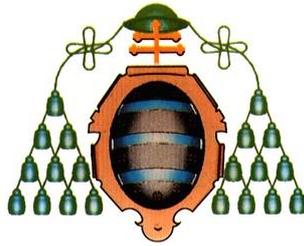




UNIVERSIDAD DE OVIEDO
FACULTAD DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y EDUCACIÓN



Universidad de Oviedo

Facultad de Formación del Profesorado y Educación

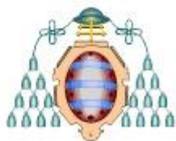
Trabajo Fin del Máster en Enseñanza Integrada de Lengua Inglesa
y Contenidos: Educación Infantil y Primaria

**Adquisición de contenidos en lengua extranjera:
análisis comparativo entre el Aprendizaje
Tradicional y el Aprendizaje Cooperativo en un
enfoque AICLE.**

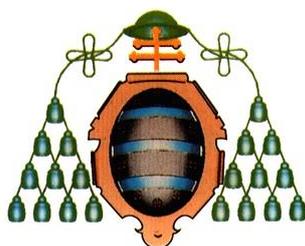
Autora: Raquel Fernández Vega

Tutor: Javier Fernández Río

Junio, 2016



UNIVERSIDAD DE OVIEDO
FACULTAD DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y EDUCACIÓN



Universidad de Oviedo

Facultad de Formación del Profesorado y Educación

Trabajo Fin del Máster en Enseñanza Integrada de Lengua Inglesa
y Contenidos: Educación Infantil y Primaria

**Adquisición de contenidos en lengua extranjera:
análisis comparativo entre el Aprendizaje
Tradicional y el Aprendizaje Cooperativo en un
enfoque AICLE.**

Autora: Raquel Fernández Vega

Tutor: Javier Fernández Río

↷

Junio, 2016

Índice	Pág.
1. Introduction	1
2. Fundamentación teórica	2
2.1.Cooperative Learning	2
2.2.Cooperative learning y CLIL	4
2.3. Enseñanza tradicional de Inglés como lengua extanjera	8
3. Propuesta de innovación	11
3.1. Introducción	11
3.2. Metodología	12
3.3. Actividades desarrolladas	14
4. Investigación	30
4.1. Diseño	30
4.1.1. Participantes	30
4.1.2. Instrumentos	31
4.1.3. Procedimiento	32
4.1.4. Análisis de los resultados	32
4.2. Discusión	35
5. Conclusions	38
6. Referencias bibliográficas	39
7. Anexos	43

1. Introduction

The reason why I have chosen Cooperative Learning as a topic for my Master Thesis is that I believe that it is important to investigate, as a teacher, how different approaches help students learn contents easier in a real context.

The present study assesses the efficacy of two instructional approaches (Traditional language learning and Cooperative learning) when students learn subjects in a foreign language, and find out which one motivates more students to learn English in class.

The starting point of my Master Thesis was the idea of teaching the same unit using two different approaches to 3rd grade students (8 years old), comparing the final results. Traditional language learning was used to teach a unit to one group, while Cooperative learning has been used to teach the same unit to a different group. Both approaches used Content and Language Integrated Learning (CLIL) in bilingual education classes.

The **main aim** of this research plan was to know if a Cooperative learning approach is more effective to improve students' learning and to achieve better academic results than a Traditional language learning approach. To test that premise I will focus in:

- ✓ If students interact with their classmates more in a Cooperative learning approach or in a Traditional language learning approach.
- ✓ If students show more motivation and initiative to learn themselves in a Cooperative learning approach or in a Traditional language learning approach.
- ✓ If students help each other to resolve the activities.
- ✓ If students are more involved in the subject in a Cooperative learning approach or in a Traditional language learning approach.

The teacher's diary and an exam were used as instruments to gather data.

This Master's Thesis has several parts: we will start reviewing the theoretical background of Traditional language learning, Cooperative learning and CLIL. Then we will describe the topic of the investigation and the different steps of the research:

methodology, activities, student profile and the development. Finally we will analyse the final results.

1. Fundamentación teórica

2.1. Cooperative Learning

El concepto de “Cooperative Learning” o Aprendizaje Cooperativo” es un concepto muy estudiado y en el que se puede observar diversas percepciones y una evolución del concepto. Basándonos en Balkom, (1992:2): “el Aprendizaje Cooperativo se define como una exitosa estrategia o conjunto de métodos de instrucción en el que se trabaja en pequeños grupos, donde cada uno de los estudiantes de diferentes niveles y habilidades, utiliza una gran variedad de actividades de aprendizaje y mejora la comprensión o un tema en cuestión”.

Uno de los factores que fomenta el uso de este tipo de metodología en las aulas es según Domingo (2008:232) que: “las técnicas de Aprendizaje Cooperativo permiten a los estudiantes actuar sobre su propio proceso de aprendizaje, implicándose más con la materia de estudio y con sus compañeros y facilita la implicación de todos los estudiantes”. Es decir, los estudiantes se sentirán motivados para participar en el grupo, mientras que con otras técnicas sólo se consigue la participación de un número reducido de alumnos que acaban dominando la sesión.

