



FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA

UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

CÓMO ACERCAR LA CULTURA ANGLOSAJONA AL AULA DE LENGUA EXTRANJERA INGLÉS A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO

TRABAJO FIN DE GRADO

GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

MENCIÓN EN LENGUA EXTRANJERA: INGLÉS

AUTORA: ANA PILAR ORTEGA MARTÍN

TUTORA: M^a DEL ROSARIO SANZ URBÓN

Palencia. Enero de 2016.

RESUMEN

El presente Trabajo Fin de Grado muestra el análisis de la presencia e importancia del Aprendizaje cooperativo en el aula de Educación Primaria y cómo acercar la cultura anglosajona al aula de lengua extranjera. Para ello se diseña una propuesta de intervención basada en el Aprendizaje cooperativo y en la educación en y por competencias en la que el alumnado de tercero de Primaria es el protagonista en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: Aprendizaje cooperativo, competencias, cultura anglosajona, alumnado protagonista, propuesta de intervención.

ABSTRACT

One of main objective of this work is to analyze the presence as well as the importance of cooperative learning at Primary Education. The other objective is to make a proposal to introduce Anglo-Saxon culture in a second language classroom, based on cooperative learning and developing key competences. In the presented proposal the children are the builders of their own knowledge.

Keywords: Cooperative learning, key competences, Anglo-Saxon culture, independent learner, proposal.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	1
2. OBJETIVOS.....	2
3. JUSTIFICACIÓN.....	3
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y ANTECEDENTES.....	7
4.1 EL PARADIGMA EDUCATIVO DEL SIGLO XXI.....	7
4.1.1 Educar en y por competencias.....	8
4.2 TEORÍAS DEL APRENDIZAJE.....	13
4.2.1 Perspectiva Piagetiana del aprendizaje.....	14
4.2.2 Vygotsky: Teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje.....	15
4.2.3 La Teoría del Aprendizaje por Descubrimiento, Jerome Bruner.....	16
4.2.4 La Teoría del Aprendizaje Significativo, Ausubel.....	17
4.2.5 El Modelo de Goleman: La Inteligencia Emocional.....	18
4.2.6 El Método Global, Decroly.....	19
4.2.7 La Teoría de Adquisición de Segundas Lenguas: <i>Natural Approach</i>	19
4.3 EL APRENDIZAJE COOPERATIVO.....	22
4.3.1 Concepto de Aprendizaje Cooperativo.....	22
4.3.2. El aprendizaje cooperativo frente a otros tipos de aprendizaje.....	23
4.3.3 Elementos esenciales del aprendizaje cooperativo.....	27
4.3.4 Técnicas cooperativas.....	28
4.4. LENGUA-CULTURA.....	31
5. METODOLOGÍA.....	33
6. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	36
6.1 INTRODUCCIÓN.....	36
6.2 METODOLOGÍA.....	36
6.3 OBJETIVOS.....	40
6.4 CONTENIDOS.....	41
6.5 ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.....	42
6.6 TEMPORALIZACIÓN.....	43
6.7 DESARROLLO DE LA PROPUESTA “COOPERATIVE LEARNING”.....	44
6.7.1. Propuesta de “Cooperative learning” para cada Unidad Didáctica.....	44

6.7.2. Organización del Aprendizaje cooperativo	47
6.7.2.1 Distribución del alumnado	47
6.7.2.2 Distribución del mobiliario.....	47
6.7.3 Desarrollo de la propuesta de “Coooeprative learning” para la Unidad 2. “Cool clothes”	48
6.8 EVALUACIÓN	51
7. CONCLUSIONES, CONSIDERACIONES FINALES Y RECOMENDACIONES .	53
8. REFERENCIAS	61
8.1 BIBLIOGRAFÍA.....	61
8.2 WEBGRAFÍA	65
9. ANEXOS	68

ÍNDICE DE GRÁFICOS, ILUSTRACIONES Y TABLAS

Gráfico 1: Aprendizaje cooperativo en el aula de primaria.....	54
Gráfico 2: Importancia de la lengua para el hombre	55
Gráfico 3: Contribución del Aprendizaje cooperativo al desarrollo integral	55
Gráfico 4: Contribución del Aprendizaje cooperativo al desarrollo de habilidades.....	56
Gráfico 5: Presencia del Aprendizaje cooperativo en el aula.....	57
Gráfico 6: Aprendizaje cooperativo como recurso.....	57
Ilustración 1: Modelo del proceso de investigación acción García Llamas (2003).....	34
Tabla 1: Diferencias entre las técnicas tradicionales de aprendizaje grupal y las técnicas de aprendizaje cooperativo. García López (1996).....	24
Tabla 2: Comparativa entre aprendizaje individualista, competitivo y cooperativo.	24

1. INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo Fin de Grado (TFG) pretende analizar las aportaciones del Aprendizaje cooperativo como medio y como fin en sí mismo, en el acercamiento de la cultura anglosajona en un aula de tercero de Educación Primaria. Una propuesta de intervención vinculada al aprendizaje significativo donde el alumnado es el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La sociedad actual exige un cambio en el paradigma educativo en el que ya no tiene sentido la memorización de contenidos sino el aprendizaje que facilita y posibilita nuevos conocimientos, y en el que es necesario desarrollar capacidades de interacción, análisis, adaptación a nuevas circunstancias, en búsqueda del desarrollo de estrategias que posibiliten el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

En primer lugar se expone la justificación en la que se explican los motivos por los que decidí elaborar el presente trabajo en torno al Aprendizaje cooperativo articulado en torno a la introducción de la cultura anglosajona que tantas veces se deja olvidada en el aula de lengua extranjera, así como la relación con las competencias del Título de grado en Educación Primaria.

A continuación se exponen los objetivos, seguidos de la metodología empleada en la elaboración del presente Trabajo Fin de Grado.

En el segundo capítulo, marco teórico, se recogen las principales teorías base sobre las que se asienta la propuesta de intervención diseñada.

Seguidamente, se desarrolla la propuesta de intervención diseñada para tercero de Educación Primaria basada en la introducción de la cultura anglosajona a través del Aprendizaje cooperativo.

Por último se presenta el capítulo conclusiones, consideraciones finales y recomendaciones en el que se analiza la presencia del Aprendizaje cooperativo en las aulas Educación Primaria, así como el alcance de la propuesta de intervención implementada.

2. OBJETIVOS

El Real Decreto 126/2014 señala que la progresiva globalización en la que se encuentra sumergido nuestro mundo, provoca la necesidad de hacer frente a nuevos retos, cobrando así gran relevancia el aprendizaje de otras lenguas, “ya que la capacidad de comunicación es el primer requisito que ha de cumplir el individuo para desenvolverse en un contexto recientemente pluricultural y plurilingüe” (p.46). Es por esto que el principal objetivo del presente trabajo es acercar la cultura al aula a través del Aprendizaje cooperativo mediante el diseño de una propuesta de intervención dirigida a tercero de Educación Primaria, así como analizar las aportaciones de dicha propuesta al proceso de enseñanza-aprendizaje de lengua extranjera inglés, como planteamiento que responde a las demandas de la sociedad actual.

Se expone a continuación los objetivos específicos:

1. Analizar la Lengua Extranjera en la legislación vigente.
2. Examinar el paradigma educativo actual, así como el contexto en el que se desarrolla la propuesta.
3. Constatar las contribuciones del Aprendizaje cooperativo al proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés.
4. Presentar las teorías que determinan y explican la relación lengua-cultura.
5. Diseñar una propuesta de intervención basada en el aprendizaje significativo fomentando así la importancia de que para aprender una lengua hay que aprender pensar como sus hablantes.

3. JUSTIFICACIÓN

Resulta casi imposible contar las veces que oímos hablar de la importancia de la adquisición de la Lengua Extranjera, principalmente, en los últimos años. Hace tiempo, al inglés no se le otorgaba la importancia de hoy en día, pues conociendo su gramática se consideraban adquiridos los conocimientos necesarios para hablar dicha lengua.

Con el paso del tiempo, se puede experimentar, como el simple conocimiento de la gramática inglesa y del léxico no es suficiente para aprender dicha lengua, sino que es necesario aprender una serie de estrategias derivadas de los parámetros culturales en los que se desarrolla. ¿De qué sirve saber conjugar el verbo to be si no se es capaz de usarlo en un contexto real? Clases magistrales de gramática y léxico durante una hora para aprender inglés, para aprender lengua inglesa. Clases en las que el estudiante es el sujeto pasivo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Clases basadas en realizar ejercicios de un libro de forma mecánica. Pero nos preguntamos ¿dónde queda el alumnado como elemento protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje? Y ¿dónde queda la lengua como vehículo de comunicación?

No podemos olvidar que la lengua, inglés, ha de entenderse como un vehículo, es decir, un elemento comunicativo, relacional y facilitador de nuevos aprendizajes.

En la actualidad nos encontramos ante un paradigma plurilingüe (Consejo de Europa, 2001; Puren 2014; Tinsley, 2003), es decir, las aulas están llenas de niños y niñas de distinta procedencia, lo cual implica una diversidad cultural y lingüística. En definitiva, la realidad educativa está socialmente construida y culturalmente marcada.

Por esta razón, el Aprendizaje cooperativo se perfila como la mejor herramienta para alcanzar unos objetivos comunes, donde todo el alumnado tiene cabida y trabaja de forma conjunta con el fin de maximizar su propio aprendizaje y el de los demás, donde independientemente del nivel de cada alumno y alumna, las actividades propuestas sean resultas con distintos grados de ejecución y donde la lengua se use y se entienda desde su intencionalidad comunicativa, como el instrumento común de comunicación entre compañeros y compañeras.

El presente trabajo se relaciona con numerosas competencias generales del Título de Grado en Educación Primaria, así como con diferentes competencias específicas, por lo que considero oportuno mencionar aquellas que inciden de forma más directa, sin olvidarme de aquellas adquiridas durante el Grado de Educación Primaria.

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:
 - b. Características psicológicas, sociológicas y pedagógicas, de carácter fundamental, del alumnado en las distintas etapas y enseñanzas del sistema educativo, concretamente de 3º de Educación Primaria.
 - d. Principios y procedimientos empleados en la práctica educativa.
 - e. Principales técnicas de enseñanza-aprendizaje.
 - f. 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:
- a. Ser capaz de interpretar datos derivados de las observaciones en contextos educativos para juzgar su relevancia en una adecuada praxis educativa.
 - b. Ser capaz de reflexionar sobre el sentido y la finalidad de la praxis educativa.
 - c. 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 habilidades están directamente relacionadas con el desarrollo de la faceta 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:
- a. 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, ya que son necesarias para la elaboración y posterior defensa del TFG.
 - b. 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.
 - c. 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

maestros de tercero de Educación Primaria de un colegio concertado de la capital palentina.

6. 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.

Valores que se fomentan a través del Aprendizaje cooperativo.

En cuanto a las competencias específicas relativas al módulo didáctico-disciplinar referente a la Enseñanza y Aprendizaje de las Lenguas figuran las siguientes:

7. Utilizar el lenguaje como herramienta al servicio de la comunicación y de la comprensión de la realidad [...]
8. Participar de una manera adecuada y efectiva en diversas situaciones de comunicación vinculadas a la labor docente [...]
- d. Conocer las dificultades para el aprendizaje de las lenguas oficiales de estudiantes de otras lenguas.
- e. Afrontar situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multilingües.
- f. Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover la adquisición de competencias básicas en los estudiantes.

9. Expresarse oralmente y por escrito en una lengua extranjera de acuerdo con el nivel B2 del Marco Europeo de Referencia para las Lenguas.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y ANTECEDENTES

4.1 EL PARADIGMA EDUCATIVO DEL SIGLO XXI

“Usted no puede solucionar un problema partiendo de la misma “conciencia” – o perspectiva- que lo provocó” (Albert Einstein)

Parece evidente, según determina Pérez (2008), que “nos encontramos inmersos en una época de cambios profundos, rápidos y sustanciales o como le gusta decir a Castells: ante un cambio de época en toda regla” (p.60). Los cambios producidos en diferentes ámbitos como la producción, las relaciones sociales, las formas de vida, la migración o los avances tecnológicos afectan, como bien afirma Pérez (2008) “en nuestra forma de comunicarnos, de actuar, de pensar y de expresar” (p.60).

Pérez (2008) cita a Riegel (2007) que desde el punto de vista socioeconómico, distingue cuatro épocas principales en el desarrollo de la humanidad: época de piedra, época agrícola, época industrial y época de la información. Esta última (la época de la información) la describe como la época en la que la actividad primordial de los seres humanos está relacionada con la adquisición, análisis y comunicación de información.

El valor de la información, la formación de conocimiento, predomina sobre el valor de la materia prima, el trabajo o el esfuerzo físico (Castells, 2001).

Los cambios sociales producidos en estos últimos años han repercutido, indudablemente, en la educación, provocando la necesidad de buscar nuevas metodologías e innovaciones educativas que se ajusten al nuevo paradigma educativo. Uno de los principales cambios recogidos en el Informe para la UNESCO (1996) de la

educación para el siglo XXI es: la necesidad de relacionarnos en un contexto cada vez más heterogéneo frente a la presión homogeneizadora y la incertidumbre sobre nuestra propia identidad.

Una de las principales demandas educativas surgida de la sociedad de la información y del conocimiento, y que dista de las demandas de la educación tradicional, es la capacidad de aprender a lo largo de toda la vida. Como bien afirma Pérez (2008):

El problema no es ya la cantidad de información que los niños y jóvenes reciben, sino la calidad de la misma: la capacidad para entenderla, procesarla, seleccionarla, organizarla y transformarla en conocimiento; así como la capacidad de aplicarla a las diferentes situaciones y contextos en virtud de los valores e intenciones de los propios proyectos personales, profesionales o sociales. (p.61)

Es por esto que según Tedesco (1995) el proceso de cambio social vivido en la actualidad exige la reformulación de las preguntas sobre la finalidad de la educación, sobre quién recae la responsabilidad de formar a las nuevas generaciones y sobre qué herencia cultural, qué valores, qué concepción no sólo del hombre sino también de la sociedad queremos transmitir.

Es labor del sistema educativo, según Pérez (2008), hacer frente a dos principales desafíos relacionados entre sí: crear una escuela en la que se lleve a cabo el máximo desarrollo de las capacidades de cada alumno, atendiendo a la diversidad, rompiendo con las desigualdades y permitiendo el libre acceso a la educación; y ayudar al alumnado a convertirse en sujetos autónomos capaces de desenvolverse en el ámbito personal y social.

4.1.1 Educar en y por competencias.

Para “competir” en la sociedad actual, la sociedad del conocimiento, no basta con saber escribir, hacer cálculos matemáticos, conocer los datos históricos más importantes, etc. la sociedad de hoy en día requiere algo mucho más complejo, requiere un “saber hacer”, con “saber” y con “conciencia”, es decir, el nuevo paradigma

educativo, a diferencia del paradigma de la sociedad industrial, no centra su fin en lo que los alumnos sepan, sino en que esos alumnos sean competentes (Aguerrondo 1997).

De acuerdo con Álvarez Morán, Pérez Collera, y Suárez Álvarez (2008), la sociedad del siglo XXI necesita personas capaces de valerse y manejarse en diferentes contextos y de responder de forma eficaz a situaciones complejas, por lo que estamos ante la necesidad de formar personas competentes, capaces de:

- “Activar los conocimientos adquiridos y utilizar estrategias que permitan relacionar esos conocimientos para dar una respuesta ajustada a los problemas, de acuerdo con la situación y el contexto en que surgen.
- Ser capaces de trabajar en equipo poniendo en práctica habilidades sociales y de relación y asumiendo las responsabilidades que les correspondan.
- Tener iniciativa y capacidad para tomar decisiones de forma reflexiva.
- Ser capaces de administrar y gestionar el tiempo con eficacia y eficiencia”. (p17)

En definitiva, podemos decir que hay que preparar al alumnado para la vida. Sarramona, (2004) señala que “es función de la escuela formar personas competentes, no en el sentido estrictamente profesional, sino en el sentido amplio de ser capaces de resolver los problemas que plantea la vida cotidiana en sus múltiples facetas de información, relación y compromiso” (p.9)

Todo ello requiere poner en funcionamiento un nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje organizado en y por competencias lo cual preparará al alumnado a formar parte de una sociedad caracterizada por un cambio constante, donde el alumnado, como ciudadano, ha de hacer frente a la complejidad e incertidumbre que esta presenta, poniendo en práctica las herramientas y estrategias adecuadas para poder desenvolverse de forma eficiente ante cualquier situación o en cualquier escenario. Es por ello, como plantean Álvarez Morán, Pérez Collera y Suárez Álvarez (2008) que la escuela no puede estar al margen de estas demandas, pues tal como recoge el Informe Delors “no vale educar para saber, sino educar para vivir [...] que incluye el saber pero va más allá”. (p.17)

No es fácil definir el término competencia. Éste ha sido objeto de innumerables intentos de definición. La OCDE, entre 1996 y 2006, llevó a cabo un estudio, a través del Proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo1) para precisar las competencias clave (“key competences”) necesarias para conseguir un desarrollo integral en el alumnado, entendiendo la formación como la capacidad de utilizar los conocimientos adquiridos en diferentes ámbitos de la vida. Para Rychen y Tiana (2004) una competencia es “una combinación de habilidades prácticas y cognoscitivas, interrelacionadas, conocimientos, motivaciones, valores y ética, actitudes, emociones y otros componentes comportamentales que pueden movilizarse conjuntamente para una acción eficaz en un contexto particular” (p.21).

