

Universidad de Oviedo

Facultad de Formación del Profesorado y Educación

Trabajo Fin del Máster en Enseñanza Integrada de la Lengua Inglesa y

Contenidos: Educación Infantil y Primaria

Comparación del Aprendizaje Cooperativo y la Enseñanza Tradicional en un contexto bilingüe con alumnos del primer curso de Educación Primaria

Autor: Sofía de la Fuente Laso

Tutor: Javier Fernández Ríó

Junio, 2016



Universidad de Oviedo

Facultad de Formación del Profesorado y Educación

Trabajo Fin del Máster en Enseñanza Integrada de la Lengua Inglesa y

Contenidos: Educación Infantil y Primaria

Comparación del Aprendizaje Cooperativo y la Enseñanza Tradicional en un contexto bilingüe con alumnos del primer curso de Educación Primaria

Autor: Sofía de la Fuente Laso

Tutor: Javier Fernández Río

Junio, 2016

ÍNDICE

| | |
|--|-----------|
| 1. Introduction..... | 5 |
| 2. Fundamentación teórica..... | 6 |
| 2.1. Enseñanza tradicional de Inglés como lengua extranjera..... | 6 |
| 2.2. Cooperative Learning..... | 8 |
| 2.3. Cooperative Learning y CLIL..... | 10 |
| 3. Propuesta de innovación Cooperative Learning & CLIL..... | 17 |
| 3.1 Metodología..... | 17 |
| 3.2 Unidad Didáctica desarrollada..... | 18 |
| 4. Investigación..... | 30 |
| 4.1. Diseño..... | 30 |
| 4.1.1. Participantes..... | 30 |
| 4.1.2. Instrumentos..... | 31 |
| 4.1.3. Procedimiento..... | 33 |
| 4.1.4. Análisis de los resultados..... | 34 |
| 4.2. Discusión..... | 36 |
| 5. Conclusions..... | 38 |
| 6. Referencias bibliográficas..... | 39 |
| 7. Anexos..... | 44 |

1. Introduction

Nowadays, education is progressing, and so the bilingual programs. CLIL, in particular, is being implemented in many schools in our country. However, in many cases, teachers still use a very traditional approach, where lessons are based on rote learning (memorization) and individual student work. Therefore, we, as teachers, should try to learn new and different techniques to teach trying to adjust to the needs of our students.

For this reasons, this Master's Thesis is focused on a teaching methodology that is progressively being incorporated into some classrooms: Cooperative Learning. Although it will be described in more detail later, in short, it is an educational approach that requires students to work together in small groups or teams to support each other to improve their own learning as well as their classmates. According to Gillies (2014), it is widely recognized as a teaching strategy that promotes learning and socialization among students from Kindergarten through college and across different subject domains.

In this Master's Thesis, we put into practice the cooperative learning method in CLIL lessons and assessed its effectiveness compared to a more traditional approach. Furthermore, we also observed whether or not cooperative learning is appropriate to use in the first year of Primary Education.

In order to do so, we compared two different methodologies (cooperative learning and traditional teaching) in bilingual education in the subject Science in two groups of first year of Primary Education in a school in Gijón. Thus, the main goals of this Master's Thesis were:

- Compare the cooperative learning method versus the traditional approach in bilingual education.
- Assess the effectiveness of cooperative learning in CLIL lessons.
- Observe whether the cooperative learning is an appropriate method to use in the first year of Primary Education.

This document includes several parts. First, a theoretical framework to contextualize the project, where traditional teaching, cooperative learning and CLIL are discussed. Second, the implementation phase of the project is described, detailing the methodology and the types of activities used in the two study groups. Third, the investigation, where the design, the participants, the context and the tools are described.

In this part the results and a brief discussion are also included. Finally, conclusions based on the theoretical and practical sections of the project. Lastly, the bibliographical references used and several annexes.

2. Fundamentación teórica

2.1. Enseñanza tradicional del Inglés como lengua extranjera

A lo largo de los años, la enseñanza de las lenguas ha ido evolucionando y constantemente se han dedicado esfuerzos a la búsqueda de métodos para permitir mejorar su proceso de enseñanza-aprendizaje debido a la importancia que estas tenían (Martín, 2009). En el siguiente esquema (figura 1) podemos ver algunos de los principales enfoques (Ortiz, 2014).

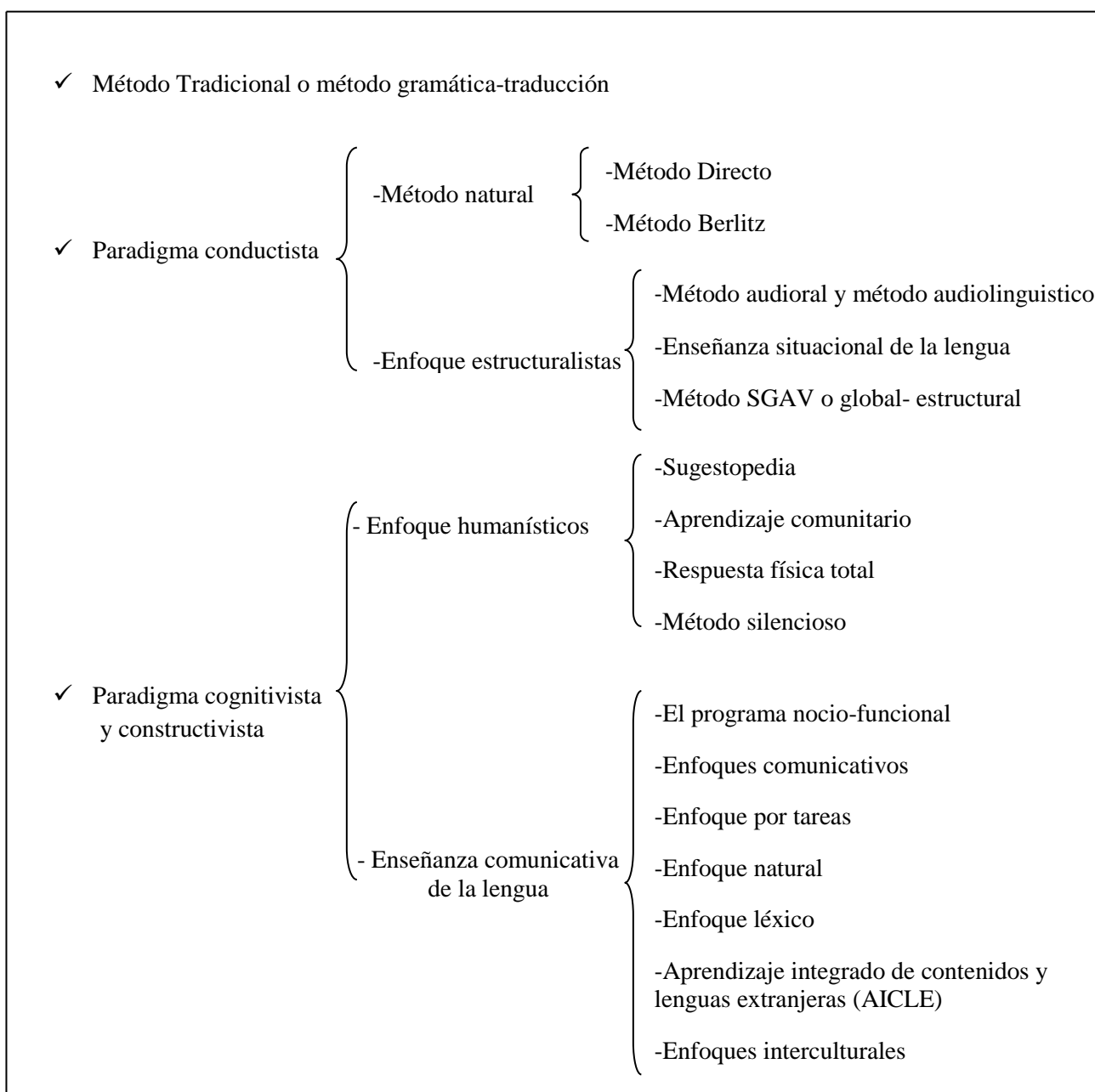


Figura 1. Métodos del aprendizaje de una lengua. Elaboración propia.

La aplicación y cambios de estos enfoques y métodos con sus sucesivas transformaciones se han debido principalmente a la permanente frustración de muchos alumnos en el objetivo de aprender una nueva lengua y a la creencia de que aprender una lengua depende esencialmente del método seguido en su enseñanza y aprendizaje (Sánchez, 2009).

En Europa, la enseñanza de lenguas extranjeras ha sufrido cambios importantes en los últimos 30 años. Particularmente en el caso del inglés, puesto que “actualmente es considerada la lengua principal de intercomunicación y cuyo aprendizaje se ha impulsado de manera significativa en España a través de los centros escolares con secciones bilingües” (Turrón y Ovejero, 2013: 252). Sin embargo, de igual relevancia es el hecho de qué y cómo se realiza este tipo de enseñanza-aprendizaje, ya que previamente a la llegada de estas secciones bilingües, el método que ha predominado en la enseñanza de las lenguas era un método tradicional, el cual estaba enfocado en las reglas gramaticales y listas de vocabulario (Silva, 2006).

Respecto a este enfoque más antiguo, Chacón (2003:106) señala que “tanto la concepción como la metodología que ha prevalecido en nuestro medio en cuanto a la enseñanza del inglés como lengua extranjera, evidencia que el enfoque tradicional se ha centrado en el aprendizaje de los aspectos gramaticales del código lingüístico”. Por lo que este aprendizaje se ha basado en la memorización de patrones estructurales, olvidando desarrollar habilidades como hablar y escuchar, lo que no garantiza que el alumno pueda usar el conocimiento adquirido para expresar sus ideas o necesidades.

Tal como señala Joven (2014), esos métodos tradicionales seguían un enfoque meramente deductivo, donde después de la presentación de la gramática por parte del profesor se pasaba a la realización de ejercicios, como el rellenado de huecos o de transformación, para poner en práctica las estructuras específicas estudiadas. El profesor era el protagonista y, por tanto, el alumno era solo un agente pasivo. Su papel es el de recibir, asimilar y acumular conocimientos.

El resultado de esta metodología eran alumnos poco motivados para aprender inglés, el cual era visto en muchas ocasiones como una materia carente de utilidad práctica en el futuro tanto personal como profesional, ya que no eran capaces de transferir a la comunicación real todo aquello que habían aprendido en el contexto del aula. Y como señala Martín (2009:67) “la recepción mecánica de estructuras no sirve

para un efectivo y completo aprendizaje de una lengua extranjera, ya que hay otros factores que determinan el aprendizaje”, como por ejemplo el tiempo de contacto con una lengua.

Sin embargo, aunque este método haya recibido muchas críticas, “sigue usándose en algunas partes del mundo, puesto que, si bien puede llegar a crear frustración en los estudiantes, exige poco de los profesores” (Ortiz, 2014: 7).