Holubec y los hermanos Jonhson (1994:5) desarrollaron numerosos estudios sobre el Aprendizaje Cooperativo y determinan que la cooperación: “consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes”. Además señalan que “el aprendizaje cooperativo le permite al docente alcanzar varias metas importantes al mismo tiempo”. Por una parte, permitirá que todos los alumnos independientemente de su nivel intelectual y dificultades de aprendizaje aumenten su rendimiento. Y por otra parte, fomentará la interacción y la comunicación de los alumnos, sentando las bases de una comunidad de aprendizaje en la que se tengan en cuenta a todos los alumnos.

La idea principal del aprendizaje cooperativo consiste en que los estudiantes trabajen juntos para completar una tarea en una clase dónde se preocupan tanto de su aprendizaje como del de sus compañeros, y se caracteriza por tener cinco componentes esenciales (Johnson, Johnson & Holubec, 1999):

1- Interdependencia positiva: Los miembros del grupo deben tener claro que los esfuerzos de cada integrante no sólo benefician a él mismo sino también a todos los miembros. Por ello, supone compromiso con el éxito de otras personas, además del propio.

2- Responsabilidad individual: Cada miembro será responsable y deberá de cumplir con la parte del trabajo grupal que le corresponda.

3- Interacción cara a cara: Todos los integrantes deben realizar juntos la labor, compartiendo los recursos existentes y ayudándose, respaldándose, alentándose y felicitándose unos a otros por su empeño en aprender.

4- Habilidades interpersonales: El aprendizaje cooperativo requiere que los alumnos aprendan las prácticas interpersonales necesarias para funcionar como grupo: cómo ejercer la dirección, tomar decisiones, crear un clima de confianza, comunicarse y manejar los conflictos....

5- Procesamiento grupal: Los integrantes del grupo deben analizar en qué medida están alcanzando sus metas y manteniendo relaciones de trabajo eficaces. Los grupos deben determinar qué acciones de sus miembros son positivas o negativas y tomar decisiones acerca de qué conductas conservar o modificar.

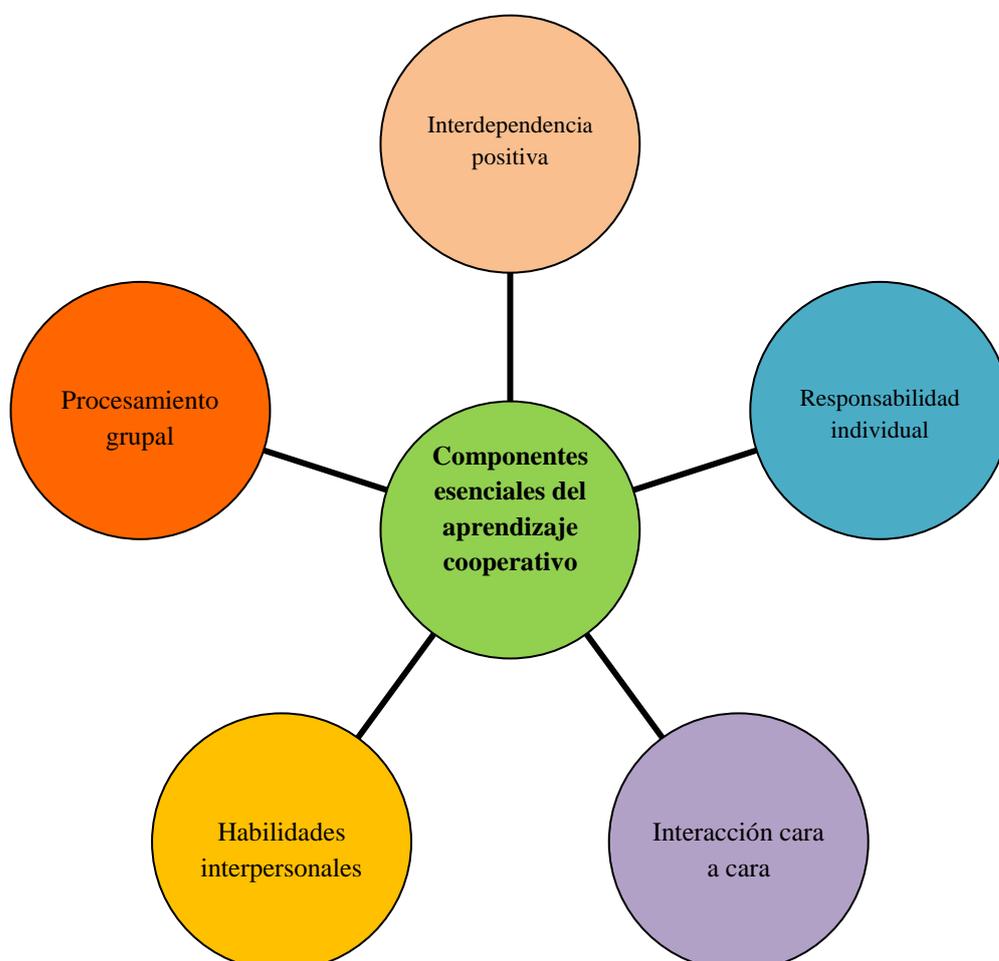


Figura 1. El aprendizaje cooperativo y sus elementos esenciales. Fuente: Elaboración propia.