Como recogen Álvarez Morán, Pérez Collera y Suárez Álvarez (2008) en su libro *Hacia un enfoque de la educación EN COMPETENCIAS*, J. Coolahan, European Council, 1996 define el término competencia como “Capacidad general basada en los conocimientos, experiencias, valores y disposiciones que una persona ha desarrollado mediante su compromiso con las prácticas educativas” (p.19)

En el año 2000, la Unión Europea, desde el Consejo Europeo de Lisboa, propone llegar a una mejora económica basada en el conocimiento, mejorando los sistemas educativos y dando respuestas a las demandas sociales, para lo que sería necesario definir las destrezas básicas necesarias para el aprendizaje a lo largo de la vida. Marina, (2007) afirma que:

Una competencia básica es un conjunto de conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que permiten a un individuo responder a las demandas de una situación concreta. No se trata de un concepto meramente pragmático, sino que tiene un contenido ético, porque se considera competente al individuo que es capaz de desempeñar adecuadamente una tarea valiosa para sí mismo y para la sociedad. (p.19)

¹ Es un proyecto vinculado al Proyecto INES (de indicadores de calidad en educación) y al Proyecto PISA (de evaluación del rendimiento del alumnado de 15 años) y su finalidad es la de dotar a los países de la OCDE de un marco teórico y conceptual que les permita definir y seleccionar competencias clave y un sólido fundamento para desarrollar indicadores estadísticos de competencias individuales.

En 2001, la Unión Europea señala una serie de competencias clave, concretamente ocho, necesarias para desenvolverse en la Europa del siglo XXI. En esta misma línea se elabora la “Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006)”

Dichas competencias son:

1. Comunicación en lengua materna.
2. Comunicación en lenguas extranjeras.
3. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
4. Competencia digital.
5. Aprender a aprender.
6. Competencias sociales y cívicas.
7. Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa.
8. Conciencia y expresión culturales.

España, siguiendo la Recomendación del Parlamento y del Consejo (2006), toma como referencia las ocho competencias clave, siendo éstas necesarias para el aprendizaje permanente, pero adaptadas al contexto del sistema educativo español. La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, recoge las siguientes competencias clave:

1. Competencia en comunicación lingüística.
2. Competencia matemática.
3. Competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico.
4. Tratamiento de la información y competencia digital.
5. Competencia para aprender a aprender.
6. Competencia social y ciudadana.
7. Autonomía e iniciativa personal.
8. Competencia cultural y artística.

En el desarrollo de la LOE mediante los Decretos de Enseñanzas Mínimas se encuentra la siguiente definición de competencias básicas que ha de alcanzar una vez concluida la educación obligatoria ya que “permiten identificar aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos” (p.26).

En el año 2007/08, los Decretos del currículo que corresponden a las etapas de educación obligatoria, elaborado por las Comunidades Autónomas, incluyen las competencias y una evaluación de diagnóstico para 4º de Educación Primaria y 2º de Educación Secundaria Obligatoria.

Así pues Sarramona (2004) afirma que alcanzar las competencias básicas significa estar listo para resolver cualquier problema específico que se nos plantee en la vida cotidiana.

La propuesta didáctica que se proyecta y desarrolla dentro del presente Trabajo Fin de Grado, se estructura en base al Aprendizaje cooperativo. Las implicaciones del mismo, permiten, además de trabajar tales competencias, obligatorias por ley, trabajar aspectos que en determinadas ocasiones, como docentes pasamos por alto. En el presente caso, la competencia la competencia social y ciudadana, la autonomía e iniciativa personal y la competencia cultural y artísticas adquieren una relevancia mayor. El desarrollo de la competencia social y ciudadana, se construye en un contexto real, el alumnado, trabaja en grupo. Por otro lado, al dejarse de lado la clase magistral, el alumnado pasa de sujeto pasivo a convertirse en protagonista y autor de su aprendizaje, el docente actúa como mediador, guía, proporcionando las ayudas ajustadas a las necesidades e intereses de cada alumno.

Respecto a la competencia cultural y artística, aprovecharemos en el desarrollo de la mencionada propuesta, el tema “cultura” que a pesar de estar incluido en todas las programaciones didácticas, en numerosas ocasiones, tal vez debido a la falta de tiempo, se deja olvidado, que en el presente caso trabajaremos de una forma dinámica y entretenida.

No podemos olvidar la importancia del desarrollo de la competencia comunicativa. En la presente propuesta, se desarrollaran actividades que posibilitan el uso real de la lengua, en contexto, libre de restricciones gramaticales, llenas de significado.

En definitiva, el trabajo de las competencias no se circunscribe a la asignatura con la que está directamente desarrollada, sino que gracias al enfoque globalizador que caracteriza la propuesta, se fomenta el aprendizaje activo e interactivo, con contenidos significativos y funcionales a través de la implementación de estrategias basadas en la cooperación, la interacción y la participación, que en definitiva son las facilitadoras de la construcción social del conocimiento.

4.2 TEORÍAS DEL APRENDIZAJE

La presentación de las diferentes teorías sobre el aprendizaje adquiere relevancia en el presente marco teórico en tanto en cuanto nuestra concepción sobre el aprendizaje condicionará nuestra práctica y por ende, los planteamientos sobre los que se asienta la propuesta didáctica que vamos a implementar. Como principios fundamentales exponemos a continuación el enfoque Constructivista representado por Piaget, Vygotsky, Bruner y Ausubel además del método Globalizador de Decroly, sin olvidar las determinantes aportaciones al concepto de aprendizaje e inteligencia representados por Gardner y Goleman. Por último, recogemos la Teoría de Krashen Natural Approach que ha ejercido una gran influencia en los métodos de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas y cuyas hipótesis regirán el desarrollo de las sesiones que se van a llevar a cabo en la propuesta didáctica.

El Constructivismo determina que los humanos comprendemos mejor la información que hemos construido nosotros mismos. De acuerdo a las teorías constructivista, el aprendizaje es un avance social que implica el lenguaje, las situaciones reales, la interacción y la colaboración entre el alumnado, que pasa a convertirse en protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las teorías constructivistas del aprendizaje comparten el principio de actividad mental constructiva. Los alumnos pasan de ser sujetos pasivos a sujetos activos, protagonistas, constructores del saber que indagando en sus esquemas de conocimiento detectan aquellos de los que disponen y los conectan con los nuevos. De este modo, desarrollan estructuras cognitivas cada vez más complejas que les permiten comprender nuevos aspectos de la realidad o resolver nuevos problemas.

Desarrollar una práctica basada en los principios constructivistas del aprendizaje, supone que el profesor se convierte en facilitador, en guía que planifica, organiza, dirige y provee al alumnado con directrices, pautas que le permiten construir conocimiento, el alumnado es responsable de su propio aprendizaje.

El profesor como guía, apoya al alumnado, haciendo sugerencias que emergen de las actividades ordinarias, proponiendo retos que inspiran la creatividad, proyectos que les ayudan a desarrollar pensamiento independiente y nuevas formas de aprender. Los estudiantes trabajan en grupos para resolver tales problemas y retos planteados, proponiendo soluciones prácticas y ofreciendo una amplia diversidad de respuestas.

4.2.1 Perspectiva Piagetiana del aprendizaje

Piaget (1964; Piaget e Inhelder, 1973) asume en su teoría que el niño o niña es un organismo activo cuyo desarrollo depende en gran medida de la interacción mediada por esquemas cognitivos. Los niños y niñas tienen una tendencia innata a interactuar con el medio y darle significado a través de los esquemas de acción (patrones de comportamiento y pensamiento) que les permiten acceder y actuar en el mundo objetivo. Gracias a estos esquemas cognitivos los niños y niñas son capaces de identificar objetos, manipularlos y aprender. La actividad del sujeto en la construcción del aprendizaje es fundamental.

La teoría de Piaget es el principal antecedente del constructivismo, pues explica el desarrollo cognitivo como un proceso en el que los niños y niñas construyen activamente sistemas de significados y comprensiones de la realidad por medio de la asimilación y acomodación de nueva información.

Otro de los aspectos destacables de la teoría de Piaget es el énfasis en los procesos de autodescubrimiento en el aprendizaje. Piaget (1959) destaca la importancia de las relaciones entre iguales en el desarrollo cognitivo.

De acuerdo a la perspectiva piagetiana se debe proveer al alumnado con una variedad de actividades que les reten a aceptar las diferencias individuales, aumentar su disposición a aprender, descubrir nuevas ideas y construir su propio conocimiento.

4.2.2 Vygotsky: Teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje.

Para Vygotsky el aprendizaje y el desarrollo son actividades sociales, cooperativas y los niños y niñas y que el desarrollo cognitivo se produce siempre en un contexto de socialización y educación. La percepción, la atención y la memoria son capacidades de los niños y niñas que se transforman gracias a las herramientas cognitivas proporcionadas por la cultura, la historia, el contexto social, las tradiciones y el lenguaje.

La teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje de Vygotsky otorga una gran importancia a la actuación en contexto, pues considera que los cambios sociales y culturales conducen a cambios en los aprendizajes. Este contacto e interacción con el contexto desencadena el aprendizaje, una vez se interiorizan las experiencias.

Vygotsky (1996, p.94) determina que el desarrollo 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 del 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”.

Aplicando las ideas de Vygotsky al aula, destacamos la importancia de que el alumno cree sus propios conceptos, haciendo del conocimiento su propiedad, lo cual conlleva que los aprendizajes tengan lugar en un contexto significativo, natural, como si se tratara del mundo real. Se promueve además la participación y colaboración entre

iguales. Además hace hincapié en la importancia entre las interacciones que se producen tanto entre profesor-alumnado, como entre alumno-alumno. En la propuesta de intervención que se desarrolla en el presente TFG el profesor le dará al alumnado la posibilidad de desarrollar estrategias cognitivas, técnicas y operaciones tales como el cuestionamiento, la predicción, el resumen o aclaración, que le permitan y ayudan a construir conocimiento.

Además, de acuerdo a los planteamientos de Vygotsky, el apoyo y guía se proporcionan en base a las necesidades del alumnado y se expone al mismo a actividades tales como discusiones, trabajos de investigación colaborativa, proyectos en grupo o análisis de problemas, ejemplos de actividades que se diseñan en la presente propuesta de intervención.

4.2.3 La Teoría del Aprendizaje por Descubrimiento, Jerome Bruner.

Bruner (1963) señala que descubrir un camino no es inventar todo; el descubrimiento no corre por casualidad, no es ensayo y error. Es importante el medio familiar que proporciona modelos, señala pautas y ofrece patrones para el cumplimiento de tareas sociales y personales. Bruner considera el aprendizaje como un proceso activo, en el que los alumnos construyen nuevas ideas basadas en conocimientos previos.

Coincide por tanto con Piaget, en la centralización del alumno, el alumno como protagonista y señala que “el proceso de interiorización depende de la interacción con los demás, de desarrollar categorías y transformaciones que correspondan a la acción comunitaria” (Bruner 1988, p.70)

En este mismo sentido Bruner, con Wood, y Ross (1976), desarrolla la metáfora del andamiaje para describir la función del profesorado en este proceso, como alguien que ofrece ayudas ajustadas al nivel de conocimiento de cada alumno. El andamiaje puede darse entre iguales y todas las personas son capaces de aprender cualquier cosa si se le proporciona una ayuda adecuada a sus características. Pretendemos en la propuesta didáctica que se desarrolla posteriormente que sea el alumnado quien descubra por sí mismo lo que desea aprender, siendo el docente un guía, un mediador en este proceso.

4.2.4 La Teoría del Aprendizaje Significativo, Ausubel

Coll (1990) explica que la concepción de aprendizaje significativo desarrollada por Ausubel en los 60 es el ingrediente esencial de la concepción constructivista de enseñanza-aprendizaje, pues define el aprendizaje como un proceso individual de construcción de significado y atribución de sentido, diferente en cada persona, dado que cada uno tenemos unos conocimientos previos diferentes, así como una disposición diferente a aprender.

Ausubel (1962) propone como estrategia educativa en la planificación partir del conocimiento previo. Afirma el autor “Si tuviese que reducir toda la Psicología educativa a un solo principio, enumerara este: de todos los factores que influyen en el aprendizaje, el más importante consiste en lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente.”(Ausubel et al., 1989, p.1)

Howard Gardner (2003) propone la teoría de las inteligencias múltiples y hace referencia a nueve: inteligencia lingüística; lógico-matemática; musical; corporal-quinestésica; espacial, intrapersonal, interpersonal y naturalista y explica que todas las personas poseemos de forma natural las nueve, pero las desarrollamos en mayor o menor medida en función del contexto cultural y el tipo de actividades a las que dediquemos más tiempo. Además, señala que todas ellas son igualmente importantes, y en ningún caso deben invisilizarse ninguna de ellas en el sistema educativo.

Para Gardner (1983) la inteligencia es la capacidad de resolver problemas o elaborar productos que sean valiosos en una o más culturas, es pues la dimensión intercultural de la misma. Una persona inteligente es la que es capaz de resolver problemas ofreciendo un resultado que tenga validez universal.

Por último, no podemos dejar de mencionar que Gardner (2005) destaca la metodología learning by doing y recoge los principios de la escuela activa entre los que destacan: los niños aprenden haciendo; el aula de trabajo debe organizarse en función de los intereses y capacidades del alumnado; el fomento del aprendizaje cooperativo; las actividades propuestas han de estar centradas en el individuo y su diversidad y la labor

de la escuela en la preparación del niño como futuro ciudadano. Principios que rigen el desarrollo e implementación de la propuesta de intervención.

4.2.5 El Modelo de Goleman: La Inteligencia Emocional

El concepto de Inteligencia Emocional se desarrolla en la última década del s.XX. Fueron Peter Salovey y John Meyer quienes en 1990 definen la Inteligencia Emocional como la aptitud, capacidad para controlar las emociones propias y de los demás, discriminar entre ellas y emplear esta información para guiar nuestros pensamientos y acciones. Engloba cualidades tales como la empatía, expresión y comprensión de sentimientos, control de impulsos, independencia, capacidad de adaptación, de resolución de problemas de forma interpersonal, habilidades sociales, persistencia, cordialidad, amabilidad y respeto a los demás. (p.p. 185-211)

Es en 1995 cuando Goleman compara y contrasta la Inteligencia Emocional (IE) con la inteligencia general, afirmando ambas coexisten y que la IE puede ser tanto o más poderosa que la general.

Además determina que “la IE consiste en conocer las emociones propias; manejarlas; motivarse a uno mismo; reconocer las emociones de los demás y establecer relaciones” (Goleman, 1995, p.43-44). Matiza su definición en 1996 determinando que la unión de las siguientes características influyen de forma vital en el desarrollo de las personas: capacidad de motivarnos a nosotros mismos, de perseverar en el empeño pesar de las posibles frustraciones, de controlar los impulsos, de diferir las gratificaciones, de regular nuestros propios estados de ánimo, de evitar que la angustia interfiera con nuestras facultades racionales y, por último,-pero no, por ello, menos importante, la capacidad de empatizar y de confiar en los demás (1996, p.75).

La emotividad y la emoción influyen notablemente en el aprendizaje. Una de las premisas sobre las que se asienta la propuesta didáctica diseñada e implementada es la importancia de conocer no sólo las capacidades intelectuales del alumnado, sino también las emocionales, para poder desarrollar estrategias más adecuadas que ayuden al alumnado a construir estas habilidades a través del aprendizaje cooperativo.

4.2.6 El Método Global, Decroly

Pedro Luis Moreno, en *Historia y Perspectiva Actual de la Educación Infantil* (2010) expone que el principio esencial de la doctrina de Decroly estaba expresado en el lema de la École de l'Érmitage “una escuela por la vida y para la vida” (p.226)

La escuela debía concebirse desde el más profundo respeto al niño. Una escuela que apuesta por el aprendizaje como proceso activo y autónomo, donde prima la espontaneidad del niño, y sus características, donde se aprende haciendo.

El método global decroliano apuesta por el aprendizaje significativo, construido gracias a la presentación de contenidos contextualizados, próximos a la realidad del niño y al establecimiento de nexos entre lo aprendido anteriormente y lo nuevo, en definitiva el aprendizaje basado en la experiencia. Asimismo, tienen especial relevancia en su método los centros de interés.