2.2. Cooperative learning

Damon y Phelps (1989) definen Cooperative Learning o Aprendizaje Cooperativo como un término “paraguas” o etiqueta que hace referencia a un heterogéneo y amplio conjunto de métodos estructurados de instrucción en los que los alumnos trabajan en grupo en tareas generalmente académicas, y además, según Kagan (1993) ayuda a los estudiantes alcanzar los niveles académicos. Por otra parte, podemos encontrar otras definiciones como las de los hermanos Johnson (1991), en la que señalan que el aprendizaje cooperativo es el uso instructivo de grupos pequeños para que los estudiantes trabajen juntos y aprovechen al máximo el aprendizaje propio y entre sí.

Posteriormente, con el paso de los años y la repercusión de este concepto, han ido surgiendo otras definiciones de aprendizaje cooperativo. Una de ellas es la de Lara (2001:99) que entiende este tipo de aprendizaje como “una filosofía que implica y fomenta el trabajar juntos, construir, aprender, cambiar y mejorar juntos”, o unos años más tarde la de Riera (2010: 95) que lo define como “el uso didáctico del trabajo en equipos reducidos dentro del aula, generalmente de composición heterogénea, utilizando una estructura de la actividad que asegure al máximo la participación equitativa de todos los miembros de un equipo y la interacción simultánea entre ellos, con la finalidad que aprendan -cada uno hasta el máximo de sus capacidades- los contenidos de las diferentes áreas y que aprendan, además, a trabajar en equipo.” La más actual entiende aprendizaje cooperativo como: “un modelo pedagógico en el que los estudiantes aprenden con, de y por otros estudiantes a través de un planteamiento de enseñanza-aprendizaje que facilita y potencia esta interacción e interdependencia positivas y en el que docente y estudiantes actúan como co-aprendices” (Fernández-Rio, 2014: 6).

Cuando hablamos de trabajo cooperativo es necesario no confundirlo con otras formas de aprendizaje grupal, “puesto que realizar un aprendizaje en grupo no significa necesariamente que se trabaje de forma cooperativa” (Ovejero, 1990: 252). Además, tal como representa el esquema (figura 2), el aprendizaje cooperativo se caracteriza por tener cinco componentes básicos (Domingo, 2008):

- ❖ El primer componente es la ***interdependencia positiva***. Cada estudiante del grupo está ligado con los otros de manera tal que solo conseguirá el éxito si el resto de los componentes del grupo también lo consiguen. Los estudiantes tienen que trabajar juntos para conseguir una producción conjunta, o lo consiguen todos o ninguno. “Los dos pasos necesarios para implementar esta interdependencia positiva en los grupos de aprendizaje son:
 - Formular metas que apunten a establecer una interdependencia positiva
 - Suplementar y reforzar la interdependencia positiva respecto de las metas, incorporando formas adicionales e interdependencia” (p.242)
- ❖ El segundo componente es la ***interacción positiva cara a cara***. Los estudiantes deben trabajar ayudándose unos a otros realizando juntos la labor. Se explican y enseñan mutuamente como resolver un problema, la naturaleza de los conceptos, las estrategias aprendidas y enseñan lo que saben a sus compañeros del grupo. Esta interacción cara a cara es positiva en el sentido de que los estudiantes se apoyan entre ellos y se animan en su esfuerzo para estudiar.
- ❖ El tercer componente es la ***exigibilidad individual o responsabilidad personal***. El profesor debe asegurarse que se evalúan los resultados de cada estudiante individualmente y que estos resultados se comuniquen al grupo y al individuo. El grupo necesita saber quién necesita más ayuda para terminar la tarea, y todos los componentes del grupo necesitan saber que tiene que ser responsables con su parte del trabajo y que no pueden aprovecharse del trabajo de otros.
- ❖ El cuarto componente son las ***habilidades cooperativas***. Para el efectivo funcionamiento de un grupo se requieren habilidades cooperativas. Los estudiantes deben aprender a trabajar en grupo: utilizar habilidades para liderar tomar decisiones, generar confianza, comunicarse, gestionar conflictos, etc. Se trata de aprender a trabajar conjuntamente teniendo claro que los miembros del grupo se convierten en compañeros esenciales en el propio proceso de

aprendizaje. Estas habilidades se deben enseñar, al igual que las habilidades académicas, de forma intencionada.

- ❖ Y el quinto y último componente es el **procesamiento grupal**. El grupo debe realizar un análisis evaluando el logro de los objetivos que se habían establecido y la relación de funcionamiento entre los componentes. “Al final de cada sesión de trabajo el grupo analiza su funcionamiento contestando dos cuestiones:
 - qué hizo cada uno que sea de utilidad al grupo
 - qué podría hacer cada componente para que el grupo funcionara aún mejor mañana” (p.243)

Este tipo auto análisis del grupo posibilita que este se centre en su mantenimiento, le facilita el aprendizaje de habilidades cooperativas y le asegura que los componentes reciben feedback de su participación.

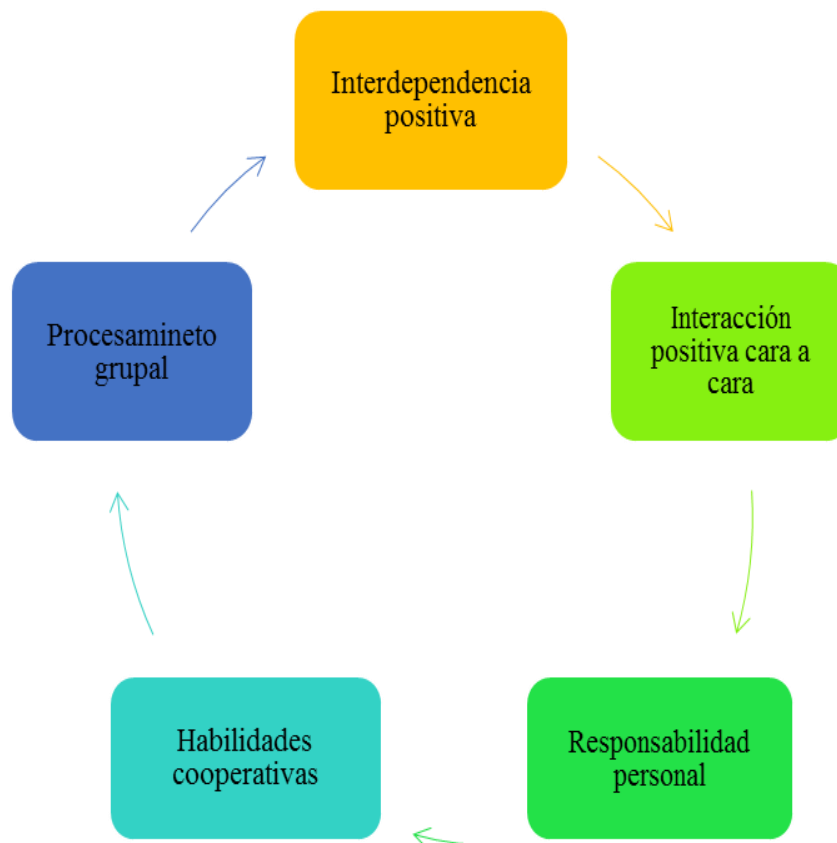


Figura 2. Componentes del aprendizaje cooperativo (Elaboración propia).

Como nos explican Johnson, Johnson & Holubec (1999) a partir de numerosas investigaciones existentes comparando los métodos cooperativos con los métodos competitivo (promueven que el alumno trabaje en contra del resto de sus compañeros) e individualista (promueven que el alumno trabaje de forma independiente del resto de sus compañeros), se han encontrado poderosos efectos que tiene la cooperación: mayores esfuerzos por lograr un buen desempeño (rendimiento más elevado y mayor productividad), relaciones más positivas entre los alumnos (incremento espíritu en equipo y relaciones comprometidas) y una mayor salud mental (ajuste psicológico, autoestima y sentido de la propia identidad).

“Los poderosos efectos que tiene la cooperación sobre tantos aspectos distintos y relevantes determinan que el aprendizaje cooperativo se distinga de otros métodos de enseñanza y constituya una de las herramientas más importantes para garantizar el buen rendimiento de los alumnos” (Johnson, Johnson & Holubec, 1999: 10).

2.3. Cooperative learning and CLIL (AICLE)

En primer lugar, para comenzar a explicar la relación entre el Aprendizaje Cooperativo y AICLE, partimos de la idea de que el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera, más conocido por el acrónimo AICLE (Content and Language Integrated Learning, CLIL en inglés) se refiere a aquellas situaciones de enseñanza-aprendizaje con un objetivo doble e integrado, por una parte, adquirir conocimientos de los contenidos específicos del currículum y, por otra, desarrollar su competencia en una lengua extranjera o diferente de la utilizada habitualmente para la enseñanza (Cendoya, Di Bin, & Peluffo, 2008).

Esta forma de enseñanza “constituye una forma de aprendizaje de la lengua extranjera muy distinta de la clase tradicional en donde el profesor explicaba las reglas gramaticales y los alumnos las aplicaban en una serie de ejercicios. AICLE es una forma de aprender la lengua mucho más natural, mucho más parecida al modo en que adquirimos la lengua materna. La lengua en los programas AICLE tiene un valor comunicativo real, ya que la necesitamos para llevar a cabo alguna tarea de relevancia en nuestras vidas” (Gallardo y Martínez, 2001:25).

Centrándonos en las principales características de este tipo de enseñanza, podemos destacar que AICLE sigue los siguientes principios (Perez Torrez, 2009):

- Está centrada en el alumno, es decir, debe promover la implicación de los alumnos y partir de su contexto y necesidades, ya que esto ayudará a la comprensión del contenido en una L2.
- Debe ser flexible y facilitadora, atendiendo a los distintos estilos de aprendizaje.
- Se debe procurar que el aprendizaje sea más interactivo y autónomo. Esto se puede promover y desarrollar mediante tareas de descubrimiento y solución de problemas, tareas de trabajo cooperativo, uso de rúbricas de evaluación y otras estrategias como la evaluación por pares, etc.
- Otra característica fundamental es el uso de múltiples recursos y materiales, especialmente de las TIC, lo que aportará un contexto más rico y variado que sin duda repercutirá en el aprendizaje.
- Por último, está muy relacionada con el aprendizaje enfocado a procesos y tareas porque esta aproximación permite un aprendizaje más significativo y que los alumnos se sientan más involucrados en el aprendizaje.

Aparte de estas características, como nos señala Coyle (2007: 551), es necesario destacar “los pilares básicos de la enseñanza AICLE, las 4Cs” las cuales deben estar presentes todas las unidades que siguen este tipo de enseñanza:

- *Content*: progresar en el conocimiento, los contenidos y las destrezas del tema.
- *Communication*: aprendizaje de la lengua y de su uso.
- *Culture*: desarrollo de la comprensión intercultural.
- *Cognition*: desarrollo de las destrezas cognitivas que relacionan la formación de conceptos, los conocimientos y la lengua.