En resumen, podríamos decir que el aprendizaje cooperativo está delimitado por el número de alumnos y la composición de cada grupo, sus objetivos y el papel que desempeñan los alumnos, el conocimiento de las normas y su desarrollo y las destrezas sociales que los alumnos tienen que desarrollar y que hacen que el aprendizaje cooperativo funcione o no.

2.2. Cooperative learning and CLIL (AICLE)

Numerosos autores han estudiado este enfoque metodológico aportando diferentes percepciones. Según Suarez (2005: 1): “El Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera (AICLE), del inglés *Content and Language Integrated Learning* (CLIL), hace referencia a cualquier contexto educativo en el que se utiliza una lengua extranjera (L2), como medio de enseñanza y aprendizaje de contenidos no relacionados con la lengua en sí. La implantación de AICLE implica procesos de enseñanza y aprendizaje con un doble objetivo: el desarrollo de competencias propias de la materia y, simultáneamente, el desarrollo de competencias lingüísticas”. Siguiendo a Marsh y Langé (2000:3) CLIL: “ofrece a los jóvenes de cualquier edad una situación natural para el desarrollo del lenguaje en base a otras formas de aprendizaje”.

Dentro de la metodología AICLE, también debemos de destacar las 4Cs propuestas por Coyle (1999) como una guía de organización curricular de las unidades de enseñanza AICLE. La planificación de una intervención didáctica debería incorporar, de forma interrelacionada, los siguientes 4 elementos:

- **Contenido:** facilitando la comprensión y la construcción del propio conocimiento sobre el contenido o la materia curricular, la adquisición de conocimientos, destrezas y comprensión relativas al contenido es el eje alrededor del que pivota la enseñanza AICLE y es el contenido el que determina la trayectoria de aprendizaje.
- **Comunicación:** usando la lengua para aprender y, al mismo tiempo, aprendiendo a usar la misma.
- **Cognición:** activando procesos cognitivos superiores o complejos asociados a un aprendizaje de calidad.

- **Cultura:** favoreciendo el conocimiento y la integración de perspectivas diversas y la tolerancia, que permitan desarrollar la conciencia de uno mismo y del otro.