El objetivo de Decroly (Decroly y Boon, 1968) era “crear un vínculo común entre todas las materias, hacerlas converger o divergir en un mismo centro; es al niño hacia el que todo se dirige, es el niño del que todo se irradia [...], el interés del niño que es la palanca por excelencia.” (p.58)

El principio globalizador, el aprendizaje significativo, experiencial, son bases sobre las que se asienta la propuesta de intervención; Hands-on learning.

4.2.7 La Teoría de Adquisición de Segundas Lenguas: *Natural Approach*.

“We acquire when language is used for communicating real ideas” (S. Krashen y T. Terrell, *The Natural Approach* 1983, p.19)

La teoría de adquisición de segundas lenguas de Krashen (1983) ha tenido un gran impacto en el desarrollo de numerosos métodos de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas. Sus cinco hipótesis determinan y explican la incidencia de

determinados factores en el alumnado durante el proceso de adquisición de una lengua extranjera y han sido tenidas en cuenta en la elaboración de la propuesta didáctica.

Dado el nuevo paradigma educativo, y teniendo en cuenta las nuevas necesidades que se plantean, resulta evidente la necesidad de interactuar, de comunicarse, de presentar y construir conocimientos relevantes, entendible y significativos. Se pondrá el énfasis que el alumnado desarrolle destrezas que conlleven el uso del lenguaje en situaciones cotidianas, reales, extrapolables al contexto de aula.

La primera hipótesis, diferencia entre adquisición y aprendizaje, determinando que la adquisición es un proceso natural y subconsciente, por lo tanto supone un conocimiento implícito mientras que el aprendizaje es un proceso consciente, cuyo fin el conocimiento formal de una lengua, un conocimiento explícito de normas y estructuras.

El Aprendizaje cooperativo se desarrolla en un ambiente natural, distendido, un clima de aula agradable en el que el uso de la lengua tiene como fin la comunicación, no el trabajo de aspectos formales explícitos. La exposición e interacción con la lengua meta suponen de este modo la adquisición de la misma, si necesidad de trabajar explícitamente los elementos formales.

La segunda hipótesis, del orden natural, establece que las estructuras gramaticales se adquieren siguiendo una secuencia predecible. El orden de adquisición de la lengua materna y de una lengua extranjera aunque no es idéntico, es muy similar. Encontramos por ejemplo que el alumnado con distintas lenguas maternas comete los mismos errores durante el proceso de adquisición de una lengua extranjera.

La hipótesis del monitor define la relación entre adquisición y aprendizaje y mantiene que los conocimientos lingüísticos aprendidos son tenidos en cuenta durante la producción. El conocimiento lingüístico, desempeña una función de guía, es el resultado práctico del aprendizaje de la gramática.

Gracias al Aprendizaje cooperativo y a la visión circular de la lengua, recurriremos a “lo aprendido” tanto en la producción como en la expresión. Cuando el alumnado se comunica durante el desarrollo de las actividades, comete errores, en algunos casos son conscientes de ello, pero no tienen tiempo para rectificar. Sin embargo, cuando se trata de tareas escritas, el monitor se activa, es más preciso.

La motivación, la autoconfianza y la ansiedad son las variables que encarna la hipótesis del filtro afectivo. El aprendizaje de una lengua extranjera en una situación no natural puede producir ansiedad u otros sentimientos, emociones o actitudes actuando como filtros afectivos y entorpeciendo la adquisición. El alumnado con un filtro bajo se siente cómodo, tranquilo y es mucho más receptivo al input, está más motivado e interactúa con más confianza y seguridad.

El Aprendizaje cooperativo conlleva el trabajo en un ambiente distendido, un clima del aula positivo, tranquilo en el que el alumnado no se siente forzado. Depositar más confianza en ellos supone una mayor confianza en sus capacidades y por supuesto conlleva que estén más receptivos, se facilita por tanto la adquisición de la segunda lengua en un ambiente natural y relajado.

Por último, llegamos a la hipótesis input +1 o input comprensible, el eje de la teoría de adquisición de segundas lenguas de Krashen (1983) al determinar que la adquisición de una lengua extranjera se produce cuando se comprende un input de un nivel ligeramente superior al que ya se domina. El avance llega con la dificultad que supone la comprensión de estructuras todavía no adquiridas. No podemos olvidar que tanto el contexto como la información extralingüística facilitan la comprensión de ese input+1.

El profesor adecua su discurso proveyendo mensajes entendibles de dificultad progresiva a medida que avanza el proceso de adquisición. Esto, junto con el constante refuerzo de estructuras ya aprendidas refuerza el afianzamiento de los conocimientos y permite la adquisición de otros nuevos. El Aprendizaje cooperativo conlleva la producción y recepción de input entre iguales lo que contribuye muy positivamente a la adquisición de la segunda lengua.

4.3 EL APRENDIZAJE COOPERATIVO

4.3.1 Concepto de Aprendizaje Cooperativo

Las aportaciones de la teoría sociocultural de Vygotsky, así como la teoría psicogenética de Piaget, provocan una revolución en cuanto al estilo de enseñanza dejando de ser el alumno un sujeto “activo” para convertirse en el protagonista absoluto de su desarrollo y de su aprendizaje.

Son muchos los autores que tratan de dar una definición de Aprendizaje Cooperativo, afirmando que éste va más allá de organizar tanto el mobiliario escolar como al alumnado en grupos: “el designar simplemente tareas sin estructura y sin papeles a desempeñar es trabajo en grupo, que no quiere decir lo mismo que aprendizaje cooperativo. El trabajo en grupo como tal no tomó en cuenta la responsabilidad individual involucrada en la contribución del niño/a, y con éste se da la desigualdad en cuanto al trabajo invertido, es decir, siempre habrá estudiantes que harán todo o la mayoría del trabajo mientras que otros contribuyen con muy poco o nada” (Kagan, 1994, p.p. 4-5).

“El aprendizaje cooperativo se refiere a una serie de estrategias instruccionales que incluyen a la interacción cooperativa de estudiante a estudiante, sobre algún tema, como una parte integral del proceso de aprendizaje” (Kagan, 1994, p. 10).

“El aprendizaje cooperativo es el uso instructivo de grupos pequeños para que los estudiantes trabajen juntos y aprovechen al máximo el aprendizaje propio entre sí” (Johnson & Johnson, 1991. p.3).

De acuerdo con Pujolàs (2009):

El aprendizaje cooperativo se entiende como el uso didáctico de equipos reducidos de alumnos, generalmente de composición heterogénea en rendimiento y capacidad, aunque ocasionalmente pueden ser más homogéneos, utilizando una estructura de la actividad tal que asegure al máximo la participación equitativa

(para que todos los miembros del equipo tengan las mismas oportunidades de participar) y se potencie al máximo la interacción simultánea entre ellos, con la finalidad de que todos los miembros de un equipo aprendan los contenidos escolares, cada uno hasta el máximo de sus posibilidades y aprendan, además, a trabajar en equipo. (p. 231)

4.3.2. El aprendizaje cooperativo frente a otros tipos de aprendizaje

Como afirma Ovejero (1990) “todo aprendizaje cooperativo es aprendizaje en grupo, pero no todo aprendizaje en grupo es aprendizaje cooperativo” (p.57).

Traver (2000) cita a García López (1996) que recoge en una tabla las principales diferencias entre las técnicas tradicionales de aprendizaje grupal y las técnicas de Aprendizaje cooperativo:

TÉCNICAS DE APRENDIZAJE COOPERATIVO	TÉCNICAS TRADICIONALES DE APRENDIZAJE GRUPAL
Interdependencia positiva: interés por el rendimiento de todos los miembros del grupo.	Interés por el resultado del trabajo.
Grupos heterogéneos.	Grupos homogéneos.
Liderazgo compartido.	Un solo líder.
Responsabilidad individual de la tarea asumida.	Responsabilidad sólo grupal.
Responsabilidad de ayudar a los demás miembros del grupo.	Elección libre de ayudar a los compañeros.
Meta: aprendizaje del máximo posible.	Meta: completar la tarea asignada.
Enseñanza de habilidades sociales.	Se da por supuesto que los sujetos poseen habilidades interpersonales.
Papel del profesor: intervención directa y supervisión del trabajo en equipo.	Papel del profesor: evaluación del producto.

El trabajo se realiza en el aula.	El trabajo se realiza fuera del aula.
-----------------------------------	---------------------------------------

Tabla 1: Diferencias entre las técnicas tradicionales de aprendizaje grupal y las técnicas de aprendizaje cooperativo. García López (1996)

El método cooperativo difiere del aprendizaje competitivo ya que cada alumno trabaja en contra de los demás para conseguir unos objetivos que no todos pueden alcanzar; y del aprendizaje individualista donde cada alumno, de forma individual, intenta alcanzar sus metas independientemente de las de los demás. Tanto en el Aprendizaje cooperativo como en el individualista, el docente evalúa el trabajo realizado por el alumno en base a unos criterios, mientras que el aprendizaje competitivo la calificación de los aprendizajes sigue una norma. Por otro lado el aprendizaje competitivo y el individualista, a diferencia del cooperativo, no son flexibles a la hora de realizar una tarea, es decir, “presentan limitaciones respecto de cuándo y cómo emplearlos en forma apropiada” (p. 5)

APRENDIZAJE INDIVIDUALISTA	APRENDIZAJE COMPETITIVO	APRENDIZAJE COOPERATIVO
Alumno: trabajo individual.	Alumno: trabajo individual.	Alumno: trabajo en pequeños grupos heterogéneos.
Interacción: alumno-profesor.	Interacción: alumno-profesor.	Interacción: alumno-profesor; alumno-alumno.
Objetivo: aprender lo que se les enseñe.	Objetivo: aprender lo que el profesor les enseñe.	Objetivo: aprender no sólo lo que el profesor les enseñe sino también contribuir a que los compañeros lo aprendan.
Interdependencia: no existe.	Interdependencia: negativa.	Interdependencia: positiva.

Tabla 2: Comparativa entre aprendizaje individualista, competitivo y cooperativo.

Partiendo de las investigaciones existentes, principalmente con las llevadas a cabo por Johnson y Johnson (1989), podemos decir que el aprendizaje cooperativo, frente al competitivo o el individualista, provoca los siguientes resultados:

- 1) Mayor esfuerzo para conseguir una buena realización, lo cual “incluye un rendimiento más elevado y una mayor productividad por parte de todos los alumnos (ya sean de alto, medio o bajo rendimiento), mayor posibilidad de retención a largo plazo, motivación intrínseca, motivación para lograr un alto rendimiento, más tiempo dedicado a las tareas, un nivel superior de razonamiento y pensamiento crítico” (p.10).
- 2) Relaciones positivas entre alumnos: “esto incluye un incremento del espíritu de equipo, relaciones solidarias y comprometidas, respaldo personal y escolar, valoración de la diversidad y cohesión” (p.10).
- 3) Aumentar la salud mental: “esto incluye un ajuste psicológico general, fortalecimiento del yo, desarrollo social, integración, autoestima, sentido de la propia identidad y capacidad de enfrentar la adversidad y las tensiones” (p.10).

Según Johnson, Johnson y Holubec (1999), el aprendizaje cooperativo integra tres tipos de grupos de aprendizaje: grupos formales, informales y base.

Para poder realizar con éxito la propuesta didáctica que diseñamos y presentamos, es determinante conocer los tipos y sus características, con el fin de elegir el más apropiado de acuerdo con los principios que la estructuran y el fin último de la misma.

- Grupos formales de aprendizaje cooperativo: la duración de estos grupos pueden variar entre una hora o varias semanas. El alumnado trabaja de forma conjunta para lograr la tarea asignada y por lo tanto los objetivos comunes. Cualquier tarea que se quiera diseñar puede adaptarse al aprendizaje cooperativo formal. Por lo tanto, la labor del docente es:
 - a) “especificar los objetivos de la clase.
 - b) tomar una serie de decisiones previas a la enseñanza.
 - c) explicar la tarea y la interdependencia positiva a los alumnos.

- d) supervisar el aprendizaje de los alumnos e intervenir en los grupos para brindar apoyo en la tarea o para mejorar el desempeño interpersonal y grupal de los alumnos.
- e) evaluar el aprendizaje de los estudiantes y ayudarlos a determinar el nivel de eficacia con que funcionó su grupo”(p.5).

Los grupos formales aseguran la participación activa de los alumnos en la tarea.

- Grupos informales de Aprendizaje cooperativo: su duración oscila entre unos pocos minutos hasta una hora de clase. La utilización de estos grupos va desde dar una clase magistral hasta utilizarlos para centrar la atención del alumnado en el material a trabajar o como cierre final a una clase. La actividad de estos grupos suele consistir en una charla de pocos minutos, antes y después de la clase, entre alumnos así como llevar a cabo diálogos durante una clase. De esta forma el docente se asegura de que los alumnos adquieren aprendizajes significativos.
- Grupos de base cooperativos: su duración es de casi un año. Su composición es heterogénea y permanente, posibilitando que todos los miembros se ofrezcan ayuda mutua, consiguiendo un rendimiento escolar adecuado y positivo. De este modo el alumnado adquiere un alto grado de responsabilidad que ayudará no sólo en el cumplimiento de sus obligaciones, sino también en tener un buen desarrollo tanto cognitivo como social.

Una vez establecidos los grupo y aplicados en varias ocasiones, se genera una práctica que dará lugar a situaciones de Aprendizaje cooperativo de forma automática en el aula.

4.3.3 Elementos esenciales del aprendizaje cooperativo.

De acuerdo con Johnson y Johnson (1999), para que la cooperación funcione, señalan cinco elementos esenciales que han de estar incorporados en cada clase:

- **Interdependencia positiva:** este es el principal elemento del Aprendizaje cooperativo. El docente debe explicar de forma clara la tarea y proponer un objetivo grupal consiguiendo así que los alumnos sean conscientes de que cada miembro del grupo es indispensable y que los logros individuales son positivos no sólo para uno mismo, sino para todo el grupo. Esta interdependencia favorece la responsabilidad y crea un compromiso de pertenencia al grupo que será la base del aprendizaje cooperativo. “Sin interdependencia positiva, no hay cooperación” (p.9).
- **Responsabilidad individual y grupal:** el grupo es responsable de alcanzar unos objetivos y cada miembro es responsable de cumplir con el trabajo asignado lo cual repercute en el beneficio común el grupo. Nadie se aprovecha del trabajo de los demás y todos han de ser conscientes del progreso para alcanzar los objetivos grupales así como del trabajo individual de cada miembro. “El propósito de los grupos de aprendizaje cooperativo es fortalecer a cada miembro individual, es decir, que los alumnos aprendan juntos para poder luego desempeñarse mejor como individuos” (p.9)
- **Interacción cara a cara estimuladora:** el alumnado realiza de forma conjunta una tarea en la que comparte recursos, se prestan ayuda mutua y adquieren un compromiso personal y unos objetivos comunes. “Algunas importantes actividades cognitivas e interpersonales sólo pueden producirse cuando cada alumno promueve el aprendizaje de los otros, explicando verbalmente cómo resolver problemas, analizar la índole de los conceptos que se están aprendiendo, enseñar lo que uno sabe a sus compañeros y conectar el aprendizaje presente con el pasado” (p.9)
- **Técnicas interpersonales y de equipo:** el Aprendizaje cooperativo es más complejo, por ejemplo, que el aprendizaje competitivo o el individualista, ya

que es necesario que el alumnado lleve a cabo no sólo la realización de tareas sino también las prácticas interpersonales y grupales necesarias para poder trabajar en equipo. “Los miembros del grupo deben saber cómo ejercer la dirección, tomar decisiones, crear un clima de confianza, comunicarse y manejar los conflictos, y deben sentirse motivados a hacerlo” (p.9)

- Evaluación grupal: los propios miembros del grupo son los encargados de analizar en qué medida se están cumpliendo los objetivos viendo la eficacia del trabajo realizado y tomar las decisiones oportunas.

“El empleo del aprendizaje cooperativo requiere una acción disciplinada por parte del docente. Los cinco elementos básicos no sólo son características propias de los buenos grupos de aprendizaje, también representan una disciplina que debe aplicarse rigurosamente para producir las condiciones que conduzcan a una acción cooperativa eficaz” (p.10).

4.3.4 Técnicas cooperativas

Dependiendo de la actividad que se vaya a desarrollar, siguiendo a Johnson y Johnson (1999), podemos utilizar diferentes técnicas:

- El método del rompecabezas (Jigsaw): para conseguir que los alumnos sean interdependientes se les da la información como si fueran piezas de un rompecabezas, es decir, dividida en varias partes. Cada alumno tendrá una parte de la información, que el resto también deberá conocer, y que será necesaria para completar la tarea (Aronson, 1978).
- Equipos-Juegos-Torneos: en 1974 DeVries y Edwards crearon este procedimiento para hacer una comparativa entre el rendimiento de los diferentes grupos de Aprendizaje cooperativo. Para llevar a cabo esta técnica se han de formar grupos heterogéneos dependiendo del nivel de rendimiento del alumnado y todos los miembros del grupo tiene que aprenderse el material que se les ha asignado para poder comenzar el torneo. Uno de los

miembros de cada grupo se juntará con otros dos integrantes de grupos diferentes con capacidades similares para responder a una serie de preguntas de forma individual dentro del grupo y el alumno recibe una puntuación. La puntuación que ha obtenido cada integrante del grupo se suma a la de los compañeros del grupo de origen y el grupo que obtenga mayor puntuación es el ganador.