Por último, es importante señalar, que “a pesar de su vigente actualidad, no se trata de un método nuevo. Sus orígenes se encuentran en el modelo de Inmersión puesto en marcha a mediados de la década de los 60 en Canadá. Se caracterizaba porque la forma lingüística deja de ser un fin en sí misma para convertirse en un mero medio de transformación del significado, como sucede en situaciones de la vida real” (Fernández Fontecha, 2001:218).

Después de la contextualización de la enseñanza de AICLE, vamos a centrarnos en las ventajas que tiene la aplicación del aprendizaje cooperativo en este tipo de

enseñanza. Aunque como nos dicen Turrión y Ovejero (2013: 261) “los estudios sobre la influencia del aprendizaje cooperativo en el rendimiento académico de la enseñanza de lenguas extranjeras no abundan, pero sí existen algunos interesantes” También, Rivas Navarro (2003: 122) puntualiza “que es en el ámbito de la enseñanza de una L2 donde se están empleando estrategias de aprendizaje cooperativo, aunque con débiles fundamentos teóricos y reducida estructuración didáctica”.

Antes de explicar las ventajas, es importante señalar las teorías (figura 3) en que se apoya el uso del aprendizaje cooperativo en estos contextos educativos (Casal, Fernández y Ochoa, 2009).

| TEORÍA | PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS |
|--|--|
| <p>Teoría sociocultural de Vygostky</p> | <ul style="list-style-type: none"> - El aprendizaje es un proceso donde lo social y lo individual se interrelacionan: las personas construyen el conocimiento dentro del medio social en el que viven. - Por tanto, el individuo aprende en su interacción con los demás, a partir de la cual, procesa la nueva información hasta incorporarla en su estructura cognitiva. |
| <p>Teoría genética de Piaget y la escuela de psicología social de ginebra</p> | <ul style="list-style-type: none"> - El núcleo de todo proceso de enseñanza aprendizaje es la interacción social. - El trabajo en grupo debe constituir el núcleo de la dinámica escolar, permite la confrontación de puntos de vista moderadamente divergentes acerca de una misma tarea. |
| <p>Teoría de la interdependencia social de los hermanos Johnson</p> | <ul style="list-style-type: none"> - El aprendizaje cooperativo contribuye a la implantación de lo que los hermanos Johnson denominan una dinámica cooperativa en el aula. - Los estudiantes trabajan juntos buscando un objetivo común: Maximizar el aprendizaje de todos. |

| | |
|--|--|
| <p style="text-align: center;">Aprendizaje significativo de Ausubel</p> | <ul style="list-style-type: none"> - El aprendizaje cooperativo promueve el aprendizaje significativo: el trabajo en equipo permite la modificación de los contenidos hasta adecuarlos al nivel de comprensión de cada uno de los alumnos. - El grupo ofrece un entorno de trabajo relajado que fomenta la participación de los más inseguros y en las dinámicas cooperativas los alumnos cuentan con el tiempo necesario para reflexionar, pensar y asociar sus ideas previas con las nuevas. |
| <p style="text-align: center;">Psicología humanista de Rogers</p> | <ul style="list-style-type: none"> - La psicología humanista aporta tres elementos fundamentales al aprendizaje cooperativo: la diversidad como rasgo distintivo de lo humano, la dimensión afectiva del aprendizaje y la importancia del clima del aula como elemento condicionante del aprendizaje. |
| <p style="text-align: center;">Teoría de las inteligencias múltiples de Gardner</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Tenemos al menos ocho inteligencias diferentes: verbal-lingüística, lógico-matemática, visual-espacial, musical, interpersonal, intrapersonal, naturalista y corporal-cinestésica. - El aprendizaje cooperativo contribuye al desarrollo específico de la inteligencia interpersonal principalmente y también contribuye estimular el desarrollo de las distintas inteligencias, ya que aumenta la variedad y riqueza de las experiencias educativas. |
| <p style="text-align: center;">Conductismo</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Ante un estímulo se produce una respuesta voluntaria, que puede ser reforzada de manera positiva o negativa provocando que la conducta operante se fortalezca o debilite. |

| | |
|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> - El aprendizaje cooperativo está diseñado para proveer de incentivos a los miembros del grupo por participar en un esfuerzo grupal. - El aumento de la variedad y riqueza de las experiencias de aprendizaje y la generalización de las situaciones de ayuda y apoyo mutuo, deriva en la democratización de las posibilidades de éxito escolar. |
|--|---|

Figura 3. Teorías para trabajar el aprendizaje cooperativo en el aula.

(Elaboración propia)

Como principales ventajas, Casal (2002) señala que debido a las diferentes oportunidades de interacción social que nos brinda el aprendizaje cooperativo, este se considera como uno de los métodos más apropiados para el aprendizaje de las lenguas, ya que, como dice Pastor (2011:10) “el tiempo y la frecuencia de oportunidades para comunicarse en la lengua se aumenta en el grupo cooperativo entre compañeros de equipo y esto hace que los niños necesiten hacer uso del lenguaje para comunicarse”. Concretamente, encontramos otros autores que demuestran mejoras en aspectos específicos relacionados con el aprendizaje de una lengua: en las destrezas orales (Trujillo, 2011) o en la fluidez y el repertorio léxico (Escobar y Sánchez, 2009).

Por otra parte, trabajar a través del aprendizaje cooperativo en contextos AICLE también mejora aspectos relacionados con las competencias y habilidades sociales (Escobar y Nussbaum 2008), promueve la utilización de la lengua de una forma más creativa (Casal, 2005) o aprenden a expresarse con mayor confianza. (Casal, Fernández y Ochoa, 2009).

Y por último, pese a las ventajas de la aplicación del aprendizaje cooperativo en el aula, “se ha reparado, también, en la necesidad de preparar a los estudiantes para llevar a cabo esta técnica de forma adecuada. Para ello suelen emplearse actividades significativas y motivadoras para ellos, junto con la reflexión sobre el trabajo en grupo y su implicación tanto en el trabajo individual como en grupo” (Ortiz, 2014: 38). Y no solo es cuestión de la preparación de los alumnos, también los docentes debemos de evaluar y reflexionar sobre el trabajo realizado en el aula para poder mejorar la

enseñanza de este tipo de experiencias. Tal como señalan Johnson, D.W. , Johnson, R.T. y Holubec, E.J. (1999), “para conseguir un perfeccionamiento progresivo debemos:

1º dictar una clase cooperativa

2º evaluar cómo funcionó

3º reflexionar acerca de cómo podría haberse implementado mejor la cooperación

4º dictar una clase cooperativa mejorada

5º evaluar cómo funcionó, y así sucesivamente”

3. Propuesta de innovación Cooperative Learning & CLIL

Tras una fundamentación teórica sobre la enseñanza tradicional del inglés como lengua extranjera y el aprendizaje cooperativo, tanto general como centrado en el contexto de AICLE, hemos seleccionado unos contenidos y metodología específicos para llevar a cabo una investigación de forma más práctica y cercana. Para ello, se realizará una comparación entre la enseñanza tradicional y el aprendizaje cooperativo en la enseñanza AICLE, más específicamente en la asignatura de “Science”, utilizando la misma unidad didáctica.

3.1 Metodología

Después de la elección de los grupos para llevar a cabo la comparación, se marcaron las pautas y formas de trabajo de cada uno de ellos:

- *Grupo de enseñanza tradicional*: en un primer lugar la actividad se explicaba en la pizarra digital para toda la clase conjunta y posteriormente cada alumno la realizaba en su cuaderno de forma individual. En algunos de los casos, si la actividad tenía varias partes o ítems, se hacía de manera simultánea con todos los alumnos. Cuando todos los alumnos finalizaban la actividad se corregía en la pizarra digital todos juntos.
- *Grupo de aprendizaje cooperativo*: para llevar a cabo las sesiones en este grupo se ha utilizado una técnica de trabajo cooperativo llamada: “lápices al centro”. El objetivo de esta técnica es propiciar el debate para la realización de un ejercicio que pueda concretarse en una respuesta escrita en la que participen todos los miembros de un equipo (Pujolás, 2009), en este caso parejas en vez de grupos. Las diferentes fases de esta técnica son:

1. Se propone y se explica la actividad a los alumnos, en este caso de la misma manera que en el otro grupo.
2. Los alumnos se agrupan en parejas (y un trío), siempre fue la misma para todas las sesiones.
3. Los alumnos colocan sus lápices en el centro del libro para comenzar hablar y escuchar, pero no escribir.
4. Los alumnos, por turnos, ofrecen su opinión sobre la forma de resolver el ejercicio o problema. Se ponen de acuerdo y se aseguran que los dos comprenden el procedimiento.

5. Cada alumno coge su lápiz y responde a la pregunta por escrito en su cuaderno. En este momento, no se puede hablar, sólo escribir.
6. Cuando todas las parejas han finalizado la actividad, se corregía en la pizarra digital todos juntos.

3.2. Unidad Didáctica desarrollada

Tras seleccionar la metodología de cada uno de los grupos, hemos escogido una Unidad Didáctica de Class Book of Natural Science 1, Think Do Learn (Oxford) de la asignatura de “Science”. Más concretamente la unidad número 2 del libro del 1º trimestre (Our bodies and health) relacionada con “THE SENSES”. Aparte de las actividades del manual, cada una de los diferentes apartados de la unidad se ha reforzado con otras actividades y ejercicios más prácticas.

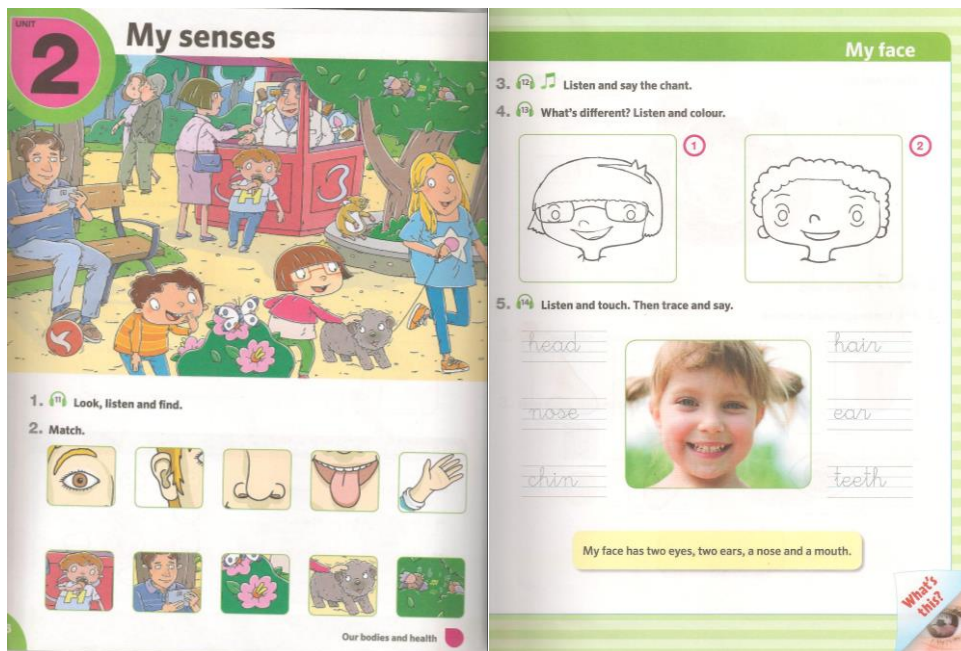
En los dos grupos se han llevado a cabo las mismas actividades, tan sólo con pequeñas variaciones en el grupo de trabajo cooperativo, *las que especificaré con color azul y cursiva.*