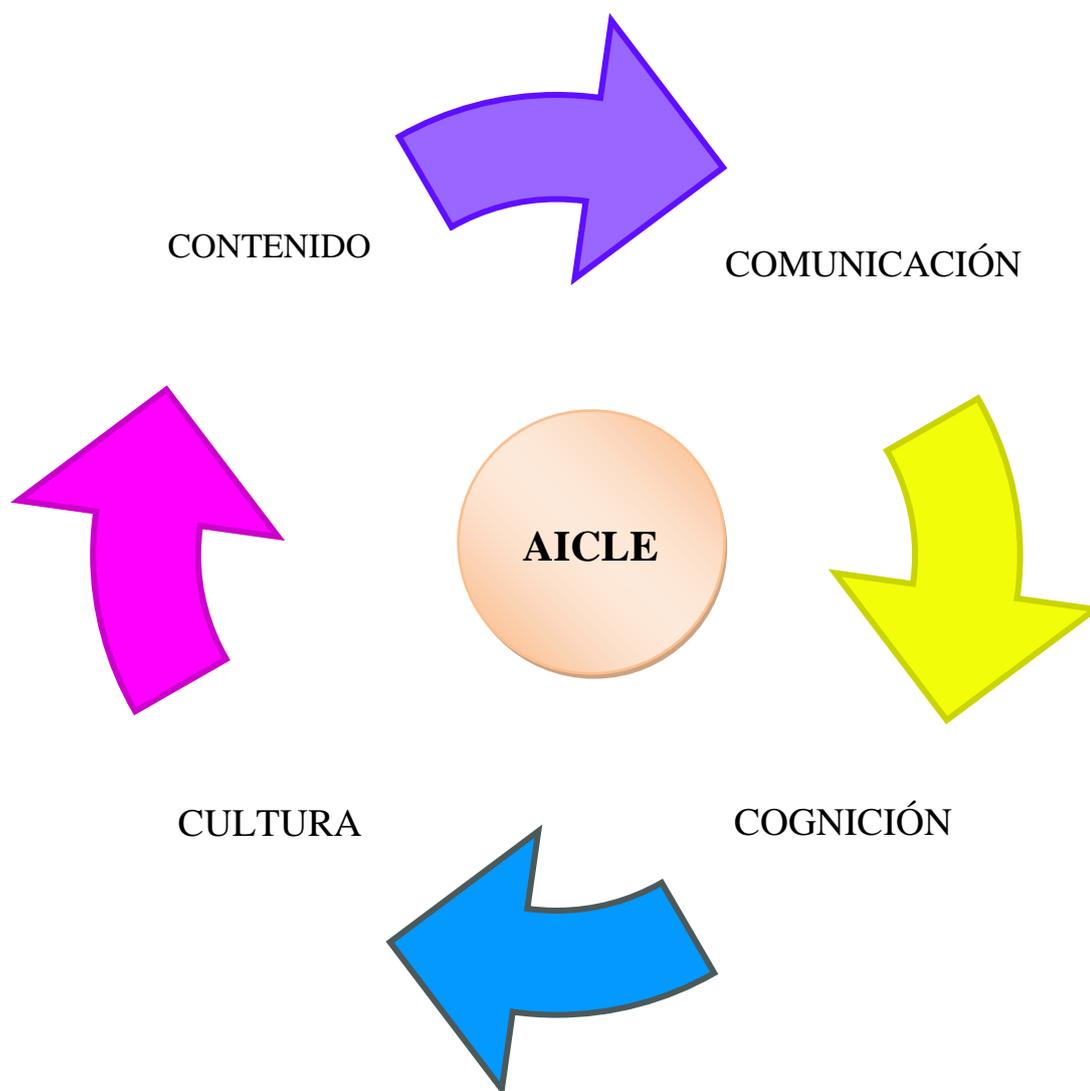


Figura 2. Las 4Cs o elementos fundamentales del enfoque AICLE. Fuente: Elaboración propia.

Darn (2006) señala las ventajas que la metodología AICLE aporta a través de estos cuatro elementos:

- ✓ Introduce el contexto cultural más amplio.
- ✓ Acceso Certificación Internacional y mejora el perfil de la escuela.
- ✓ Mejora la competencia global y específica idioma.
- ✓ Preparación para futuros estudios y/o la vida laboral.

- ✓ Proporciona oportunidades para estudiar el contenido a través diferentes perspectivas.
- ✓ Desarrolla intereses y actitudes multilingües.
- ✓ Diversifica los métodos y formas de enseñanza en el aula y de práctica en el aula.
- ✓ Complementa las estrategias individuales de aprendizaje.
- ✓ Aumenta la motivación alumno.

Por otro lado, resulta necesario señalar la información que los estudios sobre adquisición de la lengua aportan en numerosas publicaciones y de los que se extraerá una conclusión en común (Cummins, 1994; Skehan,1998; Swain, 1995): la lengua se llega a adquirir mediante un intercambio equilibrado de procesos de input y output lingüístico; es decir, mediante la recepción y el procesamiento de una cantidad suficiente de lengua y mediante la puesta en práctica de la lengua en situaciones de comunicación real. Por consiguiente, estas serían las dos condiciones que fomentarían el desarrollo de la competencia lingüístico-comunicativa. Además a través del enfoque AICLE, “el aprendizaje de L2 se convierte en un proceso creativo en el que a través de la L2 se accede a información más compleja” (Pavón y Rubio, 2010:46).

Teniendo en cuenta las características del aprendizaje cooperativo señaladas anteriormente, esta metodología encajaría perfectamente en la argumentación anterior, pues la forma de trabajar para la adquisición del lenguaje influirá directamente en las situaciones en la que se desarrolla el input y el output. Tal y como nos señalan Pavesi, Bertocchi, Hofmannová y Kazianka (2001:118): “en una clase donde se enseña a través de AICLE se pueden integrar de manera más natural y auténtica la mayoría de los conceptos desarrollados por las modernas teorías de enseñanza (constructivismo y aprendizaje cooperativo)”. Por lo que el enfoque AICLE desarrolla una de las características principales del aprendizaje cooperativo y el enfoque constructivista, la interacción social. Según Williams y Burden (1999:52) la construcción del conocimiento tiene lugar dentro de un marco interaccionista: “el interaccionismo social destaca la naturaleza dinámica de la interacción entre profesores, alumnos y tareas, y supone que el aprendizaje surge de las interacciones de unos con otros”.