- TAI (Team Assisted Individualization): se forman grupos con niveles de rendimiento similares para que todos los miembros del grupo aprendan la información asignada. Posteriormente se sustituyen los torneos realizados en la técnica anterior por exámenes individuales y los puntos que obtenga el alumno con el mejor resultado se suman a los puntos de su equipo base. (Slavin, 1978)
- Aprendiendo juntos: se trata de aprender de forma conjunta un tema. Los grupos han de ser heterogéneos de 2 a 5 alumnos. El conseguir una tarea común favorece la interdependencia positiva. Los miembros del grupo no sólo buscan el éxito personal, sino también grupal. (Johnson y Johnson, 1999)
- Grupos de investigación: esta técnica está destinada a tareas complejas en las que hay que manejar diferentes fuentes de información para después analizar y sintetizar la misma. Al igual que en el resto de técnicas, los grupos han de ser homogéneos. Cada grupo divide el trabajo encomendado por el docente entre los distintos componentes, para elaborar, posteriormente, un informe que tendrán que exponer en clase y que el docente y el grupo evaluarán. (Sharan y Sharan, 1976)
- Enseñanza recíproca: los grupos suelen estar formados por 4 alumnos. Cada componente tendrá un cometido dentro del grupo. Suele ser el más indicado para Primaria, pues se trabaja a partir de textos que los alumnos han de resumir, predecir, formular preguntas, etc.; favoreciendo así la lectura comprensiva. Los roles asignados a cada miembro irán rotando, de tal forma

que todos hayan asumido al menos una vez cada rol. (Palincsar y Brown, 1984)

- Co-op co-op (Kagan, 1985): este método es parecido a los Grupos de investigación, pero su metodología sigue pasos fundamentales: a) llevar a cabo un diálogo o una actividad con el grupo-clase para despertar el interés por el tema a trabajar y que todos los alumnos estén motivados; b) para aumentar la cohesión de cada grupo los miembros que lo formarán se asignarán de forma libre; c) primero se reparte el tema en clase y posteriormente entre los miembros de cada grupo; d) cada alumno prepara, presenta y explica su subtema al resto para integrar todas las partes trabajadas; e) se elabora un producto final y común para presentarlo al resto del grupo-clase; f) el trabajo se evalúa en tres fases: el profesor y los componentes de los grupos evalúan el trabajo realizado por cada miembro; el profesor y el resto de grupos evalúan la exposición de cada grupo y el profesor hace una evaluación del trabajo escrito de cada grupo.

Para formar los diferentes grupos, según Johnson, Johnson y Holubec (1999), hay que tener en cuenta las características del grupo (grupos homogéneos o heterogéneos con diferentes capacidades para una mejor dinámica); la composición del grupo (elección al azar o de forma estratificada, es decir, que en cada grupo haya uno o varios alumnos con capacidades similares); la duración del grupo (estableciendo un grupo base, grupo formal o informal, como he explicado anteriormente, dependiendo de la duración de los mismos) y el número de integrantes de cada grupo (no hay una cantidad determinada pues en ocasiones depende de factores como la edad de los alumnos, los materiales, el tiempo disponible, etc. aunque si es cierto que está comprobado que cuanto más pequeño es el grupo mejores son los resultados).

Por último resaltar que es conveniente crear un clima especial, el cual favorezca el Aprendizaje cooperativo a través de la disposición del espacio y la colocación del mobiliario escolar, especialmente los pupitres, de manera que la posibilidad de modificar la disposición de los grupos se lleve a cabo de una forma rápida y moderada. Una buena disposición del mobiliario en el aula ayuda a la concentración y favorece la interacción entre el alumnado, además de ayudar a conseguir la disciplina necesaria.

Para ayudar al alumnado en la organización del grupo es conveniente asignar diferentes roles (responsable, ayudante, secretario, responsable del materia, etc.) al alumnado, por lo que es necesario que el profesor conozca la idiosincrasia de cada niño y niña.

4.4. LENGUA-CULTURA

La cultura constituye el eje articulador de la propuesta que se desarrolla más adelante. Determinados aspectos culturales, datos históricos, monumentos emblemáticos, fechas señaladas, costumbres, etc. en ocasiones se dejan olvidados por resultar densos y poco motivadores para el alumnado. El secreto para aunar lengua y cultura radica en el diseño de actividades dinámicas, entretenidas y atractivas, que aporten valor y resulten significativas para el alumnado.

No podemos olvidar que el aprendizaje de una lengua extranjera conlleva el conocimiento de hechos y rasgos culturales diferentes a los propios, como por ejemplo hábitos, tradiciones, costumbres, gestos, etc. lo cual contribuye no sólo a una mejor comprensión de la lengua, sino también a valorar y respetar las diferencias culturales. En este sentido, Grève y Van Passel (1971) señalan que “la propia enseñanza lingüística contiene ipso facto una enseñanza cultural, puesto que en su condición de fenómeno, la lengua representa en esencia uno de los principales aspectos de la cultura de una comunidad” (p.173).

Tomando como referente las palabras de Grève y Van Passel (1971) podemos decir que el mero hecho de dominar el código lingüístico no nos asegura el dominio completo de una lengua, ya que dejamos de lado aspectos tan importantes y necesarios como los mencionados anteriormente: cultura, costumbres, gestos, etc.

Para dominar una lengua, como exponen Canale y Swain (1980) en su propuesta de competencia comunicativa, “es necesario dominar cuatro subcompetencias interrelacionadas: la competencia lingüística, la competencia sociolingüística, la competencia discursiva y la competencia estratégica” (p.p.1-47), añadiendo posteriormente la competencia sociocultural y la competencia social (Van Ek, 1981), ya

que las habilidades sociales y los valores culturales están directamente ligados tanto a la lengua como al uso de la misma.

Está claro, que al mismo tiempo que se van introduciendo contenidos gramaticales, léxicos, fonéticos, etc. es imprescindible acercar al alumnado a la cultura anglosajona pues, como señala Gimeno Menéndez (1993) “el dominio de una lengua implica no sólo el conocimiento de las propiedades formales de la lengua como sistema, sino también un conocimiento del uso social de la lengua y de su funcionamiento” (p. 297).

Pero ¿Qué se entiende por cultura? Delimitar el término cultura es muy complicado.

Asiduamente se piensa que cultura es todo aquello que está relacionado con la música, el cine, el arte, la literatura o la historia, y no vamos muy desencaminados. Entre las acepciones recogidas en el diccionario de la Real Academia Española² destacamos cultura como “Conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc.”

Miquel y Sans (1992) citan algunas definiciones sobre el término cultura como la de Harris (1990) “conjunto aprendido/adquirido socialmente de tradiciones, estilos de vida y de modos pautados y repetidos de pensar, sentir y actuar” o la de Porcher (1986) “toda cultura es un modo de clasificación, es la ficha de identidad de una sociedad, son los conocimientos de los que dispone; son las opiniones (filosóficas, morales, éticas...) fundadas más en convicciones que en un saber”. Ambas autoras añaden que la cultura es “una adhesión afectiva, un cúmulo de creencias que tienen fuerza de verdad y que marcan, en algún sentido, cada una de nuestras actuaciones como individuos miembros de una sociedad” (p.3).

Miquel y Sans (1992) afirman que la cultura incluye una serie de fenómenos que pueden clasificarse en:

² Real Academia Española, Asociación de Academias de la Lengua Española. *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., Edición del Tricentenario, [en línea]. Madrid: Espasa, 2014.

- “Cultura a secas”: “comprende todo lo compartido por los ciudadanos de una cultura. abarca todo lo pautado lo no dicho aquello que todos los individuos adscritos a una lengua y cultura comparten y dan por sobreentendido” (p.4).
- “Cultura con k” y “cultura con mayúsculas” denominadas “dialectos culturales”. “Sólo a partir de los conocimientos de la cultura “a secas” los miembros de una cultura pueden acceder a esos dialectos culturales” (p.p.4-5).

Por consiguiente, es necesario que la cultura esté presente en las aulas, que tome un papel relevante, principalmente, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa.

5. METODOLOGÍA

Para el desarrollo del presente trabajo, en el que se pretende comprobar las aportaciones, no sólo del Aprendizaje cooperativo al proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también de la importancia de la lengua-cultura, vemos la necesidad de optar por una metodología basada en la Investigación-Acción en la que la figura del investigador recae sobre el docente.

Díaz y Giráldez (2013) mantienen que dicha metodología se caracteriza por ser un proceso de indagación sobre la realidad educativa en espiral en el que continuamente se combinan acción, reflexión y análisis de la práctica en un determinado contexto, produciendo cambios tanto en el alumnado como en la figura del profesor-investigador, lo cual conducirá a la mejora de la acción educativa.

Es en la década de los cuarenta cuando Lewin determina que es a través de la Investigación-acción, los avances en cuanto a aprendizajes teóricos se producían de forma simultánea a los avances sociales, lo cual respalda la idea de desarrollar una propuesta de intervención basada en el Aprendizaje cooperativo para acercar la cultura al aula de tercero de Educación Primaria.

Con el fin de comprobar si un método de enseñanza-aprendizaje de Lengua Extranjera, el Inglés, centrado en el Aprendizaje cooperativo no sólo como medio, sino

también como contenido, así como en la importancia de la lengua-cultura, produce avances positivos en cuanto al desarrollo integral del alumnado, especialmente a la adquisición de valores como el respeto, la cooperación, la confianza en uno mismo, la superación, la implicación, la motivación, la tolerancia, la organización, el sentido crítico, la igualdad, la responsabilidad social, la creatividad o el compromiso, sin olvidarme de la adquisición del desarrollo de habilidades tales como listening and undestanding, responding and speaking, oral interaction, reading and undestanding and writing, es necesario determinar varios ítems para la elaboración del presente TFG, tal y como señala García Llamas (2003)

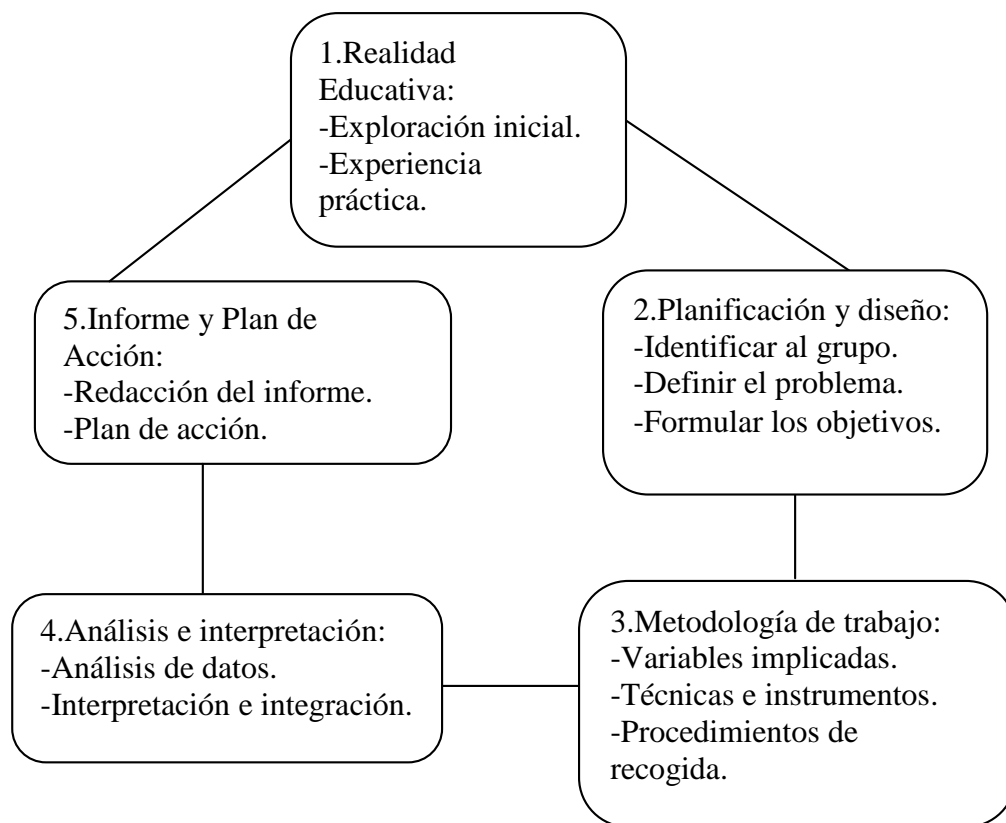


Ilustración 1: Modelo del proceso de investigación acción García Llamas (2003)

1. Realidad educativa. El aprendizaje de una lengua conlleva el aprendizaje de una serie de estrategias derivadas de los parámetros culturales en los que se desarrolla y ha de aprenderse en un ambiente distendido y favorable. Todos los

docentes conocen los beneficios del Aprendizaje cooperativo y la importancia de la lengua-cultura, pero no siempre se lleva a cabo.

2. Planificación y diseño. Tener en cuenta el factor cultural para el aprendizaje de una lengua a través del Aprendizaje cooperativo, contribuye al desarrollo integral del niño favoreciendo la adquisición de valores (respeto, cooperación, autonomía...) y de habilidades (listening, understanding, speaking...)
3. Metodología de trabajo. Las variables implicadas: Aprendizaje cooperativo y lengua-cultura, estructurarán el presente TFG. El alumnado será el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, será sujeto activo de su propio aprendizaje situando al profesor como guía de este proceso. Las técnicas e instrumentos para recoger información serán la observación directa (diario) y la formulación de preguntas para determinar los conocimientos previos del alumnado, además de conocer la eficacia de las actividades realizadas a través de la puesta en común del trabajo realizado.
4. Análisis e interpretación. Los datos cuantitativos que se recopilaran de los cuestionarios (Anexo 1) así como los cualitativos obtenidos de las observaciones realizadas, serán analizados e interpretados teniendo como referente el contexto en el que se integran.
5. Informe y plan de acción. Dicho informe recogerá los resultados y las conclusiones obtenidas que será el punto de partida para el diseño de la propuesta de intervención basada en el Aprendizaje cooperativo.

Por lo tanto, se trata de un proceso cíclico, continuo y reflexivo, ya que es en este punto donde se reinicia el ciclo de Investigación-acción, ya que tras la implementación del plan de acción, comienza de nuevo el proceso de observación, identificación, reflexión, actuación y evaluación de los resultados para la mejora de proceso de enseñanza-aprendizaje.

6. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

“Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo”

Benjamin Franklin

6.1 INTRODUCCIÓN

La frase de Benjamin Franklin resume el fin último de ésta propuesta de intervención diseñada para el tercer curso de Educación Primaria, compuesto por veinticinco alumnos (catorce niños y once niñas), teniendo la suerte de poder llevar a cabo varias de las sesiones planteadas para el tema dos, Cool Clothes, en el aula de tercero de un colegio concertado situado en la ciudad de Palencia. La significación de los aprendizajes que se consiguen a través del Aprendizaje cooperativo trascienden el contenido cultural abordado en dicha propuesta, pues no sólo se fomenta el trabajo en equipo, sino también el desarrollo de la competencia comunicativa, habilidades sociales, el pensamiento crítico, la resolución de problemas, etc. Por ello el Aprendizaje cooperativo no es sólo un recurso meteorológico para enseñar y aprender contenidos de diferentes áreas, sino que es un contenido como tal que debemos enseñar.

Dicha propuesta consiste en introducir en cada una de las Unidades Didácticas de la programación de aula referente a la asignatura de Inglés, en tercero de Educación Primaria, un tema cultural relacionado directamente con el tema a tratar en dichas unidades, a través del Aprendizaje cooperativo.

6.2 METODOLOGÍA

El Aprendizaje cooperativo no es algo que se haya puesto de moda o que haya surgido recientemente, no se trata sólo de trabajo en grupo, el Aprendizaje cooperativo (Johnson y Johnson, 1999) es una forma de organizar el aprendizaje, es decir, las actividades, el alumnado, la organización del aula, la evaluación... para dar respuesta a la diversidad que hay en el aula. Por este motivo la orientación metodológica a seguir en

esta propuesta será el Aprendizaje cooperativo, donde no sólo importa el resultado final, aprobar o suspender, sino también actitudes y hábitos, valores y procedimientos.