✓ **Contenidos:**

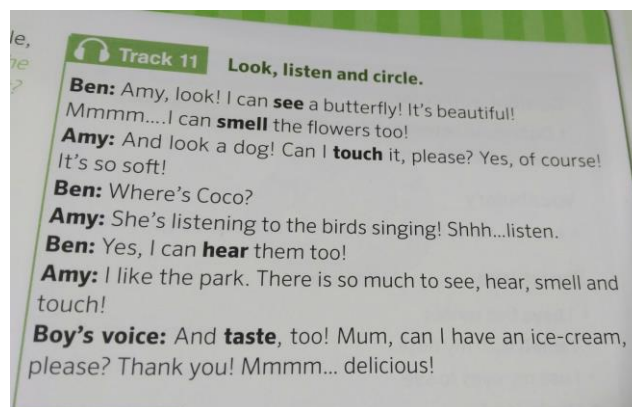
- *The part of the face*
- *The five senses: see, hear, smell, taste, touch*
- *Things you can sense*
- *Taking care of your senses*
- *Introduction to scientific enquiry*

✓ **Criterios de evaluación:**

- *Distinguish the sensory organs and the corresponding senses: sight, hearing, smell, taste and touch.*
- *Recognise different colours and shapes.*
- *Identify sounds that are quiet and loud*
- *Differentiate between things that smell good and which smell bad.*
- *Distinguish between different tastes.*
- *Identify whether items are hot, cold, hard and soft.*

✓ **Actividades del manual:****INTRODUCTION. MY FACE**

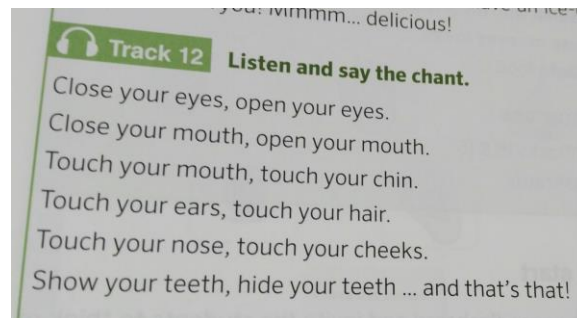
- Activity 1. Look, listen and find: Se escuchó un audio (Imagen 2) relacionado con la imagen y se realizaron preguntas relacionadas con el mismo. (*Where are they? What is Ben smelling? What is Coco listening? What is the boy eating? What is Amy touching? What is dad looking at?*) Se trabajó con la pizarra digital todos a la vez.



(Imagen 2)

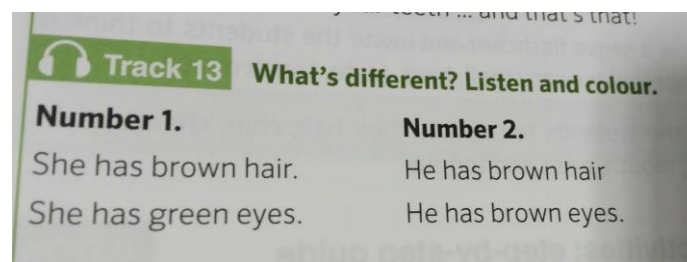
- Activity 2. Match: los alumnos debían de unir cada parte del cuerpo de la fila de arriba con la imagen relacionada de la fila de abajo. Primero cada niño o *pareja* lo realizó de forma autónoma y luego se corrigió en la pizarra todos a la vez.

- Activity 3. Listen and say the chant: se escuchó la rima (Imagen 3) diferentes veces; la primera de seguido, la segunda parando en cada párrafo para aprenderla a escenificar y, una tercera vez, toda seguida escenificándola todos juntos.



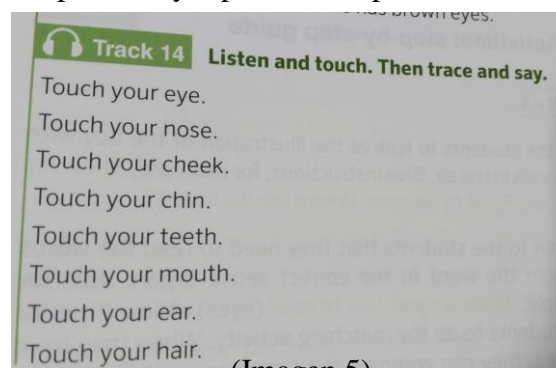
(Imagen 3)

- Activity 4. What's the difference? Listen and colour: Tras escuchar el audio (Imagen 4), los alumnos tenían que pintar las caras con las características que escuchaban. Se tuvo que escuchar tres veces, ya que los niños no eran capaces de identificar bien los colores con las partes del cuerpo. *En el trabajo cooperativo, antes de colear, las parejas ponían en común lo que habían escuchado, y luego realizaban la actividad.*



(Imagen 4)

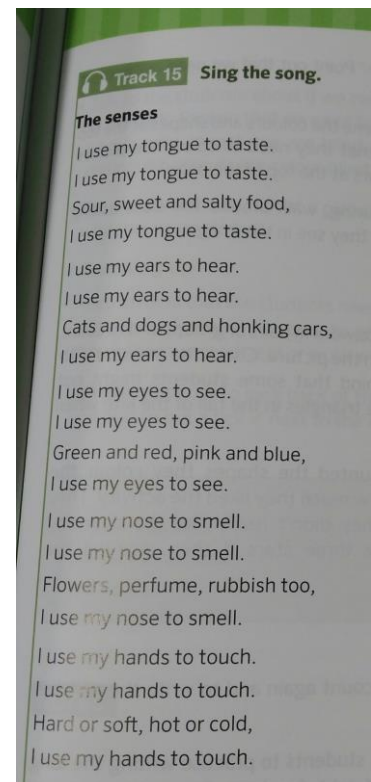
- Activity 5. Listen and touch. Then trace and say: en un primer lugar los alumnos escucharon el audio (Imagen 5) de seguido. A continuación se escuchó de nuevo y se fue parando en cada frase para que ellos señalaran la parte correspondiente. Al final se repasaron todas las palabras y repasaron las palabras.



(Imagen 5)



- Activity 1. Match and say: los alumnos tenían que unir cada nombre del sentido con la parte del cuerpo que les correspondía. *En el grupo de trabajo cooperativo, cada pareja se ponía de acuerdo previamente para unir.* Finalmente se corrigió en la pizarra digital todos juntos.
- Activity 2. Sing the song: se escuchó la canción (Imagen 6) tres veces seguidas y a la vez que sonaba señalábamos la parte del cuerpo que indicaba. Sólo se trabajó el vocabulario de las partes del cuerpo.
- Activity 3: Listen again and number: se volvió a escuchar la canción de nuevo y los alumnos tenían que colocar los números en el orden que salían las partes del cuerpo en la canción. *En el trabajo cooperativo en este caso, primero cada niño colocó los números y posteriormente lo comprobó con la pareja.* Finalmente se corrigió en la pizarra digital todos juntos.



(Imagen 6)

SEE

See

1. Look and colour.

blue red green yellow

2. **DO!** Count the squares, triangles, circles and rectangles!

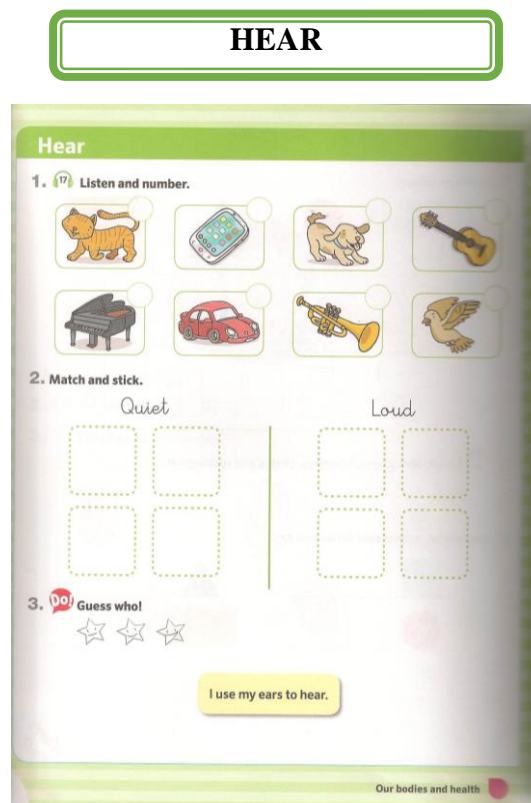
3. How many can you see? Write and say.

I use my eyes to see.

What's this?

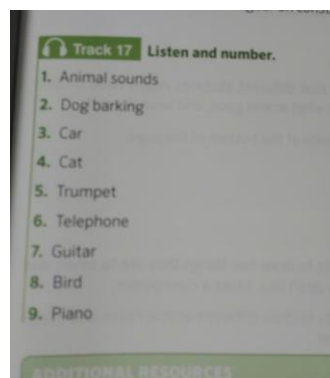
- Activiy 1. Look and colour: tras repasar los colores y las formas en inglés, cada alumno coloreó la imagen con las instrucciones indicadas. Al finalizar, pasamos por las mesas de los alumnos para comprar cómo lo habían hecho.

- Activity 3. How many can you see? : Write and say: teniendo en cuenta la imagen de la actividad número 1, cada alumno tenía que contar el número de figuras y escribirlo. *En el grupo de trabajo cooperativo, los dos miembros de la pareja contaban juntos y luego cada uno escribía el resultado.* Finalmente se corrigió la actividad todos juntos en voz alta.



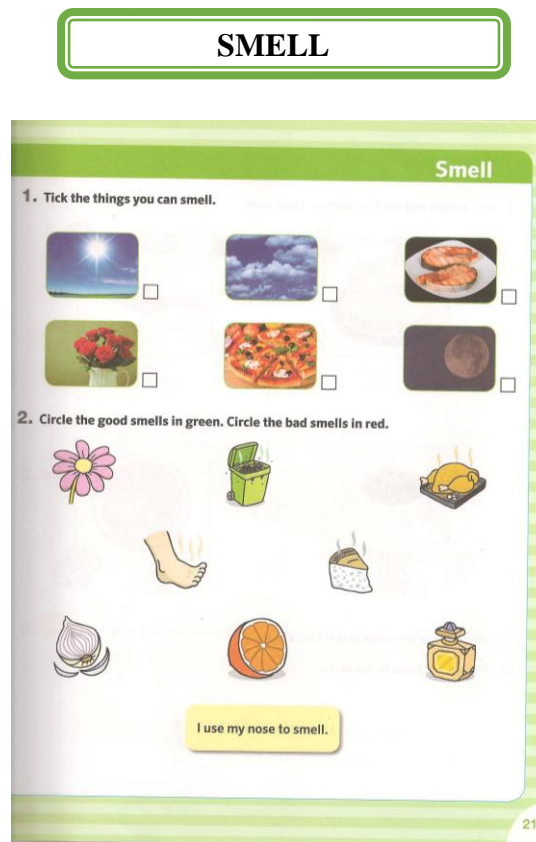
- Activity 1. Listen and number: en un primer momento se trabajó el vocabulario en inglés de las imágenes de la actividad. A continuación se escuchó los sonidos (Imagen 7) todos seguidos. Después se volvieron a escuchar, pero después de cada sonido se paraba y se dejaban 10 segundos para que escribieran el número.