Las actividades de aprendizaje cooperativo estimulan la interacción entre iguales, siendo esto una de las principales características de AICLE, como hemos señalado

anteriormente; esto proporciona una serie de ventajas a los alumnos respecto a la adquisición de la segunda lengua. Según Pavesi et al. (2001:118) las principales ventajas son:

- “Al estar en contacto con contenidos más interesantes y auténticos (el mundo real), con AICLE los alumnos se implican más y su motivación se ve potenciada.
- Debido a la naturaleza interactiva y cooperativa del trabajo, con AICLE el alumno gana autoestima y confianza en sí mismo, y aprende a trabajar con independencia y a organizarse mejor.
- Al estar un mayor número de horas en contacto con la lengua extranjera o segunda lengua, AICLE ayuda al estudiante a potenciar sus habilidades en idiomas y le lleva a un mejor dominio de los mismos.
- A través de unas condiciones de aprendizaje más favorables (debido al uso de estrategias y habilidades de aprendizaje comunes tanto en contenido como en lengua), con AICLE el alumno aprende a estudiar.
- Con la integración de contenidos y lengua y con la implicación del alumno en actividades exigentes desde el punto de vista académico y cognitivo, AICLE favorece los procesos de pensamiento creativos”.

Igualmente, al potenciar las interacciones entre los alumnos se les explica que tienen que colaborar para adquirir los mismos objetivos, “tratando de hacerles ver que no tienen que competir entre ellos sino más bien ayudarse mutuamente, potenciándose así el sentido del compañerismo, ya que todo aprendizaje cooperativo resulta enriquecedor y estimulante” (Agudo, 2003:150).

En referencia al papel que debe adoptar el docente dentro de un aula en el que se desarrolla un enfoque cooperativo y una metodología AICLE, según Barrios (1997:22): “el profesor puede intervenir en la consecución de un clima interactivo mediante el diseño de actividades que fomenten el que los alumnos aprendan unos de los otros, la cooperación mutua, y en definitiva, el que se eliminen o reduzcan las barreras entre ellos. El fundamento que subyace a este razonamiento -apoyado por la pedagogía educativa- es precisamente que los profesores pueden ejercer una influencia positiva real tanto en la actuación lingüística como en el bienestar afectivo del alumno en clase”.

Por otro lado, el enfoque AICLE también ha recibido críticas respecto al papel protagonista que el profesor tiene para algunos autores. Casal (2005) sugiere que en el

contexto de metodología AICLE los niños no cuentan con suficientes oportunidades para practicar y tener conversaciones en la lengua extranjera. No obstante y basándonos en el experimento de Pastor (2011:112), que consistió en analizar la eficacia del Aprendizaje Cooperativo como metodología de aprendizaje en el aula de lengua extranjera dentro del enfoque metodológico AICLE (teniendo en cuenta algunos aspectos adversos hacia la implementación de este enfoque metodológico), el aprendizaje cooperativo podría mejorar los resultados en las aulas AICLE, ya que “el tiempo y la frecuencia de oportunidades para comunicarse en la lengua extranjera se aumentó en el grupo cooperativo entre compañeros de equipo. Esto indica que en los equipos cooperativos, los niños necesitan hacer uso del lenguaje para comunicarse y discutir”.

2.3 Enseñanza tradicional del Inglés como lengua extranjera

Como refleja el *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria*, el aprendizaje de una Lengua extranjera tiene como objeto formar personas que puedan utilizarla para comprender, hablar y conversar, leer y escribir en dicha lengua. Es decir, tiene un objetivo práctico, el cual es ser capaz de comunicarse en esa lengua. Pero comunicarse en una lengua es una actividad compleja, ya que como se indica en el documento de la Unión Europea de las Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida (European Union, 2004 :14), la competencia en comunicación lingüística es “la habilidad para expresar e interpretar pensamientos, sentimientos y hechos tanto de forma oral como escrita (escuchar, hablar, leer, escribir), y para interactuar lingüísticamente de forma apropiada en una amplia gama de contextos sociales y culturales -educación y formación, trabajo, hogar y ocio”.

Lamentablemente, según refleja Agudo (2003: 141): “la dinámica del aula parece confirmar la evidencia de que aún seguimos, en algunos aspectos, anclados en el método tradicional basado en la gramática-traducción, el cual imposibilita cualquier tipo de interacción comunicativa en el aula”. Hay que tener en cuenta que el aprendizaje tradicional del inglés como lengua extranjera se ha basado en la mera artificialidad de la lengua, obstaculizando el desarrollo de la creatividad lingüística y la espontaneidad comunicativa.

Richards (2001) recogió los diversos métodos de enseñanza de lenguas que caracterizaron diferentes períodos en el último siglo. Centrándonos en los métodos tradicionales de enseñanza estos serían:

- El método de traducción gramatical (1800-1900): el estudio de la lengua consiste básicamente en la memorización de reglas y vocabulario con el fin de entender y manipular su morfología y su sintaxis. Las principales destrezas con las que se trabaja son la comprensión y la producción escritas; apenas se incide en la comprensión y producción orales (Lois, 2012).
- El método directo (1890-1930): “trata de establecer una conexión directa entre la palabra extranjera y la realidad a la que esta denomina; en otras palabras, asociar las formas del habla con las acciones, objetos, gestos y situaciones, sin la ayuda de la lengua materna” (Hernández, 2000:143).
- El método de la lectura (1920-1950): es un modelo de enseñanza/aprendizaje de una Lengua Extranjera centrado en dicha destreza. Si bien en su etapa inicial las demás destrezas lingüísticas quedan prácticamente descartadas del proceso instructivo, posteriormente se incorporan a él como complementarias de la lectura (Centro Virtual Cervantes, 1997).
- El método audio-lingüe (1950-1970): “se le da prioridad a la lengua hablada (expresión oral y audición) considerándola como un sistema de sonidos usado para la comunicación social. Se busca la corrección lingüística y se trata de que el individuo aprenda el nuevo vocabulario por asociación de la palabra hablada y la imagen visual, fundamentalmente mediante la repetición” (Hernández, 2000:144).
- El método situacional (1950-1970): Se basa en procedimientos orales y emplea diversos contextos situacionales para presentar las nuevas palabras y estructuras. La actividad principal del aula se basa en la práctica oral y controlada de estructuras lingüísticas a través de situaciones concebidas para ello (Centro Virtual Cervantes, 1997).

Según investigaciones de Chacón (2003:105) en el área de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera, estos métodos tradicionales han perdurado durante las últimas décadas en la enseñanza y se centran en las estructuras gramaticales; es decir, “se enfoca el aprendizaje de la lengua en los aspectos formales

de la gramática mediante la práctica repetitiva de ejercicios fuera de contexto”. Por lo tanto, basándonos en Li (1998), se podría decir que, lamentablemente, los profesores de inglés fomentan en sus alumnos el aprendizaje basado en la repetición de estructuras gramaticales, olvidando la función principal del aprendizaje de una lengua que es la función comunicativa y social.

3. Propuesta de innovación

3.1. Introducción

Como se ha visto en la fundamentación teórica, la combinación entre el aprendizaje cooperativo y el enfoque AICLE favorece el aprendizaje de una segunda lengua en los niños. Esta idea se fundamenta en diversas teorías e investigaciones, sin embargo, creo conveniente experimentar esa idea personalmente. Esta es la razón de este proyecto de investigación, que analizará las diferencias a la hora de adquirir los contenidos, entre una enseñanza del inglés a través de una metodología tradicional y una metodología de aprendizaje cooperativo en la asignatura de “Literacy”.

La asignatura de “Literacy” es la asignatura que se desarrolla en el colegio en sustitución a la asignatura de Inglés. Este cambio, es debido al Proyecto de currículo Integrado español-inglés en el que participa el centro desde 1.996, mediante un convenio firmado entre el M.E.C. y el British Council. Esta participación permite que el alumnado, desde el inicio de su escolarización a los 3 años en Educación Infantil, reciba clases tanto en español como en inglés. Los contenidos generales que se trabajan en esta asignatura son: la expresión y producción oral/escrita en inglés y el conocimiento de la literatura y la cultura inglesa.

Todas las asignaturas de la sección bilingüe se imparten desde un enfoque AICLE, además en el caso de “Literacy” tiene una presencia de 4 horas semanales en el horario del alumno. Otro rasgo a destacar es que en 3 de esas 4 sesiones, existe la presencia de dos docentes en el mismo aula: el docente encargado de esa asignatura y un docente que realiza funciones de apoyo dentro del aula.

A la hora de realizar la investigación se desarrolló la Unidad Didáctica que tocaba trabajar según la programación didáctica del aula y que fue “From A to Z: Dictionary”. Para ello se utilizó como material estructurado y de guía el libro de texto: “Pupil Book 2, Collins Primary Literacy” y otros materiales adicionales algunos de ellos elaborados por el docente investigador (fichas, tarjetas, paneles informativos). Este libro lo utilizan durante el primer ciclo de Educación Primaria, es decir en 1º y 2º de Educación Primaria, donde desde el comienzo del curso se estructuran las unidades que se van a trabajar en cada nivel.

3.2 Metodología

A la hora de llevar a cabo la investigación se desarrollaron diferentes metodologías, por lo que, con el grupo de **enseñanza tradicional**, se empleó una metodología directiva, centrada en el profesor. Al comienzo de cada sesión el profesor explicaba el objetivo que se iba a trabajar y luego se dejaba un tiempo para el trabajo individual y la corrección de las actividades. La participación del alumno estaba dirigida por el profesor en todo momento.