El Aprendizaje cooperativo, por tanto, se adecua al presente, a las necesidades de hoy en día, pues se sustenta en la pedagogía de la diversidad. Jiménez y Vilà (1998) se refieren a educar en y para la diversidad a:

un proceso amplio y dinámico de construcción y reconstrucción de conocimiento que surge a partir de la interacción entre personas distintas en cuanto a valores, ideas, percepciones e intereses, capacidades, estilos cognitivos y de aprendizaje, etc. que favorece la construcción consciente y autónoma, de formas personales de identidad y pensamiento, y que ofrece estrategias y procedimientos educativos (enseñanza-aprendizaje) diversificados y flexibles con la doble finalidad de dar respuesta a una realidad heterogénea y de contribuir a la mejora y el enriquecimiento de las condiciones y relaciones sociales y culturales (p.38).

La asignación de roles responde a esa atención a la diversidad, a la individualidad. En función de las necesidades que presente cada estudiante se le asignará un cometido u otro, explicándole qué es lo que tiene que hacer, cuál es su función, de forma que todos estén implicados. La organización en grupos heterogéneos favorece el aprendizaje de todos y cada uno de los miembros que conforman dicho grupo, consiguiendo así un sistema de enseñanza-aprendizaje en el que todo el alumnado tenga cabida.

A través del establecimiento de grupos de trabajo, grupos heterogéneos, siguiendo el planteamiento de autores como Johnson y Johnson (1999) entre otros, se crea un sentimiento de pertenencia al grupo que favorece la participación, la autoestima, la socialización y la mejora del rendimiento académico.

En la primera sesión, los roles serán asignados por el docente, sin olvidarnos que éstos irán alternándose a lo largo del curso académico, de tal forma que todo el alumnado haya experimentado cada uno de los roles al menos una vez. En un primer momento los *Controller* serán los “movidos” de la clase, los que se distraen con mayor

facilidad; los *Speaker*, los que disfrutaban aprendiendo y tratan de mejorar cada día; los *Writer* y los *Artist*, los que a pesar de presentar algún gesto de desinterés en un determinado momento, destacan por sus destrezas manuales.

Con la ayuda del tutor del aula, pues es la persona que mejor conoce al alumnado ya que lleva a su lado tres años, y del especialista de lengua extranjera, inglés, determinamos cinco grupos de cuatro personas y un sexto grupo de cinco, aconsejándome también sobre el rol que mejor podía desempeñar cada uno de los miembros. Por ello se establecieron los siguientes roles:

- *Controller*. Encargado de vigilar el cumplimiento de las normas establecidas, el comportamiento, el control del tiempo para cada actividad, el uso del inglés, los materiales y las tareas encomendadas.
- *Speaker*. Encargado de transmitir dudas y opiniones al profesor, así como de compartir la información con el resto.
- *Writer*. Encargado de recopilar la información y los datos recogidos de forma escrita.
- *Artist*. Encargado de realizar las presentaciones y mantener la limpieza en los trabajos.

De este modo el presente trabajo se sustenta en la pedagogía de la negociación, fomentando y desarrollando a través del Aprendizaje cooperativo la autonomía del alumnado. El grado de autonomía que recae sobre cada uno de los niños y niñas al realizar la tarea encomendada supone una gran responsabilidad que tanto individualmente (a través de la asignación de roles) como grupalmente (como miembro de un determinado grupo) han de asumir, para poder llegar a acuerdos comunes. El docente será el encargado de seleccionar y proporcionar el material, de negociar en determinadas ocasiones para llegar a acuerdos, planificar las actividades en base a unos objetivos, evaluar al grupo-clase y ser evaluado.

De acuerdo con lo establecido en el *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria* donde se afirma que “para una adquisición eficaz de las competencias y su integración efectiva en el

currículo, deberán diseñarse actividades de aprendizaje integradas que permitan al alumnado avanzar hacia los resultados de aprendizaje de más de una competencia al mismo tiempo” (p.4) la propuesta diseñada potenciará el desarrollo de las siguientes “key competences”:

Competencia en comunicación lingüística:

- Utilizar la comunicación oral como instrumento en la resolución de conflictos y en la convivencia.
- Expresarse correctamente en lengua extranjera para desenvolverse en diversas situaciones y contextos.

Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología:

- Desarrollar el espíritu de investigación.
- Uso de los números como lenguaje para gestionar el tiempo.

Competencia digital:

- Analizar la información y evaluar su relevancia.
- Hacer un uso responsable de los recursos tecnológicos.
- Utilizar la información para generar conocimiento.

Aprender a aprender:

- Capacidad de resumir y sintetizar la información relevante.
- Planificar, poner en práctica y evaluar los resultados.
- Ser consciente de las propias capacidades y limitaciones.
- Valorar el aprendizaje como herramienta social.

Competencia social y cívica:

- Ponerse en el lugar del otro y ayudar a los demás.
- Desarrollar valores críticos y democráticos.
- Desarrollar habilidades sociales para relacionarse y trabajar en equipo.
- Utilizar el diálogo como medio de resolución de conflictos.

Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor:

- Tener una participación activa.
- Proponer ideas o mejorar las existentes.
- Mantener la motivación para lograr el éxito.

Conciencia y expresiones culturales:

- Conocer la cultura propia y la ajena.
- Respeto por las diferencias culturales.
- Valoración de la interculturalidad en nuestra sociedad.

Para el desarrollo de la propuesta de intervención partiremos de las ideas y conocimientos previos del alumnado, formulando una serie de preguntas en la primera sesión de cada tema a trabajar. La información que obtengamos a partir de estas preguntas nos servirá como punto de partida.

Cada tema cultural a trabajar en cada Unidad Didáctica, estará formado por cinco sesiones en las que el alumnado será el protagonista de su aprendizaje, pues sólo así conseguiremos aprendizajes significativos.

Como elemento motivador, contaremos con la participación de Helen Ink, una periodista que viajará a diferentes países desde donde se pondrá en contacto con nosotros para darnos a conocer algunas de las costumbres, tradiciones u otros aspectos culturales sobre los que trabajaremos a lo largo de las diferentes sesiones.

Cada una de estas sesiones estará dividida en tres momentos: saludo, actividades y despedida.

6.3 OBJETIVOS

Como ya se ha mencionado, el objetivo principal de dicha propuesta de intervención es acercar la cultura al aula a través del Aprendizaje cooperativo creando una situación de enseñanza-aprendizaje bidireccional, siendo el alumnado el encargado de generar sus propios conocimientos dejando a un lado la realización de ejercicios de forma mecánica y en muchas ocasiones carentes de significado. Se trata de crear un

clima y un método de trabajo donde el alumnado sea el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje y se sienta motivado y el docente actúe como un mediador. Por este motivo a continuación expongo los objetivos personales y los objetivos que pretendo alcancen los niños y niñas de tercero de Educación Primaria:

Objetivos del docente:

- Crear un clima de enseñanza-aprendizaje donde la educación sea abierta, democrática y horizontal.
- Adaptar el aprendizaje al ritmo personal del alumnado y a sus capacidades.
- Despertar la curiosidad por nuevos aprendizajes.
- Reflexionar sobre las estrategias y modificarlas.
- Actuar como guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Objetivos del alumnado:

- Aprender a trabajar en equipo desarrollando satisfactoriamente la tarea encomendada.
- Desarrollar habilidades sociales.
- Respetar las opiniones de los diferentes miembros del grupo.
- Gestionar el tiempo durante el Aprendizaje cooperativo.
- Desempeñar el rol asignado.
- Dar y recibir ayuda cuando sea necesario.

6.4 CONTENIDOS

- Escucha y comprensión de mensajes orales como instrucciones o explicaciones, interacciones orales o grabaciones en soporte audiovisual para extraer información global o específica (mensajes de Helen)
- Interacción oral en situaciones reales o simuladas (role playing).
- Producción de textos orales conocidos previamente o bien preparados (exposiciones finales)
- Valoración de la lengua extranjera como instrumento para comunicarse.
- Lectura y comprensión de diferentes textos, en soporte papel y digital, para utilizar la información en el desarrollo de una tarea (mensajes de Helen, texto sobre el kilt...)

- Lectura y escritura de textos propios de situaciones cotidianas próximas a la experiencia (anuncio publicitario).
- Identificación de aspectos fonéticos, ritmo, acentuación y entonación de la lengua extranjera.
- Reconocimiento y uso del léxico y estructuras básicas trabajadas.
- Interés por el cuidado y la presentación de los textos escritos.
- Interés por conocer información sobre la cultura de los países donde se habla la lengua extranjera.
- Conocimiento de costumbres cotidianas y uso de las formas básicas de relación social propias de países donde se habla la lengua extranjera.
- Actitud receptiva hacia las personas que hablan otra lengua y tiene una cultura diferente a la propia.

6.5 ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Cada persona siente, piensa, actúa y aprende de un modo diferente, la diversidad es una característica de los grupos humanos. Por lo tanto, en el aula, existen diferentes necesidades, capacidades y ritmos de aprendizaje, motivaciones, intereses, culturas...es decir, una variabilidad a la que, nosotros, como docentes, hemos de atender, pues como señala Ruíz (1995) “afortunadamente, y por el mero hecho de ser personas, somos seres únicos e irrepetibles” (p.194).

El concepto de atención a la diversidad ha estado siempre ligado a los grupos que requieren un diagnóstico y una atención por parte de profesionales especializados (ANCES y ACNEES), sin embargo debemos apostar por un concepto de atención a la diversidad entendido como atención a la individualidad, asegurando así la igualdad de oportunidades ante la educación.

Por todo ello, debemos adaptar la práctica educativa a las necesidades que presenta el alumnado, creando un contexto de enseñanza- aprendizaje que dé respuesta a la heterogeneidad que tenemos en el aula. Por este motivo, el Aprendizaje cooperativo (Johnson y Johnson, 1999), como señalamos en el apartado 2. Metodología, se presenta como una forma de organizar el aprendizaje, es decir, las actividades, los alumnos, la

organización del aula, la evaluación...para dar respuesta a la diversidad que hay en el aula.

No olvidemos que Sánchez y Torres (2004) recuerdan:

La necesidad de una escuela que ofrezca respuestas educativas coherentes con las necesidades de los alumnos y alumnas que a ella llegan, supone la adopción de planteamientos flexibles que propicien el cambio y la innovación en los centros educativos, en razón de su propio contexto y de su cultura (p.169).

6.6 TEMPORALIZACIÓN

Cada propuesta está incluida dentro de una Unidad Didáctica, y estará compuesta por diferentes sesiones adaptando éstas a la organización temporal de la programación. Tomando como referente el horario escolar asignado a tercero de Educación Primaria:

- Los martes, puesto que la sesión tiene media hora de duración, pondrán en común la información que van recogiendo semana tras semana e irán sintetizando la misma,
- Jueves o Viernes se finalizará con una sesión de una hora, donde cada grupo expondrá su trabajo.

HORARIO	MARTES	JUEVES	VIERNES
9:00-10:00			
10:00-11:00			English 3º
11:00-12:00		English 3º	
12:30-13:30			
13:30-14:00	English 3º		

6.7 DESARROLLO DE LA PROPUESTA “COOPERATIVE LEARNING”

6.7.1. Propuesta de “Cooperative learning” para cada Unidad Didáctica

Así pues, en cada unidad se llevará a cabo una actividad de ‘Cooperative learning’ la cual irá vinculada a un tema cultural. Este tema estará vinculado al de la propia unidad.

A continuación presentamos las distintas propuestas para cada unidad.

UNIT	CULTURE	COOPERATIVE LEARNING
0 Let’s start!		
1 My room	Native Americans, Tepees. We’ll link the topic “My room” to the cultural topic “Native tepees”. Children will work on what a tepee looks like, who lives in a tepee, what life was like in a tepee etc.	Helen is in New York visiting the National Museum of the American Indian, s each group will be a different tribe, such as Apaches, Navajos, Cherokees or Sioux. During the different lessons every group will work on the following questions: <ul style="list-style-type: none"> - What is a tepee? - What does a tepee look like? - What is a tepee made of? - Where do Indians live? In addition each group will add a relevant piece of information about the tribe. For example: the Apaches were fishermen, farmers and hunters, but, also, they were courageous warriors and they thought that all North America territory belonged to them. Each group will share their information by creating a poster which will be showed to their classmates in a show and tell.

2 Cool clothes	We'll link the topic "Cool clothes" to the cultural topic "A kilt". Children will find out about the Scottish: who, where and when is worn.	This is the unit that I have developed as model of cooperative learning. You can see it in the following section.
3 The weather	We'll link the topic to the cultural one "Yellowstone National Park" Children will learn where it is, what the weather is like in this park, its landscape and how to take care of the environment.	Helen is visiting Yellowstone National Park in the United States, so through the video that Helen sent over children will learn about the main characteristics of this place. Then each group will answer different questions: -Where's Yellowstone National Park? -What does the landscape in Yellowstone look like? -What's the weather like in June in the park? And in December? Then each group will design a guide about rules to respect the environment and to camp.
4 Going places	We'll link the topic to the cultural one "Money in the United Kingdom". Children will find out about currency in the U.K.	Helen is visiting Camden Town and enjoying her holidays. She sent us different pictures of different transports, some of the most important monuments, money used in London (pounds and pence; coins and notes), as well as a map of London City. During the different lessons, pupils will have to answer different questions: -What money do people use in the United Kingdom? -What monuments did Helen visit? -How can I go from Camden Town to central London spending the least amount of money possible? (pupils will have a London city plan and the price of different transports) Then each group will prepare a role-playing about Camden Town, shops, money...

<p>5 School time</p>	<p>A clover...Good luck! When we start something we always wish good luck, so the school time is a good moment to wish it. For this reason I design a proposal through the cooperative learning to know that there are different elements that can give us good luck, for example a clover. So in this way we are going to know which the meaning of the clovers in Ireland is.</p>	<p>Helen is visiting Ireland because today the school starts there! She sent an email to tell us that she found a clover. In Ireland, small clovers are “shamrocks”. The shamrock is the symbol of Ireland and if you find a four leaf clovers are a symbol of good luck! During the different lessons we will answer different questions: -What´s a clover? -How many leaves as a good luck clover got? -What´s the symbol of Ireland? Then each group have to do list with thins that give us good luck and bad luck! And invent an object that it gives us good luck!</p>
<p>6 Having fun</p>	<p>We’ll link the topic to ‘Dog-walkers’ in Central Park. Children will learn more about this peculiar service.</p>	<p>Helen is visiting a friend in New York, Helen´s friend is a dog-walker Helen sent us a video about a day as a dog-walker in Central Park. During the different lessons children will answer these questions: -Where´s Central park? Describe it. -What´s a dog-walker? -What does a- dogwalker do during the day? Then each group will create a newspaper’s advertisement to offer their services as a dog-walkers.</p>

6.7.2. Organización del Aprendizaje cooperativo

6.7.2.1 Distribución del alumnado

El tipo de agrupamiento será el equipo base, caracterizado por su heterogeneidad. La diversidad de los miembros que forman un equipo es vista como fuente de nuevos conocimientos, donde todos pueden aprender de todos lo cual supone un estímulo para el aprendizaje.

A cada miembro del grupo se le asignará un rol que será distinto en cada una de las sesiones. Cada miembro del grupo llevará colgado en el cuello una tarjeta identificativa con el rol asignado: speaker, writer, controller, artista (anexo2).

El equipo base se mantendrá durante el desarrollo de una Unidad Didáctica completa, es decir, un mes aproximadamente y cada vez que se introduzca un tema nuevo, el grupo base se reestructurará.

6.7.2.2 Distribución del mobiliario

Se agruparán los pupitres de cuatro en cuatro, de tal forma que todo el alumnado estará involucrado en la tarea. Se tendrá en cuenta que tanto la pizarra como el docente están visibles a todos los niños y niñas.

Para conseguir un control del espacio, el docente se situará en el centro cuando quiera atraer la atención del alumnado, el protagonismo, mientras que cuando se pretenda que sean los equipos los protagonistas, el docente se situará en una esquina quedando el centro vacío.

Por otro lado se utilizará tanto el lenguaje verbal (“palabras mágicas”: one, two, three or come on! u órdenes concisas dependiendo de la actividad: tenéis tres minutos) como el lenguaje no verbal para controlar al alumnado:

- Illustrator: teacher says hello with her hand; teacher thumbs up or thumbs down; teacher raises a hand; teacher count with his hand from five to zero.
- Emblem: teacher moves her head to both sides; teacher moves her head up and down.

- Affect displays: teacher smile a little.

6.7.3 Desarrollo de la propuesta de “Coooperative learning” para la Unidad 2. “Cool clothes”

Lesson1

Objetives:

- To check the previous knowledge of the pupils.
- To develop ‘Teamwork’ skills
- To learn about the traditional Scottish dress: a kilt.

Leading activities:

Helen Ink was in Scotland because she was invited to celebrate Saint Andrew’s Day which is celebrated on the 30th of November. She just sent us an email to share with us her experience there. So now we are going to discovers more things about the traditional dress in Scotland.

To check the pupils’ previous knowledge, the teacher will read three questions that each group will answer.