En el trabajo cooperativo, las dos veces se escucharon todos los sonidos seguidos. En la segunda escucha primero cada niño colocó los números y posteriormente lo comprobó con su pareja. Finalmente se corrigió en la pizarra digital todos juntos.



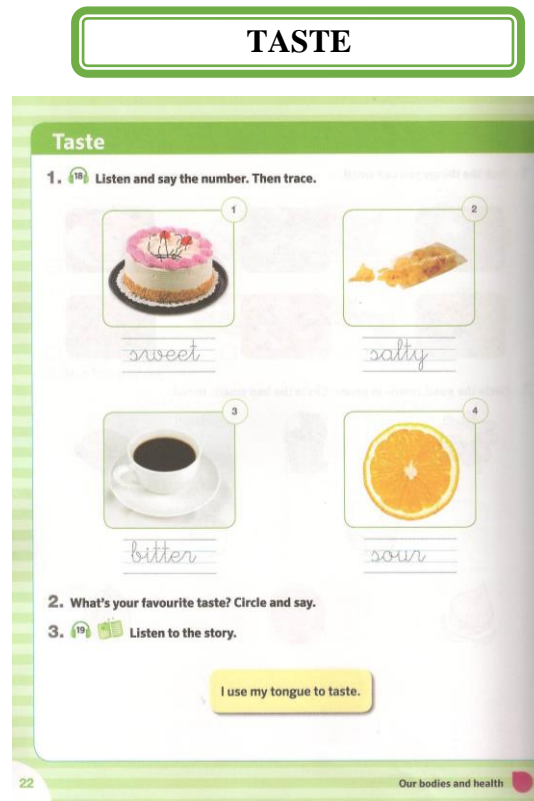
(Imagen 7)

- Activity 2. Match and stick: tras explicar el significado de “quiet” and “loud”, los alumnos tenían que coger las pegatinas con diferentes situaciones (*quiet*: hojas del árbol cayéndose, un grifo goteando, un niño contando un secreto y un pájaro / *loud*: una sirena de un coche de policía, una batería, un niño gritando y un trueno) y pegarlas en el apartado correspondiente. *En el trabajo cooperativo, primero las parejas lo comentaron y luego pegaron cada uno en su cuaderno.* Finalmente se corrigió en la pizarra digital todos juntos.



- Activity 1. Tick the things you can smell: en un primer momento se indicó el vocabulario en inglés de las imágenes de la actividad. Después ellos debían de escribir un tick en las imágenes que podíamos oler. *En el grupo de trabajo cooperativo, cada pareja se ponía de acuerdo previamente antes de escribir el tick.* Al finalizar la actividad se corrigió en la pizarra digital todos juntos.
- Activity 2. Circle the good smells in green. Circle the bad smells in red: al igual que en la actividad anterior, en un primer momento se indicó el vocabulario en inglés de

las imágenes de la actividad. Después, ellos debían de rodear en color verde las cosas que huelen bien y de color rojo lo que huele mal. *En el grupo de trabajo cooperativo, cada pareja se ponía de acuerdo previamente antes de rodear.* Al finalizar la actividad se corrigió en la pizarra digital todos juntos.



- Activity 1. Listen and say the number. Then trace: en primer lugar se ha explicado los tipos de sabores y hemos ejemplificar cada uno de ellos con diferentes alimentos, indicando el vocabulario en inglés de las cuatro imágenes que aparecen. Después cada uno de los alumnos repasaba el nombre del sabor en su cuaderno.
- Activity 2. What's your favourite taste? Circle and say: en esta actividad hemos comentado todos juntos los sabores que más nos gustaban y que menos, teniendo en cuenta la actividad práctica que se llevó a cabo, más adelante explicada. Posteriormente hemos dejado que en parejas o pequeños grupos comenten cuál es su sabor favorito y que es lo que más y menos nos ha gustado.

TOUCH

Touch

1. Draw.

| | |
|------|------|
| Hard | Soft |
| | |

2. Match.

hot

cold

3. **DO!** Guess what without looking!

I use my hands to touch.

23

- Activity 1 . Draw: antes de comenzar esta actividad, hemos explicado el significado de “Hard” y “Soft” con unas tablillas sensoriales que más adelante explicaré en el apartado de actividades complementarias. Después hemos indicado el vocabulario en inglés de las imágenes y finalmente ellos tenían que dibujar los objetivos en la casilla correspondiente. *En el grupo de trabajo cooperativo, cada pareja se ponía de acuerdo previamente antes de dibujar.* Al finalizar todos los alumnos, se corrigió en la pizarra digital de forma conjunta.

- Activiy 2: Match: tras explicar el significado de “Hot” y “Cold” con gestos y ejemplos e indicar el vocabulario en inglés de las imágenes, cada alumno tenía que unir a la palabra correspondiente. *En el grupo de trabajo cooperativo, cada pareja se ponía de acuerdo previamente antes de unir.* Finalmente se corrigió en la pizarra digital de forma conjunta.

LET'S REVISE

Let's revise!

1. Write and match.

hear see touch smell taste

2. Match the picture to the sentence.

I use my eyes to see.

I use my ears to hear.

I use my nose to smell.

I use my tongue to taste.

I use my hands to touch.

MY PROGRESS. Colour the faces.

| | | | |
|--------------------------------|--|--|--|
| → I know the parts of my face. | | | |
| → I know the five senses. | | | |
| → I know how to test my nose. | | | |

- Activity 1. Write and match: tras ver todos los sentidos y repasarlos, en un primer momento hemos ido escribiendo el nombre de los sentidos en la pizarra de uno en uno dibujando la parte del cuerpo. De esta forma, los alumnos han podido relacionar las letras de la palabra con el sentido correspondiente. A continuación, cada niño de forma individual ha unido las imágenes con la parte del cuerpo correspondiente. *En el grupo de trabajo cooperativo, cada pareja se ponía de acuerdo previamente antes de unir.* Finalmente hemos pasado por las mesas revisando el trabajo realizado y explicando pequeñas dudas.

- Activity 2. Match de picture to the sentence: de forma conjunta en la pizarra digital hemos ido leyendo frase por frase y los niños tenían que unir con la imagen que correspondía. Al corregir cada uno de los sentidos, hemos aprovechado para revisar lo visto en esa unidad.

✓ **Actividades complementarias**

- Flashcards (Anexo I): se han trabajado con ellas a lo largo de toda la unidad. Al comenzar cada sesión se usan para repasar formando oraciones: “*We use our (part of the body) to (sense)*”, ya que era la principal estructura y vocabulario para aprender en este tema.

- Ilusión óptica elefante, “See” (Anexo II): hemos dado a cada niño una ficha en la que aparecía una imagen de un elefante con una ilusión óptica, parecía que tenía más patas. Los niños tenían que intentar ver las cuatro patas del elefante. *En el caso del grupo cooperativo, en un primer momento, se ha dado una ficha a cada pareja para que lo intentaran resolver entre los dos. Luego se ha repartido una por alumno para que cada uno tuviese la suya.*

- Video de los sonidos, “Hear”: al finalizar las actividades del apartado “*Hear*”, hemos reproducido un video en el que aparecían diferentes sonidos. Antes de cada sonido se planteaba la pregunta: “*What are you hearing?*”. Posteriormente aparecía el sonido de un pájaro “*bird*”, un niño tocando el piano “*piano*”, unas manos aplaudiendo “*claping*”, un grupo de niño riéndose “*laughing*” y fuegos artificiales “*fireworks*”. Entre cada uno de los sonidos había un tiempo para que los niños dijeran previamente qué habían escuchado. Se realizó de forma conjunta toda la clase.

- Taller de olores, “Smell” (Anexo III): para trabajar este sentido se realizó un taller para reconocer olores. En diferentes vasos de cartón con tapa se colocó esencias u alimentos y se escribió un número. El objetivo de la actividad era que reconociesen los olores. Posteriormente realizaron una ficha en la que tenían que recortan imágenes en las que aparecían los olores y cada uno debía pegarlas en la casilla que aparecía el mismo número que tenía el vaso. Los olores trabajados fueron: “*orange*”, “*strawberry*”, “*garlic*” y “*vanilla*” (aunque trabajamos con la imagen de “*ice-cream*” para que fuese más fácil visualmente). La actividad se realizó en la sala de usos múltiples en pequeños grupos.

- Prueba y diferencia, “Taste” (Anexo IV): esta actividad fue parecida a la actividad del sentido “*Smell*”. Realizamos un taller para probar diferentes alimentos y diferenciarlos

por el sabor: “bitter”, “salty”, “sour”, “sweet”. A cada niño le dimos un plato con cuatro alimentos (“olive”, “sweet”, “coffee” y “lemon”) para que probasen y relacionasen cada uno con su sabor. Después, en una ficha que les repartimos, tenían que colorear de un color específico la parte de la lengua con la que saboreábamos cada sabor. Finalmente recortaron dibujos de alimentos y los pegaban en parte de la lengua correspondiente. Se iba corrigiendo a la vez que lo íbamos haciendo. La actividad se realizó en la sala de usos múltiples en pequeños grupos.

- Tablilla sensorial, “Touch” (Anexo V): para trabajar la primera de las actividades del apartado de “Touch”, he realizado unas tablillas sensoriales en la que aparecía “a piece of cotton” para representar “soft” y “domino” para representar “hard”. Antes de realizar la actividad hemos dejado que tocasen cada uno y adivinasen cual era lo suave y cual lo duro. Han podido manipularlo también para realizar la actividad.

- Actividades interactivas: algunos días, si se acaban las actividades propuestas antes, los alumnos podían salir de forma individual y en orden a la pizarra digital para hacer juegos relacionados con los contenidos: puzzles, encontrar parejas, unir imágenes, reconocer sonidos, etc.

4. Investigación

4.1. Diseño

La investigación realizada en el presente trabajo tiene como principal objetivo evaluar la efectividad del aprendizaje cooperativo en la enseñanza de asignaturas bilingües impartidas en contextos de enseñanza AICLE, comparándolo con la enseñanza más tradicional y deductiva de una lengua extranjera.