Mientras que en el grupo de **enseñanza basada en el aprendizaje cooperativo**, se empleó una metodología activa centrada en el estudiante, mediante el trabajo en grupo. Para ello se dividió a los estudiantes en grupos de 4 componentes. Una vez organizados los grupos, se realizaron algunas actividades para que los niños se fueran acostumbrando al trabajo en grupo. A continuación, se introdujo una metodología de roles, a cada componente del grupo le correspondía un rol con unas funciones concretas que debería tener siempre presente. El docente, debe tener en cuenta que estrategias tiene que realizar para potenciar el aprendizaje de los estudiantes. Según Johnson, Johnson y Holubec (1994:24), “los roles indican qué puede esperar cada miembro del grupo que hagan los demás y, por lo tanto, qué está obligado a hacer cada uno de ellos. A veces, los alumnos se niegan a participar en un grupo cooperativo o no saben cómo contribuir al buen desarrollo del trabajo en grupo. El docente puede ayudar a resolver y prevenir ese problema otorgándole a cada miembro un rol concreto que deberá desempeñar dentro del grupo”. Siguiendo a estos autores, la asignación de roles tiene varias ventajas:

1. Reduce la probabilidad de que algunos alumnos adopten una actitud pasiva, o bien dominante, en el grupo.
2. Garantiza que el grupo utilice las técnicas grupales básicas y que todos los miembros aprendan las prácticas requeridas.
3. Crea una interdependencia entre los miembros del grupo. Esta interdependencia se da cuando a los miembros se les asignan roles complementarios e interconectados.

Los roles seleccionados fueron: Supervisor, Coordinator, Environment y Speaker. Estos roles fueron elegidos basándose en los roles que poseen los niños de 6º de Educación Primaria del centro, que desarrollan la metodología de aprendizaje cooperativo en algunas asignaturas. A cada niño de la investigación se le entregó una

tarjeta con sus funciones y otra tarjeta a modo de medallón como rasgo distintivo entre unos roles y otros. **(Ver anexo I).**

Las funciones principales de los roles eran:

- Supervisor: supervisar que todos los componentes del grupo anoten y realicen las tareas y comprobar que se han traído los materiales necesarios para trabajar.
- Coordinator: repartir el turno de palabra, comprobar que todos realizan su función y dirigir la evaluación grupal.
- Environment: supervisar el orden y la limpieza del grupo y recordar las tareas que hay que realizar y tener el material preparado para realizar las actividades.
- Speaker: supervisar el nivel de ruido en el grupo, comunicarse con el profesor o con otros grupos y ser el responsable si el profesor está ausente.

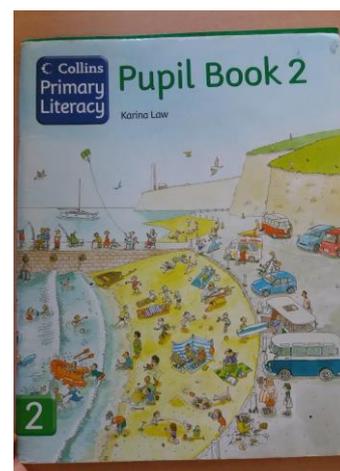
A la hora de repartir los roles, se realizó previamente una observación de las personalidades de los niños y niñas, asignando finalmente el rol contrario a su personalidad. Por ejemplo si un niño mostraba actitudes de timidez y evitaba interactuar en el aula se le asignó el rol “speaker”. Fomentando de esta forma que los niños desarrollen todas sus posibilidades y actitudes. Estos roles deben ir rotando durante las sesiones, pero en la investigación, los niños mantuvieron el mismo rol puesto que se trató de una introducción y acercamiento al trabajo cooperativo, en el que los niños se fueron acostumbrando a una nueva forma de aprender.

En la formación de los grupos se analizó también las interacciones que existían entre los alumnos, intentando agrupar en los mismos grupos a niños que presentaban dificultades para relacionarse unos con otros.

Cabe destacar, que ambos tipos de enseñanza y metodología se desarrollaron dentro del enfoque AICLE. Puesto que el centro, es un centro bilingüe que desarrolla esta metodología, la investigación no podía transformar por completo la metodología general del centro. Este factor influyó sobre todo en el grupo en el que se desarrolló la metodología tradicional, en el que el docente mantuvo los principales principios de la metodología tradicional mencionados anteriormente, combinándolos con algunas formas de trabajo del enfoque AICLE.

3.3. Actividades desarrolladas

Las actividades desarrolladas durante la investigación consistieron en una alternancia entre actividades de la Unidad Didáctica “From A to Z: Dictionary”. estructuradas por el libro de texto: “Pupil Book 2, Collins Primary Literacy” y otras actividades diseñadas específicamente para trabajar esta unidad. Las actividades fueron las mismas para los dos grupos de la investigación, lo único que se modificó fue la forma de trabajar los temas y resolver las actividades en cada grupo. Resaltar que debido al horario y a la presencia de numerosos días festivos en el calendario escolar durante el periodo de la investigación, el grupo de aprendizaje cooperativo se vió afectado en el desarrollo de algunas actividades.