What is a regional costume national dress?

Name and describe a national dress.

What is the Scottish national dress?

While the groups answer the questions, the teacher will write all the answers in a big paper to complete it with the different answers.

The Teacher will write each answer in the paper. In this way every pupil can know and learn new things about the national dress and the teacher will pin this information on the wall.

Lesson 2

Objectives:

- To develop Teamwork skills.
- To understand a reading text.
- To learn about the national dress of Scotland: a kilt, who wears a kilt, when they wear a kilt and what piece of clothing you can wear with a kilt.

Leading activities:

The teacher will use the interactive board to read the text:

“In Scotland boys and men sometimes wear a kilt.

A kilt is similar to a skirt, but it isn't for girls!

They've got big and small squares. They can have different colours, for example blue, green, black and red.

Different families wear different kilts. You can't wear trousers when you are wearing a kilt. You can wear a kilt with a shirt, socks and shoes. You can wear a kilt with a shirt, socks and shoes. You can wear it when it's cold and when it's hot.

Boys and men in Scotland don't wear kilts every day. They wear kilts on special days.

Kilts are cool!”

Then the teacher will assign a number to each pupil inside the different groups from 1 to 4 (except the group with five pupils) and will give them a piece of paper with a part of the text (Anexo 3). All numbers one will have the same text, all numbers two the same, etc. and they have to work with the new expert team created to work with this information and later they will come back to the base group to share the information.

When time is over, each pupil has to return to their base group.

Then each expert will share their information with the rest of the mates.

Finally each group will answer the questions below:

Who wears a kilt in Scotland?

What does a kilt look like? Describe it please.

What can you wear when you wear a kilt?

When can you wear a kilt?

Lesson 3**Objectives:**

- To develop Teamwork skills.
- To recognize the United Kingdom map.
- To make a jigsaw puzzle and to locate the four kingdoms and the capital cities.

Leading activities:

The teacher will show the United Kingdom map (Anexo 4) in the interactive board and will ask: “Who knows what’s this?”

The teacher will explain the United Kingdom map through a power point presentation and with a globe where Scotland and its capital city are, England and London, Wales and Cardiff, Northern Ireland and Belfast. ...

The teacher will pick some pupils to check that they can locate the different places on the map.

Then each group will make a jigsaw puzzle of United Kingdom (Anexo 5) and they have to will locate the different countries and capitals cities in the correct places and add this to the final poster. (The teacher helps them if it is necessary)

Lesson 4**Objectives:**

- Teamwork. Repeat previous one please.
- To remember what a kilt looks like is.
- To design a new kilt using the different materials.

Leading activities:

The teacher will ask to each group to look for a definition for a kilt.

When each group has their definition, the speaker will share their definition with the rest of the classroom.

Then the teacher will show different pictures of kilts using a power point presentation she will speak about them (Anexo 6).

Finally each group will design a new kilt, but always respecting the main characteristic. They can use different materials, colours, shapes...that pupils will bring from home. Each group will show their kilt in the last lesson through a simple show and tell.

Lesson 5**Objectives:**

- Teamwork. Repeat please
- To share the group’s final task with their classmates.
- To speak confidently and clearly in front of their classmates.

Leading activities:

Today is the day to present the final work of each group to the rest of the classmates. So they will complete or decorate the poster and will prepare the oral presentation to perform in front of their partners. Every member of the group will do a part of the oral presentation.

They will have ten minutes to finish and prepare this part and each group will have seven minutes to explain about the poster.

The teacher gives them a model of oral presentation.

“Hello our names are...

My group is...

I’m going to speak about the....

It is a...You can wear it when...A kilt is a national dress of...and it is...as you can see in the map...The capital city of Scotland is...

We have designed a new kilt, it’s got ... it has ...

Thank you for your attention.

Any questions? “

Once each group has explained their work, we will pin all the posters fixed in on the wall.

The proposal plan template can be found at Appendix (anexo 7).

6.8 EVALUACIÓN

En cuanto a la evaluación no sólo tendremos en cuenta el resultado final, sino también el proceso, haciendo especial hincapié en que el alumnado sea consciente de sus propios aprendizajes.

Al finalizar cada propuesta, basada en el Aprendizaje cooperativo, dentro de las diferentes Unidades Didácticas, el propio alumnado realizará una autoevaluación mediante una tabla que tendrá que completar (anexo 8). De esta forma cada alumno será consciente de su proceso de aprendizaje, atendiendo así a la competencia aprender a aprender. El alumnado ha de ser sincero a la hora de cumplimentar la tabla de self-

assessment y ha de marcarse un objetivo a mejorar en la siguientes task de cooperative learning teniendo en cuenta tanto la self-assessment como la peer-assessment.

Además realizaremos un peer-assessment a través de una tabla que cada alumno y alumna tendrá que cumplimentar con el fin de que todos sean conscientes de la implicación en el grupo de trabajo, y en definitiva, del aprendizaje social (anexo 9).

Estas evaluaciones servirán al docente para comprobar si se cumplen los objetivos previstos así como la eficacia del Aprendizaje cooperativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, modificando aquellos aspectos que considere necesarios. Asimismo, con los datos obtenidos de la observación directa en el aula, el docente cumplimentará una tabla individual (anexo 10) cuyos resultados se presentan el siguiente capítulo: conclusiones, Consideraciones finales y Recomendaciones.

7. CONCLUSIONES, CONSIDERACIONES FINALES Y RECOMENDACIONES

Tras la observación llevada a cabo, tanto en el aula de tercero de Educación Primaria, como en el resto de aulas a las que tuve la oportunidad de acudir y los cuestionarios realizados a las seis profesoras y profesores de esta etapa, puedo decir que se cumple una de las bases sobre las que se asienta este Trabajo Fin de Grado.

Por lo general se dota al Aprendizaje cooperativo de una gran importancia, no sólo por sus beneficios en cuanto a la mejora en las relaciones sociales, sino también como medio para la resolución pacífica de conflictos, la autonomía, respetar el ritmo individual del alumnado, etc. Sin embargo este queda en un segundo plano en el desarrollo de la actividad de aula. Por este motivo la respuesta ante la propuesta de intervención diseñada para acercar la cultura anglosajona al aula de tercero de Primaria a través del Aprendizaje cooperativo, fue muy positiva, tanto por parte del profesor de lengua inglesa como por la tutora de tercero, ya que suponía un acercamiento a la cultura siendo el alumnado el protagonista de su aprendizaje. Además me gustaría destacar las palabras de la tutora de aula cuando la comenté mi propuesta “Me parece un idea muy buena, no sólo por trabajar aspectos culturales, sino por hacerlo a través del Aprendizaje cooperativo, ya que en muchas ocasiones éste no se lleva a cabo por el tiempo que requiere el colocar el aula sólo para una hora de clase y menos cuando vamos subiendo de curso”

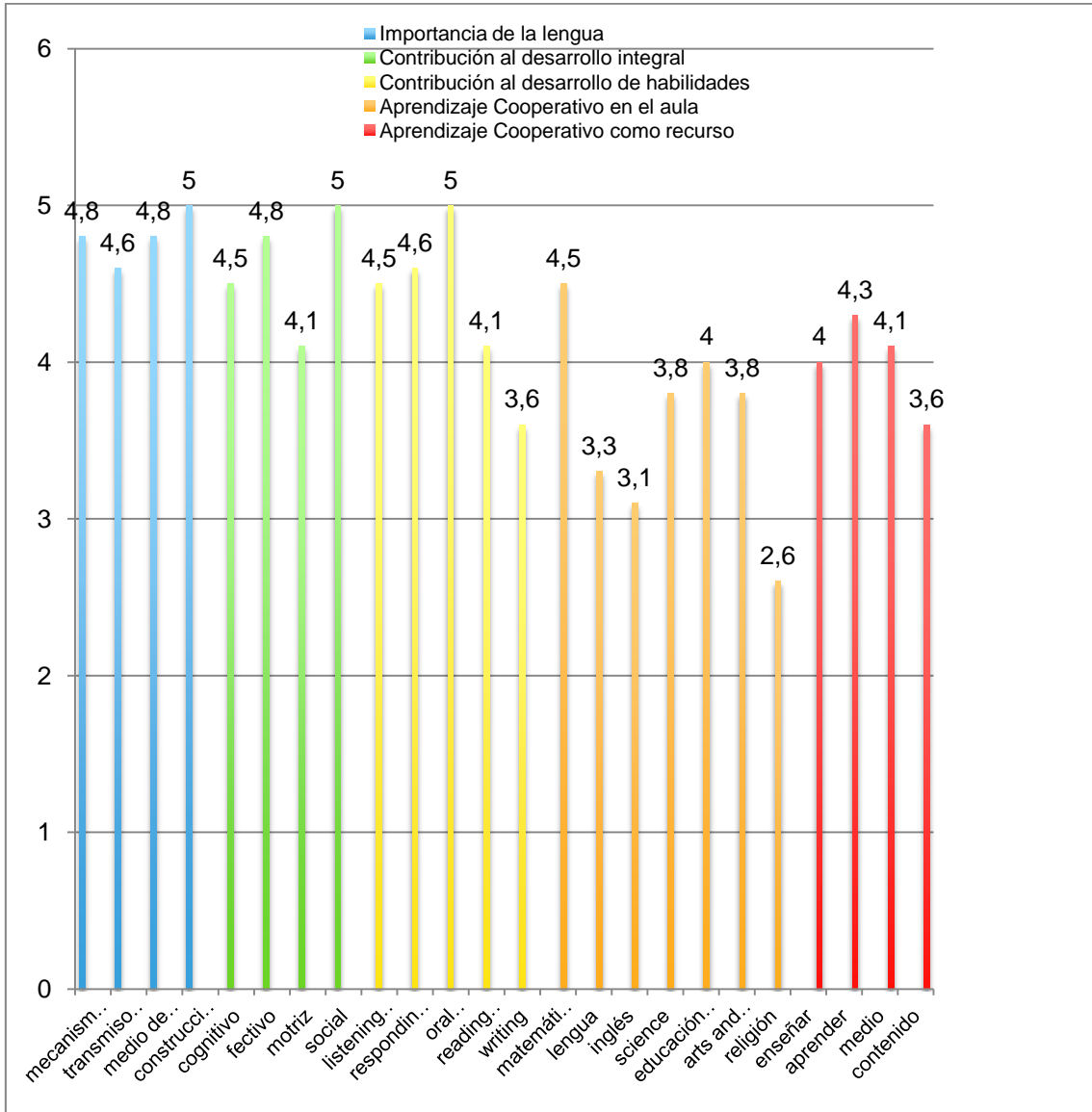


Gráfico 1: Aprendizaje cooperativo en el aula de primaria

Importancia de la lengua para el hombre

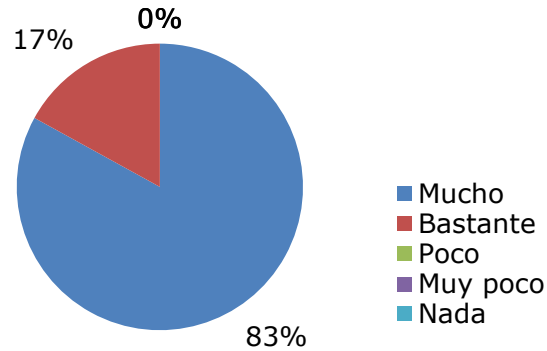


Gráfico 2: Importancia de la lengua para el hombre

Como reflejan los datos obtenidos a partir del cuestionario realizado a los seis docentes de Educación Primaria, el 83% de los mismos considera que lengua es muy importante para el hombre, principalmente como medio para la construcción del pensamiento que obtiene una media de 5 sobre 5 frente a la lengua como transmisora de cultura, curiosamente, valorada con una media de 4,6 sobre 5.

Contribución del Aprendizaje Cooperativo al desarrollo integral

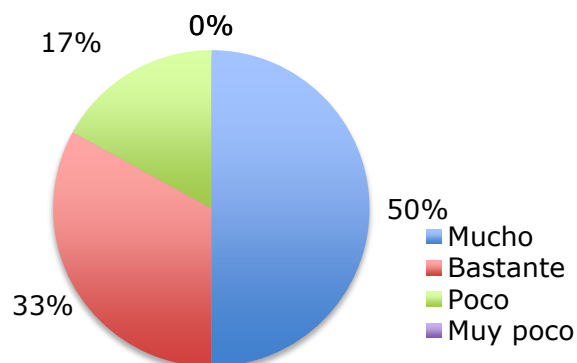


Gráfico 3: Contribución del aprendizaje cooperativo al desarrollo integral

Cabe destacar que el 50% de los docentes encuestados frente al 17%, mantiene que el Aprendizaje Cooperativo contribuye en gran medida al desarrollo integral de los niños, obteniendo los diferentes ámbitos de desarrollo (cognitivo, afectivo, motor y social) una media que varía entre 4,1 y 5 sobre 5, lo que significa que el Aprendizaje Cooperativo influye positivamente en el desarrollo de los mismos. Destaca notablemente el desarrollo cognitivo con una puntuación de 5 sobre 5 frente al desarrollo afectivo con un 4,1 sobre 5.

Contribución del Aprendizaje Cooperativo al desarrollo de habilidades

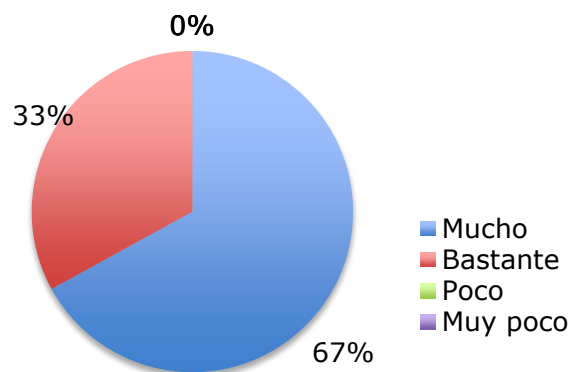


Gráfico 4: Contribución del aprendizaje cooperativo al desarrollo de habilidades

Centrándonos en el desarrollo de habilidades, el 67% de los docentes consideran que el Aprendizaje Cooperativo contribuye de forma positiva en el desarrollo de diferentes destrezas, destacando notablemente la interacción oral (Oral interaction) calificada con un 5 sobre 5, debido a la necesidad de comunicarse dentro del equipo base, frente al writing o reading and understanding calificadas con un 3,6 y 4,1 respectivamente

Presencia del Aprendizaje Cooperativo en el aula

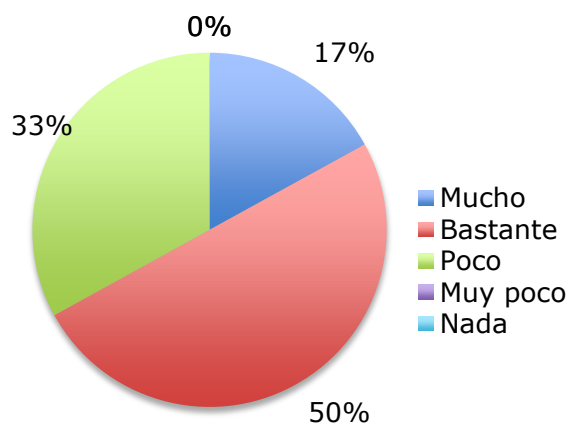


Gráfico 5: Presencia del aprendizaje cooperativo en el aula

Por todo esto el 50% de las profesoras afirman que el Aprendizaje Cooperativo está bastante presente en el aula de primaria, principalmente en las clases de matemáticas y educación física calificada la presencia del Aprendizaje Cooperativo con un 4,5 y un 4 respectivamente. Por el contrario, el Aprendizaje Cooperativo queda en un segundo plano en las clases de inglés y religión con un 3,1 y un 2,6 sobre 5. Estos datos se ven reflejados en el gráfico ya que sólo un 17% de los docentes destacan la presencia del Aprendizaje Cooperativo en su aula.

Utilización del Aprendizaje Cooperativo como recurso

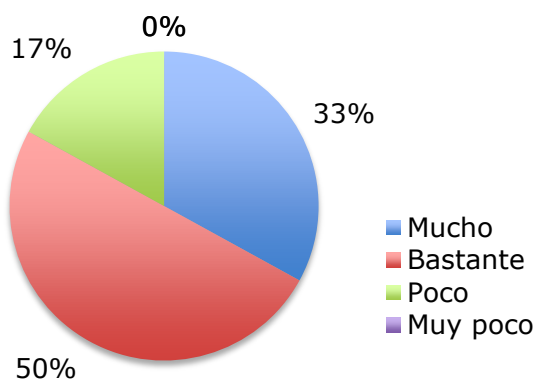


Gráfico 6: Aprendizaje cooperativo como recurso

Por último la utilización del Aprendizaje Cooperativo es bastante utilizado por los docentes como recurso para aprender, con un 4,3 sobre 5, así como medio de enseñanza-aprendizaje, calificado con un 4,1 sobre 5. Sin embargo, y a pesar de la importancia que la mayoría de los docentes atribuyen al Aprendizaje Cooperativo, pocos de ellos lo utilizan como contenido a enseñar, situándose éste en último lugar en el gráfico de medias con un 3,6 sobre 5.