El diseño utilizado fue cuasi-experimental con grupos equivalentes, ya que se utilizaron grupos/clase, más concretamente dos grupos del 1º curso de Educación Primaria de un mismo centro educativo, por lo que también se observará si el trabajo cooperativo resulta efectivo en niños de estas edades (5 y 6 años).

4.1.1. Participantes

Para realizar la investigación se han seleccionado una muestra de 50 alumnos que pertenecen al primer curso de Educación Primaria de un colegio situado en el centro de Gijón, en el cual lleve a cabo mis prácticas del Máster. Este centro cuenta con sección bilingüe en inglés impartida en la etapa de Educación Primaria, por lo que es el primer año que trabajan asignaturas en una segunda lengua, en este caso “*Science*”. No tienen más asignaturas bilingües, pero sí tienen otras 3 horas de enseñanza del inglés impartida por la misma profesora. También cabe destacar que ninguno de los participantes ha trabajado anteriormente el aprendizaje cooperativo, pero sí que han trabajado en grupos en la etapa anterior.

La muestra seleccionada se ha dividido de la siguiente manera:

- Grupo clase 1º C: grupo control (Enseñanza tradicional)

Este grupo está compuesto por 25 alumnos (16 niños y 9 niñas), con una edad media de 6.16 ± 1.4 años, todos ellos con un desarrollo evolutivo normal para la edad y bastante homogéneo. Tan solo destacar una alumna con un leve retraso en la maduración de algunos ámbitos del desarrollo y que recibe sesiones con la PT del centro, pero que aún no ha recibido un diagnóstico claro. También es importante resaltar el comportamiento de un alumno que en ocasiones presenta episodios desafiantes para llamar la atención. En cuanto a la distribución de la clase, los alumnos están en diferentes filas colocadas en parejas o individualmente, todos ellos orientados hacia las pizarras.

- Grupo clase 1º B: grupo experimental (Aprendizaje cooperativo)

Grupo compuesto por 25 alumnos (17 niños y 8 niñas) con una edad media de 5.80 ± 0.4 años, todos ellos también con un desarrollo evolutivo normal para la edad pero más heterogéneos que el grupo control. En este caso cabe destacar dos de ellos, uno con un pre-diagnóstico de altas capacidades y otro aún sin diagnosticar, pero con posibles dificultades de aprendizaje, ya que se está siendo estudiado por parte de la orientadora del centro debido a su comportamiento. En este grupo también resaltar el comportamiento de dos alumnos, que en ocasiones interrumpen el ritmo normal de la clase y molestan a sus compañeros, sobre todo en las asignaturas de inglés y science. Además, uno de los alumnos es alérgico a la lactosa, lo cual se ha tenido en cuenta para la realización de actividades prácticas realizadas durante las sesiones. En cuanto a la distribución de la clase, esta está normalmente distribuida en 3 grandes mesas de 7 y 8 alumnos en cada una.

4.1.2. Instrumentos

Tal como nos indica la clasificación sobre la técnica de recogida de datos realizada por Del Rincón, Latorre, Arnal y Sans (1995), los instrumentos son medios que los investigadores construyen o seleccionan entre los construidos por otros para registrar información y/o medir características de las personas, es decir el medio a través del cual se obtiene la información. Para realizar esta investigación, hemos seleccionado tres herramientas: un instrumento de origen cuantitativo y dos cualitativo.

- **Instrumentos de origen cuantitativo:** Los datos recogidos a través de este tipo de instrumentos son objetivos y precisos y se utilizan para expresar numéricamente el resultado de una medición de sus variables (Monje, 2011). Ya que se recogen utilizando métodos normalizados, pueden ser replicados y se analizan utilizando técnicas estadísticas.

- Prueba objetiva: es una demostración escrita compuesta por diferentes planteamientos donde el alumno selecciona una respuesta correcta y precisa entre una variedad de opciones (Hidalgo, 2005). Existen diferentes tipos de pruebas objetivas: de completar, verdadera-falso, respuesta breve, opciones, etc.

En esta investigación, la prueba objetiva que se ha utilizado, tanto de pre-test como de post-test, para la evaluación de los alumnos y ver su progreso ha sido un examen escrito. Para su realización, con la ayuda de la tutora, analizamos libros de diferentes editoriales en los que trabajan el mismo tópico y del mismo nivel, y de ellos se extrajeron diferentes actividades para elaborar los ítems de la prueba. En dicha prueba se medían 13 ítems diferentes en 2 actividades de múltiples opciones (Anexo VI).

- ***Instrumentos de origen cualitativo:*** las técnicas cualitativas nos aportan información sobre las motivaciones profundas de las personas, cuáles son sus pensamientos y sus sentimientos; nos proporcionan información para adecuar el diseño metodológico de un estudio cuantitativo e información útil para interpretar los datos cuantitativos. Además nos dan una mayor profundidad en la respuesta y así una mayor comprensión del fenómeno estudiado (Campoy y Gómes, 2009).

- Diario: es un instrumento básico de investigación y formación, que nos permite la recogida de datos significativos, además de la reflexión sobre los mismos, su análisis y sistematización. El diario, y sobre todo su análisis, es una herramienta que nos ayuda a realizar una auto-hetero-observación y auto-hetero-evaluación de los diversos saberes aprendidos, de las estrategias o metodologías utilizadas, etc. (López Gorriz, 1997).

En base a lo anterior, durante el desarrollo de esta investigación se fue elaborando un diario con los acontecimientos más relevantes y significativos de la misma.

- Observación externa: es un tipo de observación en la que el observador es ajeno a la situación en estudio, con muy escasa o nula interacción con los sujetos estudiados. Estas condiciones de observación facilitan la objetividad del observador en sus decisiones de registro y evitan los riesgos de interferencias en el fenómeno de estudio (Anguera, 1990).

En este caso, se ha llevado a cabo una observación externa por parte de la profesora de la asignatura, y tutora de la prácticas, quién ha estado presente en todas las sesiones de la investigación. Ella ha ido recogiendo brevemente las incidencias y los datos importantes observados desde un punto de vista externo.

4.1.3. Procedimiento

Para comenzar con esta investigación, la cual se ha llevado a cabo en el centro donde realicé mis prácticas, el primer paso fue hablar con la tutora y coordinadora para asegurarnos sí se podía desarrollar la propuesta pensada. Tras su aceptación sin ninguna objeción, se acordaron los grupos dónde se realizaría la comparación y el tipo de trabajo que se realizaría en cada uno. La elección de la metodología de cada grupo se determinó teniendo en cuenta la distribución del aula al comenzar la investigación, ya que sería más fácil tanto para los alumnos como para la profesora.

El segundo paso fue elaborar la prueba que se utilizaría para evaluar y comparar los resultados. Esta se utilizó tanto de pre-test como de post-test para ver el efecto de la intervención durante la investigación. Para ello, se dio un código a cada alumno y este fue escrito en las pruebas para que fuese de forma totalmente anónima.

El siguiente paso fue pasar el pre-test a los dos grupos y durante las siguientes 6 semanas se desarrolló la unidad didáctica anteriormente explicada con la siguiente distribución cronológica:

| SEMANA | SESIÓN | FECHA | CONTENIDO |
|-----------|--------|------------|--------------------------|
| 1º Semana | 1 | 3/11/2015 | Pre-test Introduction |
| | 2 | 4/11/2015 | My face |
| 2º semana | 3 | 9/11/2015 | My senses |
| | 4 | 10/11/2015 | See |
| | 5 | 11/10/2015 | See |
| 3º semana | 6 | 18/11/2015 | Hear |
| 4º semana | 7 | 23/11/2015 | Smell |
| | 8 | 24/11/2015 | Smell |
| 5º semana | 9 | 1/12/2015 | Taste |
| | 10 | 3/12/2015 | Touch |
| 6º semana | 11 | 9/12/2015 | Let's revision |
| | 12 | 10/12/2015 | Post-test |

Una vez abordados todos los contenidos la unidad, en la última sesión se volvió a pasar de nuevo la prueba realizada, el post-test, de la misma manera que al principio. Posteriormente se trasladaron los resultados de ambas pruebas en una hoja de Excel para su posterior análisis y valoración.

4.1.4. Análisis de los resultados

- **Datos cuantitativos**

Todos los datos cuantitativos (prueba escrita) utilizados en la investigación fueron analizados mediante el programa estadístico SPSS en su versión 22 (IBM, Chicago, IL). En primer lugar, se procedió a comprobar la normalidad de los datos mediante el test de Shapiro Willks, encontrándose que estos no seguían una distribución normal ($p < .05$). Por lo tanto, para poder comparar los resultados obtenidos entre el grupo control y el experimental se utilizaron pruebas no-paramétricas; en concreto la prueba de rangos de Wilcoxon.

Aunque los dos grupos mejoraron los resultados de la prueba escrita del pre-test al post-test: GC de 9.60 ± 3.22 a 10.80 ± 2.46 puntos y el GE de 9.36 ± 2.84 a 10.28 ± 2.39 , ninguno de los aumentos fue estadísticamente significativo.

| | Pre-test | Post-test |
|----|-----------------|------------------|
| GE | 9.36 ± 2.84 | 10.28 ± 2.39 |
| GC | 9.60 ± 3.22 | 10.80 ± 2.46 |

- **Datos cualitativos:**

Los datos obtenidos a través de los instrumentos de tipo cualitativo (diario y observación externa) fueron analizados usando los métodos de comparaciones constantes (Lincoln y Guba, 1990) y de inducción analítica (Patton, 1990) con objeto de identificar y extraer categorías y patrones de respuesta comunes. Los diarios fueron leídos y re-leídos estableciendo las categorías a partir del análisis y agrupamiento de las distintas respuestas. Identificadas las categorías de análisis, se compararon y contrastaron éstas. Finalmente, los datos fueron re-analizados con el objetivo de encontrar discrepancias o malas interpretaciones (Miles y Huberman, 1994).

➤ Las categorías seleccionadas en el análisis del *diario* elaborado fueron:

- Trabajo por parejas: para trabajar con el grupo del trabajo cooperativo hemos decidido agrupar a los niños en parejas. Al ser la primera vez que trabajaban de esta manera en las primeras sesiones teníamos que recordárselo. Al principio, algunos de los niños no les gustaba la pareja propuesta y se han quejado, pero se decidió mantener las mismas parejas para todas las sesiones de la investigación:

“Algunos de los niños se ha quejado, no querían trabajar con la pareja propuesta y me nos han pedido que sí podrían trabajar con alguno de sus amigos”.