Gracias a la utilización del Aprendizaje Cooperativo para el desarrollo de la propuesta de intervención, conseguí que el alumnado participara activamente en cada una de las actividades propuestas y disfrutaran de cada momento. Ellos eran los protagonistas de cada actividad. Sólo así, llevando a cabo un aprendizaje basado en la experiencia, estableciendo nexos entre lo aprendido anteriormente y lo nuevo, manipulando y aprendiendo por sí mismos, lograban un aprendizaje significativo.

El hecho de proponer actividades que eran novedosas para ellos, aumentaba su motivación consiguiendo así un mayor nivel de involucración. Además el mantener una relación horizontal con el alumnado, rompiendo un poco con la jerarquía establecida, conseguí crear un clima de afecto, confianza y seguridad contribuyendo notablemente a la mejora del clima escolar y por lo tanto al rendimiento tanto individual como grupal.

Algunas de las actividades planteadas en el desarrollo de la propuesta suponían mayor esfuerzo por parte de determinados alumnos, sin embargo valorando el trabajo realizado con entusiasmo y esfuerzo y reflexionando constantemente sobre las actividades planteadas y la práctica docente, el alumno se ha sentido valorado, motivado e implicado en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lengua inglesa. Además el hecho de llevar a cabo las clases de manera novedosa, evitó un gran número de distracciones durante mi intervención así como el aumento y la mejora de la atención de algunos alumnos.

Por otro lado, he podido constatar como el alumnado aprende aspectos culturales, que en ocasiones resultan densos y poco motivadores, de una forma dinámica y entretenida. El realizar actividades en grupo, no sólo fomenta el respeto, la resolución pacífica de conflictos, la cooperación o una mejor relación entre iguales, sino que se atiende a la variabilidad natural existente en los grupos educativos.

Gracias al Aprendizaje Cooperativo se da respuesta a las capacidades, necesidad, intereses y ritmos de aprendizaje del alumnado, y es sorprendente ver como los más tímidos o los más rezagados, todos, independientemente de su ritmo de aprendizaje, consiguen avances que probablemente trabajando de forma individual no hubieran conseguido. También me gustaría destacar la capacidad de ayuda y el nexo de unión conseguido entre los miembros de un mismo equipo.

A pesar del corto período de tiempo que he tenido no sólo para diseñar mi propuesta, sino también para el desarrollo de la misma, puedo decir que se ha alcanzado un alto grado en la consecución de los objetivos planteados.

El trabajo en grupo tuvo desde un primer momento muy buena acogida. La asignación de roles y el simple hecho de realizar una tarjeta identificativa para cada miembro del grupo que llevarían colgada del cuello durante el tiempo de trabajo, supuso una inyección de motivación. Además, a través de esta forma de trabajo, el alumnado ha podido tomar conciencia de sus capacidades, de los errores producidos como parte del proceso de aprendizaje, así como de constatar los logros no sólo de sus compañeros sino también los suyos propios.

Uno de los puntos fuertes fue utilizar un hilo conductor en el desarrollo de la propuesta, pues además de actuar como elemento motivador en el desarrollo de la propuesta, constituye un nexo de unión entre las diferentes sesiones dando unidad a la totalidad de la propuesta.

Uno de los aspectos que más me preocupaba a la hora de la puesta en práctica de las sesiones era el control de los tiempos, pues durante mi estancia en el centro, había podido comprobar cómo el desarrollo de actividades de larga duración, en las que el movimiento era inhibido o restringido durante un largo periodo de tiempo, provocaban una notable falta de atención por parte del alumnado. Por este motivo he tratado de proponer actividades “cortas” y variadas otorgando al alumnado la posibilidad de movimiento.

La utilización de refuerzos positivos como felicitaciones, una sonrisa o una palabra de ánimo aumentan la confianza en uno mismo lo cual repercute en la mejora del rendimiento y en las ganas de seguir aprendiendo.

Viendo la implicación del alumnado y los avances conseguidos por éstos en este corto período de tiempo, sería recomendable seguir trabajando en esta línea, y aplicar esta metodología en otras áreas, pues los logros conseguidos a través del Aprendizaje Cooperativo trascienden los contenidos culturales y lingüísticos.

Sería conveniente utilizar el Aprendizaje Cooperativo no sólo como medio para conseguir diversos aprendizajes, sino también como contenido en sí mismo.

8. REFERENCIAS

8.1 BIBLIOGRAFÍA

APRENDIZAJE COOPERATIVO

Jiménez, F. y Vilà, M. (1999). *De educación especial a educación en la diversidad*. Málaga: Aljibe.

Johnson, D. W. & Johnson, R. (1989). *Cooperation and Competition: Theory and Research*. Edina, Minnesota: Interaction Book Company.

Johnson, D.W.; T-Johnson, R.T; Holubec, E.J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.

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

Ovejero Bernal, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Ruíz, M. E. (1995). La respuesta a la diversidad en la educación secundaria obligatoria. *Tabanque. Revista Pedagógica* 10,11. 193-200

EDUCAR EN Y POR COMPETENCIAS

Castells, M. (2001). *La era de la información. Vol. I. La sociedad red*. Madrid: Alianza Editorial.

Pérez, A. (2008). “¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción”. En Gimeno, J. (coord.), *Educación por competencias: ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.

Puren, C. (2014, 26 de mayo). “Enseñar y aprender lenguas de un modo que cambia con el mundo...” Conferencia. Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura FEYTS Valladolid.

Sanchidrián, C; Ruiz Berrio, J. (Coords.) (2010). *Historia y perspectiva actual de la educación infantil*. Barcelona: Graó.

Sarramona, J. (2004). *Las Competencias básicas en la Educación Obligatoria*. Barcelona: Ediciones Ceac.

Tedesco, J.C. (1995). *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Grupo Anaya SA.

UNESCO (1996). La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por J. Delors. Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO.

LEGISLACIÓN

Consejo de Europa (2001) Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf (Consulta: 10 de diciembre de 2015)

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación
<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899> (Consulta: 28 de diciembre de 2015)

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad Educativa
<http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf> (Consulta: 28 de diciembre de 2015)

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado.

Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de Diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE)
<https://www.boe.es/doue/2006/394/L00010-00018.pdf> (Consulta: 29 de diciembre de 2015)

METODOLOGÍA

Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Díaz, M. y Giráldez, A. (coord.) (2013) *Investigación cualitativa en educación musical*. Barcelona: Graò.

García Llamas, J.L. (2003). *Métodos de Investigación en Educación. Investigación cualitativa y evaluativa*. Madrid: UNED

John, E. (2000): *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

TEORÍAS DEL APRENDIZAJE

Ausubel, D.P. (1962). Assimilation theory of meaningful verbal learning and retention. *Journal of General Psychology*, 66, 213-224.

Ausubel, D.P., Novak, J.D., & Hanesian, H. (1989). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Méjico: Trillas.

Bruner, J. S. (1963). *El proceso de la educación*. México: UTEHA.

Coll, C. (1990). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona: Paidós.

De Grève, M. y Van Pasel, F. (1997). *Lingüística y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Fragua.

Decroly, O. y Boon, G. (1968). *Iniciación general al método Decroly*. Buenos Aires. Losada.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Nueva York: Basic Books.

Gardner, H. (2003). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el s. XXI*. Barcelona: Paidós.

Gardner, H. (2005). *Inteligencias Múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Gimeno Menéndez, F. (1993). Sociología y enseñanza de la lengua. *Lingüística española actual*, 15, 227-318.

Goleman, D. (1995). *La Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.

Goleman, D. (1996). *La práctica de la Inteligencia Emocional*. Barcelona: Paidós.

Krashen, S. y Terrell, T. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Hayward, CA: Alemany Press.

Piaget, J. (1959). *The language and thought of the child*. London: Routledge & Kegan Paul.

Piaget, J. (1964). Development and learning. In R. E. Ripple & V. N. Rockcastle (Eds.), *Piaget rediscovered. A report on the conference on cognitive studies and curriculum development* (pp. 228-237). Boston: Little, Brown & Company.

Piaget, J., & Inhelder, B. (1973). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.

Vygotsky, I. S. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

8.2 WEBGRAFÍA

Aguerrondo, I. “¿Es posible impartir educación de calidad con menores costos?”, en *Perspectivas*, Revista trimestral de Educación Comparada, Vol XXVII, nº2, junio 1997. <http://www.campus-oei.org/administracion/aguerrondo.htm> (Consulta 2 de enero de 2016)

Álvarez Morán, S., Pérez Collera, A y Suárez Álvarez, M.L. (2008). *Hacia un enfoque de la educación EN COMPETENCIAS*. Consejería de Educación y Ciencia del Principado de Asturias. <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/2576/01720082000075.pdf?sequence=1> (Consulta 29 de diciembre de 2015)

Canale, M. y Swain, M (1980). “Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing”, *Applied Linguistics*, Vol. 1. Pp. 1-47. Versión en español: “Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos”, *Signos*, 17 (pp. 56-61) y 18 (pp. 78-91), 1996. http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=662 (Consulta: 2 de enero de 2016)

García López, R. (1996). “Técnicas de actitudes”. En R. García López y otros, *Manual de técnicas para la prevención escolar del consumo de drogas*, pp. 15-58. Madrid: FAD (Fundación de Ayuda contra la Drogadicción). En Traver (2000) <http://centros.edu.xunta.es/cfr/pontevedra/oblogdeorientacion/toni/toni5.pdf> (Consulta: 30 de diciembre de 2015)

Johnson, D. W. & Johnson, R. (1999). Making Cooperative Learning Work. *Theory into Practice*, Vol. 38, No. 2, *Building Community through Cooperative Learning* (Spring, 1999), pp. 67-73

http://www.proiac.uff.br/sites/default/files/documentos/cooperative_learning_johnsonjohnson1999.pdf (Consulta: 30 de diciembre de 2015)

Miquel, L. y Sans, N. (2004, marzo) El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *Revista electrónica didáctica / español lengua extranjera*. Red ELE. http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_022Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0c8d9 (Consulta: 30 de diciembre de 2015)

Pujolàs, P y Lago J. R. (2008). El programa CA/AC (“Cooperar para aprender/ Aprender para cooperar”) para aprender en equipo, Implementación de aprendizaje cooperativo en el aula. Universidad de Vic: Laboratorio Psicopedagogía. <http://www.elizalde.info/wp-content/uploads/izapideak/CA-ACprograma.pdf> (Consulta 2 de enero)

Rychen, D. S and Tiana, A. (2004). Developing key competences in education: Some lessons from international experience. París. UNESCO-BIE. Traducido al español en http://www.ibe.unesco.org/cops/Competencias/Competencias_esp.pdf (Consulta 2 de enero de 2016)

Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990) *Emotional Intelligence. Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211
http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EIAssets/EmotionalIntelligenceProper/EI1990%20Emotional%20Intelligence.pdf (Consulta: 2 de enero de 2016)

Traver, J. (2000) *Aprendizaje cooperativo y educación intercultural*.

Universitat

Jaume

I.

<http://centros.edu.xunta.es/cfr/pontevedra/oblogdeorientacion/toni/toni5.pdf> (Consulta: 31 de diciembre de 2015)

Van Ek, J. (1986). Objectives for Foreign Language Learning. (Vol I). Estrasburgo: Council of Europe.

https://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwioudG0h53KAhUC0xoKHaLnBV8QFggdMAA&url=https%3A%2F%2Fwww.coe.int%2Ft%2Fdg4%2Flinguistic%2FSource%2FSourcePublications%2FScope_VanEk_EN.doc&usg=AFQjCNH0HL2Ue_Sqw3b1NCGSa9LUU0Enpw

(Consulta: 2 de enero de 2016)

Wood, D., Bruner, J. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17 (2), 89-100. Disponible en <http://sites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic862383.files/Wood1976.pdf> (Consulta: 30 de diciembre de 2015)

9. ANEXOS

Anexo 1: cuestionario

Valoras las siguientes cuestiones del 1 al 5

INDICADORES	CALIFICACIÓN				
¿Cómo de importante es la lengua para el hombre?					
	1	2	3	4	5
La lengua como mecanismo de comunicación	1	2	3	4	5
La lengua como transmisora de cultura	1	2	3	4	5
La lengua como medio de expresión	1	2	3	4	5
La lengua como construcción de pensamiento	1	2	3	4	5
¿Contribuye el Aprendizaje cooperativo al desarrollo integral de los niños?					
	1	2	3	4	5
Desarrollo cognitivo	1	2	3	4	5
Desarrollo afectivo	1	2	3	4	5
Desarrollo motriz	1	2	3	4	5
Desarrollo social	1	2	3	4	5
¿En qué medida contribuye el Aprendizaje cooperativo al desarrollo de habilidades?					
	1	2	3	4	5
Listening and understanding	1	2	3	4	5
Responding and speaking	1	2	3	4	5
Oral interaction	1	2	3	4	5

Reading and understanding	1	2	3	4	5
Writing	1	2	3	4	5
¿El Aprendizaje cooperativo está presente en el aula?					
Matemáticas	1	2	3	4	5
Lengua	1	2	3	4	5
Inglés	1	2	3	4	5
Science	1	2	3	4	5
Educación Física	1	2	3	4	5
Art and crafts	1	2	3	4	5
Religión	1	2	3	4	5
¿Utilizas el Aprendizaje cooperativo como recurso de enseñanza-aprendizaje?					
Aprendizaje cooperativo para enseñar	1	2	3	4	5
Aprendizaje cooperativo para aprender	1	2	3	4	5
Aprendizaje cooperativo como medio	1	2	3	4	5
Aprendizaje cooperativo como contenido	1	2	3	4	5

(5)mucho; (4) bastante; (3)poco; (2) muy poco: (1)nada

RESULTADOS

Indicadores	1	2	3	4	5
Importancia de la lengua para el hombre				1 17%	5 83%
Mecanismo de comunicación 4,8				1	5
Transmisora de cultura 4,6			1		5
Medio de expresión 4,8				1	5
Construcción de pensamiento 5					6
Contribución al desarrollo integral			1 17%	2 33%	3 50%
Cognitivo 4,5			1	1	4
Afectivo 4,8				1	5
Motriz 4,1			1	2	3
Social 5					6

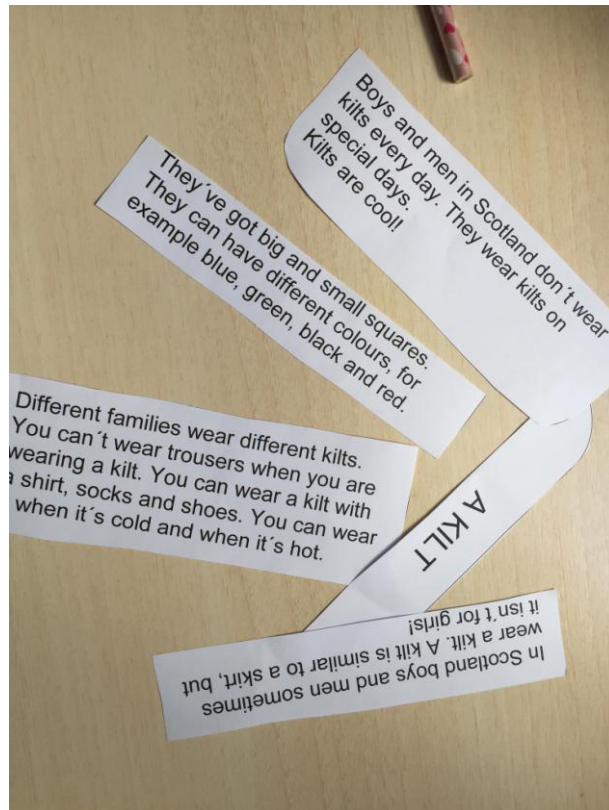
Contribución al desarrollo de habilidades				2 33%	4 67%
Listening and understanding 4,5			1	1	4
Responding and speaking 4,6			1		5
Oral interaction 5					6
Reading and understanding 4,1				5	1
Writing 3,6			2	4	
Aprendizaje cooperativo en el aula			2 33%	3 50%	1 17%
Matemáticas 4,5			1	1	4
Lengua 3,3		1	2	3	
Inglés 3,1		2	1	3	
Science 3,8			2	3	1
Educación Física 4			1	4	1
Art and crafts 3,8			2	3	1

Religi3n 2,6		3	2	1	
Aprendizaje cooperativo como recurso			1 17%	3 50%	2 33%
Para ense1nar 4			1	4	1
Para aprender 4,3				4	2
Como medio 4,1				5	1
Como contenido 3,6			2	4	