En una de las sesiones, uno de los alumnos tuvo un mal comportamiento perjudicando a su compañero por lo que se decidió separarlos: *“Hoy hemos cambiado una de las parejas de trabajo en el grupo cooperativo, porque “X” no dejaba de molestar a su compañero y no fueron capaces de realizar la tarea”.* *“El alumno ha finalizado la clase trabajando solo”.*

- Actividades prácticas: la mayoría de las actividades realizadas en las sesiones han sido las de la unidad didáctica propuestas por el libro. Pero debido a que eran actividades muy parecidas, en cada uno de los apartados se han llevado a cabo actividades más prácticas para complementarlos. Con este tipo de actividades, los niños estaban más motivados y se les notaba más atentos que en otras ocasiones. Algunas de ellas se llevaron a cabo en el aula de usos múltiples del centro. *“Estaban más animados en la actividad complementaria que en las del libro, aunque han estado más alterados”.* *“En la sesión de hoy, han prestado más atención en el taller de los olores, a todos los niños les ha dado tiempo acabar la ficha, además ellos han preguntado vocabulario en inglés”.*

- Ritmos diferentes de trabajo: en los dos grupos se han llevado las sesiones de la misma manera, pero si se notaba que las sesiones del grupo cooperativo eran más lentas, se hacía menos que en el grupo tradicional. Primero se tenía que recordar que trabajasen en parejas, y también se les dejaba más tiempo para que llevasen a cabo la técnica de lápices al centro, aunque en el momento que se explicaba la tarea, les solía costar menos realizarla que en el otro grupo, no se entretenían tanto: *“La mayoría de las parejas no han trabajado de forma cooperativa y hemos tenido que parar la clase para recordárselo y volver a explicar la técnica”;* *“En las sesiones de hoy, en el grupo tradicional ha dado tiempo acabar todo lo propuesto pero en el cooperativo no, ha faltado la última actividad”;* *“Las sesiones del trabajo cooperativo se hacen más lentas, no suele dar tiempo acabar todo lo propuesto”.*

- Y en el análisis de la *observación externa*, la principal categoría extraída fue:
- Motivación: durante todas las semanas de la investigación, los dos grupos han estado bastante motivados con la unidad trabajada, pero sí se ha visto que los alumnos que trabajaban de forma cooperativa estaban más motivados y han empezado asimilar los contenidos antes que el otro grupo: *“El grupo tradicional tardan más que las parejas en terminar las tareas. Se distraen más”*; *“El grupo de trabajo tradicional está menos motivado hacia Science, si por ellos fuera solo daríamos sesiones de inglés”*.

4.2. Discusión

A través de esta investigación se ha estudiado la influencia y la eficacia del trabajo cooperativo en la enseñanza AICLE, comparándola con una enseñanza más tradicional en alumnos del primer curso de educación primaria. Como se ha comentado anteriormente, diferentes autores han demostrado que el trabajo cooperativo influye en el rendimiento académico de los alumnos: mejora las competencias y habilidades sociales (Escobar y Nussbaum, 2008), la fluidez y el repertorio léxico (Escobar y Sánchez, 2009) o aumenta la motivación (Gavilán, 1999).

Analizando los resultados de la comparación entre los dos grupos investigados, en este caso, vemos que no hay una diferencia significativa entre el grupo de trabajo cooperativo y el tradicional, ya que ambos han mejorado sus resultados entre la evaluación inicial y final de los contenidos, pero sin una diferencia significativa.

Sí se ha visto que en el grupo aprendizaje cooperativo, esta forma de trabajo ha favorecido la motivación de los alumnos hacia la asignatura, la adquisición de valores que se desarrollan durante el trabajo en parejas/grupo, y ha generado, tanto una interacción adecuada entre ellos, como una seguridad en el grupo a la hora de participar.

Por otra parte, también hemos apreciado algunas dificultades o factores que han podido influir en los resultados. Por un lado, trabajar de manera cooperativa con los alumnos de los primeros niveles de primaria es difícil, especialmente de primero, tal como nos señala Medina (2010:1) *“trabajar a través del aprendizaje cooperativo en el primer ciclo de Educación Primaria es un reto bastante difícil, ya que los alumnos y alumnas están más habituados a trabajar individualmente que a través de grupos”*. Estas

sesiones requieren más tiempo y preparación y, como indique en la parte teórica del trabajo, evaluarlas para poder modificar y mejorar resultados.

Además, otro factor ha sido el tiempo dedicado a trabajar directamente los contenidos de la unidad en cada uno de los grupos. Al ser la primera vez que trabajan con este método, a los alumnos del grupo cooperativo les ha costado habituarse. Había que recordarles frecuentemente cómo se llevaba a cabo la técnica empleada, ya que tan sólo se trabajaba de esta manera en las horas de Science y estaban un poco confusos. Por lo que se ha utilizado más tiempo para hablar de los contenidos en el grupo de trabajo tradicional que en el cooperativo.

5. Conclusions

This Master's Thesis was originally designed with the purpose of trying a different method to teach CLIL: cooperative learning. At the beginning of the investigation, three goals were established. We will discuss each one of them:

- First, “compare the cooperative learning method versus the traditional approach in bilingual education”. After teaching the same lesson plan using both methods, we did not find any significant difference in the students' achievement. Both groups of students increased their content knowledge on the topic selected.
- Second, “assess the effectiveness of cooperative learning in CLIL lessons”. Although it was not possible to determine any differences between the groups, we did notice that cooperative work does give students a few advantages. The most important one was an increased motivation. Students who were taught using the cooperative learning method showed more interest in the activities and the content. Other elements improved as well, including the student's communication skills and student's confidence and participation.
- Third, “Observe whether cooperative learning is an appropriate method to use in the first year of Primary Education”. We can conclude that in the first year of Primary education, students are still too young to work in groups. During this experience, some students did not adjust to work in pairs and they felt it was more of an obligation. However, there were others who liked working this way.

In addition, this research has provided useful and interesting information that I can apply in my career as a teacher. I had the opportunity to understand more about cooperative learning and how to use it in my lessons. While it is true that it is a good method to use with our students, I also learned that it is also important to highlight the role of the teacher in this type of learning. Lastly, teachers should reinforce and help the student to learn how to work successfully in a group.

6. Referencias bibliográficas

- Anguera, M.T. (1990). Metodología observacional. En J. Arnau, M.T, Anguera, y J. Gomez. *Metodología de la investigación en ciencias del comportamiento* (pp. 123-236). Universidad de Murcia.
- Campoy, T. y Gomes, E. (2009). *Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos*. Madrid: EOS.
- Casal, S. (2002). El Aprendizaje Cooperativo en el Aula de Lengua Extranjera. En López Téllez, G. (ed.) *Lenguas Extranjeras: Hacia un Nuevo Marco de Referencia en su Aprendizaje*. Madrid: Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. 103-115.
- Casal, S. (2005). *Enseñanza del Inglés. Aplicaciones del aprendizaje cooperativo*. Badajoz: Abecedario.
- Casal, S., Fernández, M. y Ochoa, M^a .(2009). *El aprendizaje cooperativo en el aula bilingüe. Proyecto de investigación educativa*. Andalucía: Consejería de educación de la junta de Andalucía.
- Cendoya, A. M. ,Di Bin, V. y Peluffo, M.V. (2008). AICLE: Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras o CLIL (Content and Language Integrated Learning). *Puertas abiertas*,4, (4).65-68.
- Chacón, C. (2003). Hacia el desarrollo de una práctica pedagógica reflexiva mediante la actualización de los docentes de inglés de la tercera etapa de educación básica: evaluación de una experiencia. *Acción Pedagógica*, 12, (2). 104 -113.
- Coyle, D. (2007). Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL Pedagogies. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10 (5), 543-562.
- Damon, W. & Phelps, E. (1989). Critical distinctions among three approaches to peer education. En *International Journal of Educational Research*, 58 (2), 9-19.
- Del Rincón, D.; Arnal, J.; Latorre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dyckinson.

- Domingo, J. (2008). El aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de Trabajo Social*, 21, 231-246.
- Escobar, C. y Nussbaum, L. (2008). Tareas de intercambio de información y procesos de aprendizaje en el aula AICLE. En: A, Camps, y M, Milian, (coords.) *Miradas y voces. Investigaciones sobre la educación lingüística y literaria en entornos plurilingües* (pp.159-178). Barcelona: Graó.
- Escobar, C. & Sanchez, A. (2009). Language learning through tasks in a CLIL Science classroom. *PortaLinguarum*, 11, 65-83.
- Fernández Fontecha, A. (2001). Una selección bibliográfica sobre el método AICLE (Aprendizaje Integrado de Conocimientos Curriculares y Lengua Extranjera). *Contextos Educativos*, 4, 217-239.
- Fernández-Río, J. (2014). *Aportaciones el Modelo de Responsabilidad Personal Social al Aprendizaje Cooperativo*. Actas del IX Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas. Málaga.
- Gallardo, F. y Martinez, M. (2001) ¿Es más efectivo el aprendizaje de la lengua extranjera en un contexto AICLE? Resultados de la investigación en España. *Revista Padres y Maestros*, 359, 25-28.
- Gavilan, P. (1999). El trabajo cooperativo: una alternativa eficaz para atender a la diversidad. *Aula De Innovación Educativa*, 85, 68-71.
- Gillies, R. (2014). Developments in Cooperative Learning: Review of Research. *Anales de psicología*, 30 (3), 798-801.
- Hidalgo, L. (2005). *La Evaluación una Acción Social en el Aprendizaje*. Caracas: El Nacional.
- Johnson, D.W. Johnson, R.T. (1991) *Cooperative learning lesson structures*. Endina, M.N.: Interaction books.
- Johnson, D.W. , Johnson, R.T. y Holubec, E.J. (1999) *El Aprendizaje Cooperativo en el Aula*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

- Joven, C. (2014). Técnicas y recursos para enseñar gramática en el aula de lengua inglesa de Educación Primaria (Trabajo de Fin de Grado). Universidad de Valladolid, Soria.
- Kagan, S. (1993). El enfoque estructural para el Aprendizaje Cooperativo, en *El aprendizaje cooperativo: una respuesta a la diversidad lingüística y cultural*. Editado por Daniel D. Holt. McHenry, Illinois y Washington, DC: Sistemas de Delta y el Centro de Lingüística Aplicada (pp. 9-19).
- Lara, S. (2001) Una estrategia eficaz para fomentar la cooperación. *Estudios sobre Educación*, 1 (99–110).
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1990). Judging the quality of case study reports. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 3(1), 53-59.
- López Gorritz, I. (1997). *Experiencias de innovación pedagógica. Hacia la formación del profesorado que pide la LOGSE*. Madrid: CCS.
- Martín, M. (2009). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. *Tejuelo*, 5, 54-70.
- Medina, M. E. (2010). Aplicación Práctica del Aprendizaje Cooperativo en Educación Primaria. *Innovación y experiencias educativas*, 36.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. SAGE Publications, inc.
- Monje, C, A. (2011). *Metodología de la Investigación cuantitativa y cualitativa*. Recuperado de <https://carmonje.wikispaces.com/file/view/Monje+Carlos+Arturo+-+Gu%C3%ADa+did%C3%A1ctica+Metodolog%C3%ADa+de+la+investigaci%C3%B3n.pdf>
- Ortiz, M. (2014). Nuevas tendencias metodológicas en la enseñanza de lenguas extranjeras.(Trabajo de Fin de Grado).Universidad de Cádiz, Cádiz.
- Ovejero Bernal, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.

- Pastor, M. R. (2011). CLIL and cooperative learning. *En Encuentro, Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 20, 109–118.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. SAGE Publications, inc.
- Pérez Torrez, I. (2009). "Apuntes sobre los principios y características de la metodología AICLE" en V. Pavón, J. Ávila (eds.), *Aplicaciones didácticas para la enseñanza integrada de lengua y contenidos*. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía-Universidad de Córdoba.
- Pujolás, P. (2009). *Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes*. VI Jornadas de cooperación educativa con iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa. Guatemala.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. (BOE, num. 52, 1 de marzo de 2014).
- Riera, G. (2010). "Cooperar per aprendre/Aprender a cooperar" (Programa CA/AC). *Avaluació d'un programa didàctic per ensenyar a aprendre de manera cooperativa*, (Tesis doctoral). Universidad de Vic: Barcelona.
- Rivas Navarro, M. (2003), *Eficacia de la Metodología de los Microgrupos en el Aprendizaje Curricular y en el Fomento de la Integración Sociocultural*. Viceconsejería de educación, Consejería de Educación Comunidad de Madrid, Madrid.
- Sánchez, A.(2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años métodos y enfoques*. Madris: SGEL.
- Silva, M.T. (2016). *La enseñanza del inglés como lengua extranjera en la titulación de filología inglesa: el uso de canciones de música popular no sexistas como recurso didáctico*. (Tesis doctoral). Universidad de Málaga: Málaga.

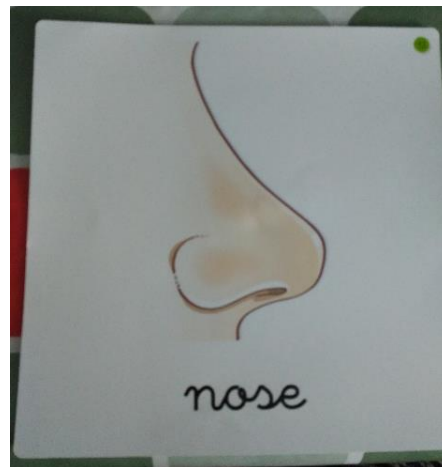
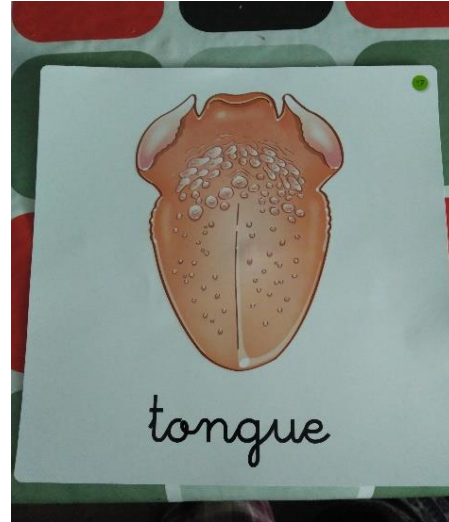
Suárez, M. L. (2005). *Claves para el éxito del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (AICLE)*. Quinta Jornada sobre Aprendizaje Cooperativo del grupo GIAC. Bilbao.

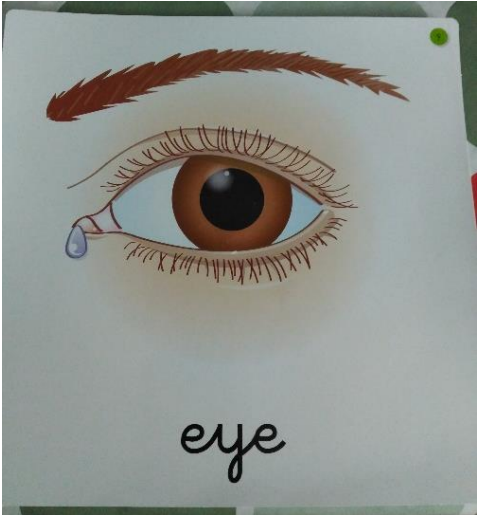
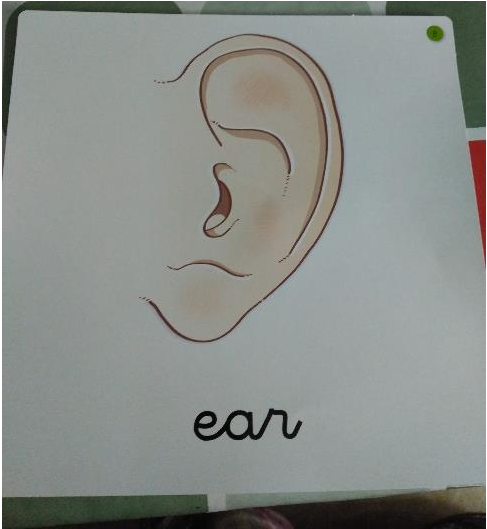
Trujillo, (2011). *Educación bilingüe: integración de contenidos y segundas lenguas*. Madrid: Síntesis Editorial.

Turrión, P. y Ovejero, A. (2013). ¿Es eficaz el aprendizaje cooperativo para la mejora del rendimiento académico en la enseñanza del inglés? Estudio experimental en alumnos de primaria. *Tabanque, Revista pedagógica*, 26, 249-266.

7. Anexos

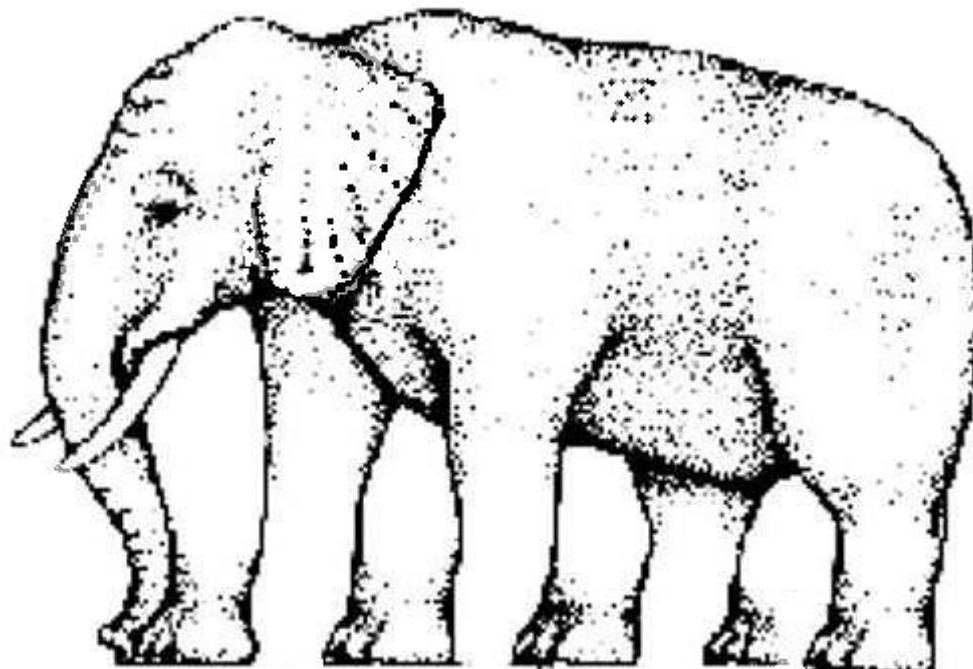
Anexo I. Flashcards



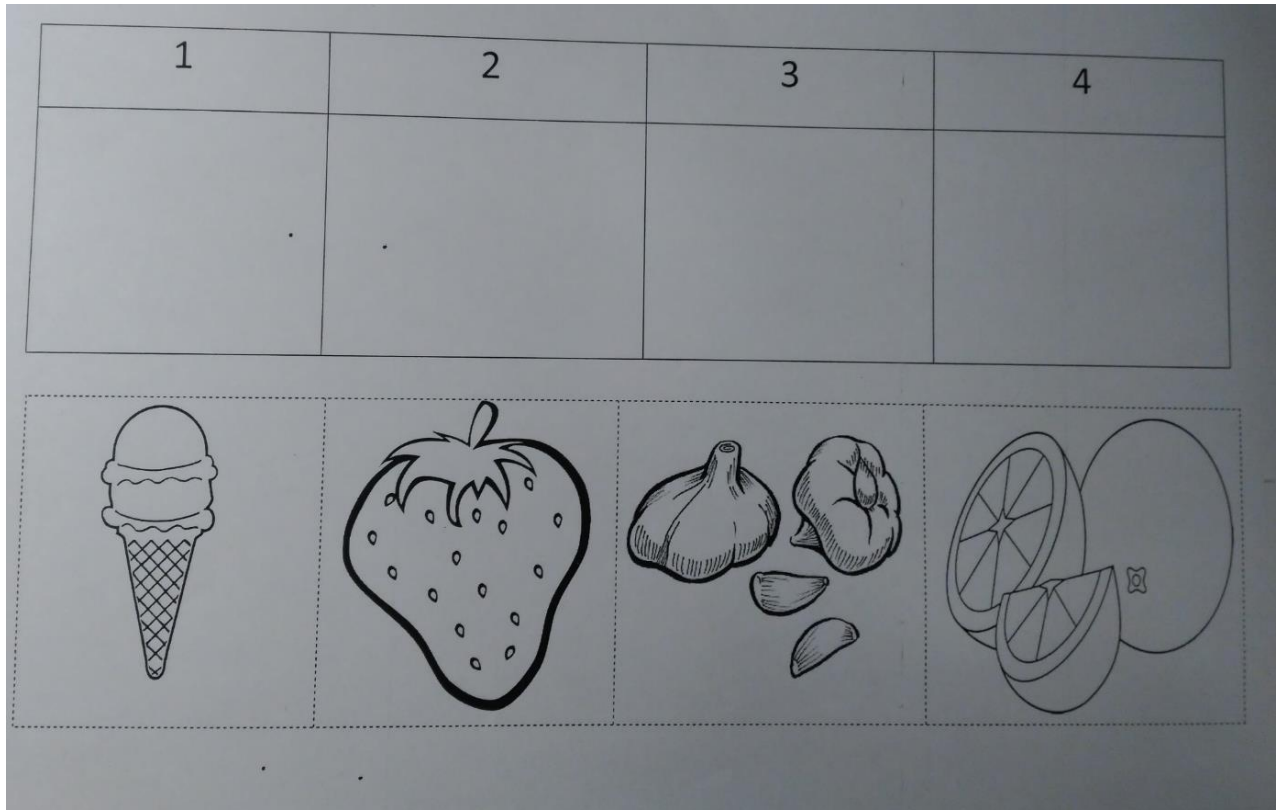


Anexo II. Ilusión óptica elefante

How many legs does this elephant have? _____



Anexo III. Taller de olores



Anexo V. Tablilla sensorial



Anexo VI. Prueba objetiva

MY SENSES

Student :

Date :

1. Colour the correct boxes.

2. Look and choose.

How does it smell? good ✓ bad ✗

How does it sound? nice 😊 loud ☹️