Anexo 2: tarjetas identificativas



Anexo 3: texto



Anexo 4: mapa de United Kingdom



Anexo 5: jigsaw puzzle



Anexo 6: fotos kilt



Anexo 7: proposal plan template

Lesson 1		
Learning objectives	Learning outcomes	Evidence for Assessment
<p>-Know the previous knowledge of the pupils.</p> <p>-Teamwork.</p> <p>-Introduce the piece of clothing typical in Scotland: a kilt.</p>	<p>-Be able to work in groups assuming the assigned roles.</p> <p>-Be able to share their ideas.</p> <p>-Be able to come to an agreement.</p>	<p>-Participate actively in the group, respecting the different roles.</p> <p>-Contribute with different opinions and respect the different ideas and point of view.</p>
Discourse/Text targeted		Language targeted- Non-verbal L Targeted
<p>-Instructive text when the teacher said that pupils have to do.</p> <p>-Descriptive:</p>		<p>-Illustrator: teacher says hello with her hand.</p> <p>-Illustrator: teacher thumbs up or thumbs down.</p> <p>-Illustrator: teacher raises a hand.</p> <p>-Illustrator: teacher count with his hand from five to zero.</p> <p>-Emblem: teacher moves her head to both sides.</p> <p>-Emblem: teacher moves her head up and down.</p> <p>-Affect displayers: teacher smile a little.</p>
Outline of leading activities		
<p>- Answer the questions in teamwork to know previous knowledge.</p>		

	Timing	Grouping	Pupils	Teacher	Resources
C l a s s r o o n N a n a g e n e n t	3min	Big group	Children say “hello” and the helper write the date in the blackboard.	“Good morning guys”. The teacher. What day is today?	Blackboard and chalk
	7min	Small group	Start putting their desks by four in four while the teacher count five. Each pupil sits down with their group.	“Today we are going to work in teamwork. When I count five, everyone have to put their desk by four in four. Ok? One, two, three, four, five”. Then establish the groups to work in teams and the teacher assign a role to each pupils (controller, speaker, writer and artist)	Cards with the different roles.
	10min	Small group	Share different ideas and opinion to answer the different questions.	Hellen Ink is in Scotland because she was invited to celebrate Saint Andrew Day it is celebrated on the 30 th of November. She just sent us an email to share with us her experience there. So now we are going to discovers more thins	File Paper Scholar material

			<p>about the culture in Scotland.</p> <p>To know the pupil's previous knowledge, the teacher read three questions that each group has to answer.</p> <p>What is a regional costume?</p> <p>Name and describe a regional costume.</p> <p>How is the Scotland regional costume?</p> <p>While the groups answer the questions the teacher write these in a continuous paper to complete it with the different answers.</p>	
7 min	Big group	<p>Then the speaker of each group read the agree on answer.</p> <p>The controller of each group will keep the file.</p>	<p>Teacher writes each answer in the continuous paper. In this way all can know and learn new thing about the regional costume.</p> <p>Teacher put this information fixed on the wall.</p>	<p>Continuous paper</p> <p>Scholar material</p>
3 min	Big group	<p>Everyone tidy up and put the desks in the correct order.</p>	<p>Tidy up and say bye bye!</p>	

Lesson 2

Learning objectives	Learning outcomes	Evidence for Assessment
<ul style="list-style-type: none"> -Teamwork. - Reading and comprehension (text). - Know the regional costume of Scotland: a kilt, who wears a kilt, when they wear a kilt and what piece of clothing you can wear with a kilt. 	<ul style="list-style-type: none"> -Be able to work in groups assuming the assigned roles. -Be able to share their ideas. -Be able to come to an agreement. -Be able to read understand and summarize the relevant information to explain the rest of the classmates. 	<ul style="list-style-type: none"> -Participate actively in the group, respecting the different roles. -Contribute with different opinions and respect the different ideas and point of view. -Select the relevant information. -Answer correctly the questions about the text.
<p>Discourse/Text targeted</p>	<p>Language targeted- Non-verbal L Targeted</p>	

<p>-Instructive text when the teacher said that pupils have to do.</p> <p>-Descriptive to explain how is a kilt.</p> <p>-Narrative: the text about the kilt.</p>	<p>-Illustrator: teacher says hello with her hand.</p> <p>-Illustrator: teacher thumbs up or thumbs down.</p> <p>-Illustrator: teacher raises a hand.</p> <p>-Illustrator: teacher count with his hand from five to zero.</p> <p>-Emblem: teacher moves her head to both sides.</p> <p>-Emblem: teacher moves her head up and down.</p> <p>-Affect displayers: teacher smile a little.</p>
--	--

Outline of leading activities

- Summarize the relevant information to share this with the rest pupils of their group and answer the question.

Context	Timing	Grouping	Pupils	Teacher	Resources
Narrative	3min	Big group	Children say “hello” and the helper write the date in the blackboard.	“Good morning guys”. The teacher. What day is today?	Blackboard and chalk

<p>a n a g 7 e min n e n t</p>	<p>Big grou p</p>	<p>Start putting their desks by four in four while the teacher count five.</p> <p>Each pupil sit down with their group.</p>	<p>“Are you ready? When I count five everyone have to put their desk to work in groups. Come on! One, two, three, four, five”.</p> <p>Today change the roles ok? (controller, speaker, writer and artist)</p>	<p>Cards with the different roles.</p>
<p>7 min</p>	<p>Small grou p</p>	<p>The ones will put together to work a part of the text, the pupils with the number tow the same work together other part of the text, the numbers three the same and the number four, too.</p> <p>Pupils read and summarize the relevant information.</p>	<p>The teacher put a text in the digital boar and read out loud.</p> <p>“In Scotland boys and men sometimes wear a kilt. A kilt is similar to a skirt, but it isn’t for girls!</p> <p>They’ve got big and small squares. They can have different colours, for example blue, green, black and red.</p> <p>Different families wear different kilts. You can’t wear trousers when you are wearing a kilt. You can wear a kilt with a shirt, socks and shoes. You can wear it when it’s cold and when it’s hot.</p> <p>Boys and men in Scotland don’t wear kilts every day. They wear kilts on</p>	<p>Digital boar Text Scholar material</p>

			<p>special days.</p> <p>Kilts are cool! “</p> <p>Then the teacher assign a number for each pupils inside the different groups from 1 to 4 (except one group that there are five pupils) and give them a piece of paper with a part of the text. All one will have the same text, all two the same, etc. and they have to put in the same group to work with this information to later report to the base group and share the information.</p>	
10 min	Small group	<p>Each pupil returns to their group (base group) and share their information about the kilt. After to share the different information, they have to answer the questions and they use this information to create the final poster about the kilt.</p> <p>The controller of each group will keep the file.</p>	<p>“The time run out! And each pupil has to return to their base group.</p> <p>One, two, three, four, five! Come on!”</p> <p>“Now each expert has to share their information with the rest classmates. You have five minutes. “</p> <p>Then each group have to answer four questions:</p> <p>Who wear a kilt in Scotland?</p> <p>How is a kilt? Describe.</p> <p>What can you wear when</p>	File Scholar material

				you wear a kilt? When can you wear a kilt?	
	3 min	Big grou p	Everyone tidy up and put the desks in the correct order.	Tidy up and say bye bye!	

Lesson 3		
Learning objectives	Learning outcomes	Evidence for Assessment
<ul style="list-style-type: none"> -Teamwork. - Identify the United Kingdom map. -Put in the correct order the pieces of the puzzle and put in this Scotland, England, Wales and Northern Ireland; and put each capital city: Edinburgh, London, Cardiff and Belfast. 	<ul style="list-style-type: none"> -Be able to work in groups assuming the assigned roles. -Be able to share their ideas and points of view. -Be able to come to an agreement. -Be able to identify the countries and the capital cities. 	<ul style="list-style-type: none"> -Participate actively in the group, respecting the different roles. -Contribute with different opinions and respect the different ideas and point of view. - Complete the puzzle correctly. -Write and put the different countries and capital cities in the correct place.
Discourse/Text targeted		Language targeted- Non-verbal L Targeted

<p>-Instructive text when the teacher said that pupils have to do.</p> <p>-Descriptive to explain where are the different countries.</p>	<p>-Illustrator: teacher says hello with her hand.</p> <p>-Illustrator: teacher thumbs up or thumbs down.</p> <p>-Illustrator: teacher raises a hand.</p> <p>-Illustrator: teacher count with his hand from five to zero.</p> <p>-Emblem: teacher moves her head to both sides.</p> <p>-Emblem: teacher moves her head up and down.</p> <p>-Affect displayers: teacher smile a little.</p>
--	--

Outline of leading activities

- Complete the puzzle and put the countries and capitals cities in the correct place.

	Timing	Grouping	Pupils	Teacher	Resources
C l a s s r o o n M a n	3min	Big group	Children say “hello” and the helper write the date in the blackboard.	“Good morning guys”. The teacher. What day is today?	Blackboard and chalk
n a g e	2 min	Big group	Start putting their desks by four in four while the teacher count five.	“Are you ready? When I count five everyone have to put their desk to work in groups. Come on! One,	Cards with the different roles.

n e n t		Each pupil sit down with their group.	two, three, four, five”. “Remember every day change the roles ok?” (controller, speaker, writer and artist)	
7 min	Small group	Said different possibilities:”French, England, Ireland...” Some of them go to the digital board to identify where the different cities are. A pupil said a capital city and other classmates have to indicate where it is in the map.	The teacher show the United Kingdom map in the digital board and ask: “Who know what’s this?” The teacher explains that it is the United Kingdom map through a power point. Where are Scotland and its capital city, England, Wales... The teacher selects some pupils to check that they know the map.	Digital board Power point
10 min	Small group	“Ok!” Per groups complete the puzzle and identify in it the different countries and capitals cities.	“Now you have to complete this puzzle. Then you have to put in the correct places the different countries and capitals cities and glue this in the final poster” ok? “You can start...one, two, three!” The teacher helps them if it is necessary.	Puzzle Scholar material

	3 min	Big group	Pupils write down “bring different materials”. Everyone tidy up and put the desks in the correct order.	Teacher say that next day they have to bring different materials (cardboard, fabrics, wool...) to work in classroom. Tidy up and say bye bye!	
--	----------	--------------	--	--	--

Lesson 4		
Learning objectives	Learning outcomes	Evidence for Assessment
<ul style="list-style-type: none"> -Teamwork. - Remember how a kilt is. -Design a new kilt using the different materials. 	<ul style="list-style-type: none"> -Be able to work in groups assuming the assigned roles. -Be able to share their ideas and points of view. -Be able to come to an agreement. -Be able to draw a new kilt and create a kilt with the different materials. 	<ul style="list-style-type: none"> -Participate actively in the group, respecting the different roles. -Contribute with different opinions and respect the different ideas and point of view. - Respect the basic element of the kilt. -Explain how is a new kilt and describe it.
Discourse/Text targeted		Language targeted- Non-verbal L Targeted

<p>-Instructive text when the teacher said that pupils have to do.</p> <p>-Descriptive to explain how is a kilt.</p>	<p>-Illustrator: teacher says hello with her hand.</p> <p>-Illustrator: teacher thumbs up or thumbs down.</p> <p>-Illustrator: teacher raises a hand.</p> <p>-Illustrator: teacher count with his hand from five to zero.</p> <p>-Emblem: teacher moves her head to both sides.</p> <p>-Emblem: teacher moves her head up and down.</p> <p>-Affect displayers: teacher smile a little.</p>
--	--

Outline of leading activities

- Design a new kilt.

C l a s s r o o m M a n	Time	Grouping	Pupils	Teacher	Resources
s r o o m	3min	Big group	Children say “hello” and the helper write the date in the blackboard.	“Good morning guys”. The teacher. What day is today?	Blackboard and chalk
a g e	2min	Small group	Start putting their desks by four in four while the teacher count five.	“Are you ready? When I count five everyone have to put their desk to work in groups. Come on! One,	Cards with the different roles.

n e n t		Each pupil sit down with their group.	two, three, four, five”. “Remember every day change the roles ok?” (controller, speaker, writer and artist)	
	5 min	Small group P Pupils have to remember how a kilt is and they together have to look for a definition for it. “Yes” The speaker of each group read their definition.	The teacher asks the pupils that each group look for a definition for a kilt. “Ok! Every group has their definition? Excellent. Now the speaker have to share their definition with the rest of the classmates” Then the teacher show through a power point different pictures of a kilt and speak about these.	Digital board Power point Scholar material
	12 min	Small group P Draw a new kilt and create it using the different material that they have brought from home. The kilt design by each group will be show next day when they explain their poster about the kilt.	Now we have to design a new kilt, but always respecting the principal characteristic, ok? You can use different materials, colours, shapes...	Recycle material such as wool, fabrics, cardboard ... Scholar material
	3 min	Big group P Everyone tidy up and put the desks in the correct order.	Tidy up and say bye bye!	

Lesson 5

Learning objectives	Learning outcomes	Evidence for Assessment
<ul style="list-style-type: none"> -Teamwork. - Present the final poster. 	<ul style="list-style-type: none"> -Be able to work in groups assuming the assigned roles. -Be able to share their ideas and points of view. -Be able to come to an agreement. -Be able to speak in public. 	<ul style="list-style-type: none"> -Participate actively in the group, respecting the different roles. -Contribute with different opinions and respect the different ideas and point of view. -Include in the poster the different aspect worked during the different lesson about the kilt. -Use the vocabulary learned in these lessons such as kilt, square, north, south, to wear, special days... -Control their emotion when they speak in public.
<p>Discourse/Text targeted</p>	<p>Language targeted- Non-verbal L Targeted</p>	

<p>-Instructive text when the teacher said that pupils have to do.</p> <p>-Expositive when pupils explain their poster.</p> <p>-Descriptive when pupils speak about a new kilt design by themselves.</p>	<p>-Illustrator: teacher says hello with her hand.</p> <p>-Illustrator: teacher thumbs up or thumbs down.</p> <p>-Illustrator: teacher raises a hand.</p> <p>-Illustrator: teacher count with his hand from five to zero.</p> <p>-Emblem: teacher moves her head to both sides.</p> <p>-Emblem: teacher moves her head up and down.</p> <p>-Affect displayers: teacher smile a little.</p>
--	--

Outline of leading activities

- Present their final poster.

C l a s s r o o m M a n	Time	Grouping	Pupils	Teacher	Resources
s r o o m M a n	3min	Big group	Children say “hello” and the helper write the date in the blackboard.	“Good morning guys”. The teacher. What day is today?	Blackboard and chalk
a g e	2min	Small group	Start putting their desks by four in four while the teacher count five.	“Are you ready? When I count five everyone have to put their desk to work in groups. Come on! One,	Cards with the different roles.

n e n t		Each pupil sit down with their group.	two, three, four, five”. “Remember every day change the roles ok?” (controller, speaker, writer and artist)	
10 min	Small group	“Ok!” They have to complete the poster and prepare the presentation.	“As you know today is the day to present our teamwork to the rest of the classmates. So you have to complete or decorate the poster and prepare the presentation because you will present it in front of you partners and I’m going to select different member to explain the poster, ok?” “You have ten minutes to finish and prepare this part and each group will have seven minutes to explain about the poster” The teacher gives them a model of oral presentation. “Hello our names are... I’m the group... I speak about the.... It is a... You can wear it when... A kilt is a regional costume of... and it is... as you can see in the map... The capital city of Scotland is...	Scholar material

				<p>We design a new kilt, it is...have...</p> <p>Thank you for your attention.</p> <p>Any question? “</p>	
42 min (7 min per group)	Small group	Each group present their poster. (anexo 7)	<p>“Group number one, please”</p> <p>Select the first member to start the presentation.</p> <p>“When you want you can start”</p> <p>Select another pupil to carry on.</p> <p>“Ok” Well done. Thank you group number one”.</p> <p>“Group number two, please” and so on.</p>	Poster	
3 min	Big group	Everyone tidy up and put the desks in the correct order.	Tidy up and say bye bye!		

Anexo 8: self-assessment

NAME:	Yes, I can do by self	I can do it but with help	I cannot do it yet
I can...			
Work in groups respecting others			
Assume the role			

assign			
Write sentences and short texts			
Expose and speak in public using appropriate language			
Understand and summarize the relevant information to answer different questions			

Anexo 9: peer-assessment

My partner....	He/she can do it	He/she almost can do it	He/she never does it
Assume different roles			
Accept different opinions			
Collaborate with the group giving ideas and new information			
Helps others partners			

Expresses himself in public			

Anexo 10: tabla de observación directa

NAME:	Never	Seldom	Sometimes	Often	Always
Assesment criteria					
Shows a participatory actitud					
Shows a positive attitude towards the personal ability to learn English					
Shows interest in and respect for the culture of English speaking countries					
Follow the classroom rules and procedures					
Assume the role assign					

Answers using verbal and non verbal language to instructions and questions					
Uses and reproduces the vocabulary learned					
Writes sentences and short texts using the language patterns					
Reproduces phonic aspect of rhythm, intonation and pronunciation					