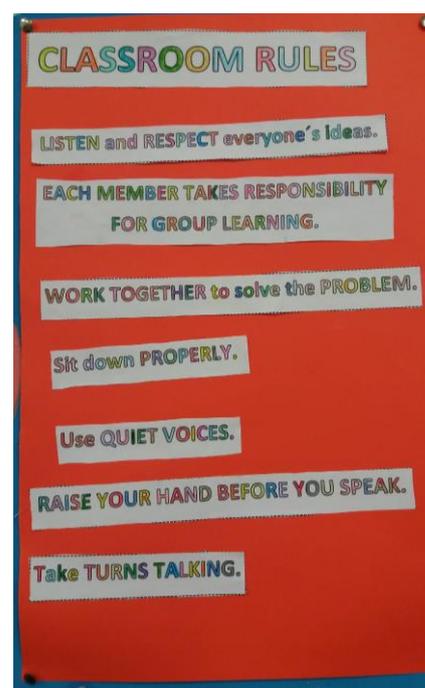
Los **objetivos** a trabajar en la Unidad Didáctica y durante la investigación fueron:

- ✓ “Speaking and listening: Work effectively as a part of a group”
- ✓ “Reading: Use dictionaries and other alphabetically ordered texts”
- ✓ “Writing: Write definitions and make class dictionaries”

A continuación voy a describir las actividades desarrolladas en la investigación. Para ello, realizaré una descripción general de cada actividad y después comentaré como se trabajó cada actividad con el grupo de *aprendizaje tradicional* (reflejado en letra cursiva) y con el grupo de **aprendizaje cooperativo** (representado por letra en negrita).

1. Organizar el espacio y trabajar unas normas de clase.

Antes de comenzar con la Unidad Didáctica decidí organizar el espacio de la clase (distribución de las mesas y los alumnos). Una vez que los alumnos estaban colocados, les expliqué que íbamos a elaborar unas normas para la clase, que se iban a colocar en el aula y que a partir de ese momento había que cumplirlas. Una vez que las reglas estaban colocadas en la cartulina, se les pidió a los alumnos que escribieran en su cuaderno las normas y eligieran la que consideraban más importante.



-Los alumnos se encuentran sentados en filas individualmente. A cada fila se le entregó una norma, cada niño tenía que colorear dos letras y pasar la norma a su compañero. Una vez que se terminó de colorear, fui preguntando el significado de cada norma y eligiendo a algunos niños para que las pegaran en la cartulina. Después elegí a un niño de cada fila para que leyera una norma. Finalmente los niños que se ofrecieron voluntarios explicaron cuál era la norma más importante para ellos y explicaban el por qué. La mayoría de los niños coincidían en las mismas normas: “Listen and respect everyone’s ideas” “Take turns talking”

- Los alumnos están sentados en grupos de trabajo, a cada grupo le correspondió colorear una norma o dos. Al finalizar el coloreado, el “environment” de cada grupo colocó la norma en la cartulina. Después cada grupo tenía que decidir que norma era la más importante para el grupo y el “speaker” fue el encargado de decirla en voz alta y explicar el por qué. Una vez que todas las normas estaban colocadas, cada grupo eligió a un miembro para leer una de ellas y el resto de compañeros tenían que copiarlas todas en una hoja.

2. Lesson 1: Fiction and nonfiction books.

Esta fue la primera actividad de la Unidad Didáctica en sí. A los alumnos se les mostró diferentes tipos de libros (glosarios, diccionarios, cuentos, historias de ficción). La actividad consistía en clasificar los libros y conocer las diferencias entre libros de ficción y no ficción. Se les proyectó en la pizarra la siguiente clasificación:

Fiction Books

- Refers to literature created from the imagination.
- Not real.
- Read to enjoy
- Illustrations
- Tell a Story
- Different genres: science fiction, romance, fantasy.
- Examples: fairytale, Halloween stories.

Nonfiction Books

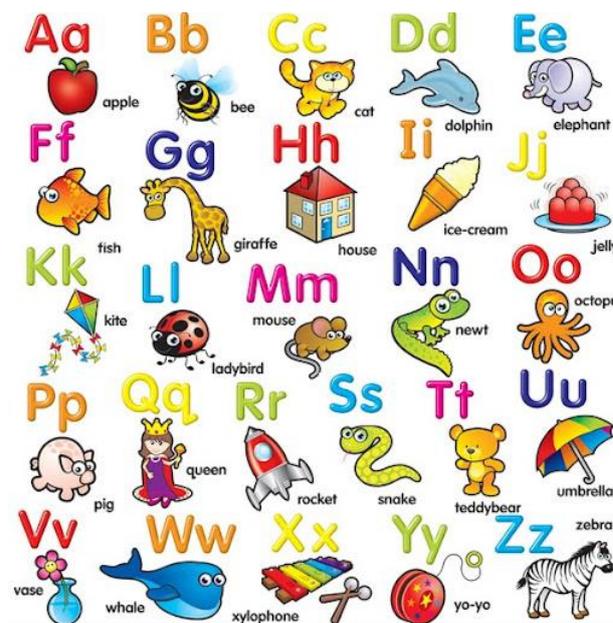
- Refers to literature based in fact.
- Real
- Read to learn
- Photos
- Give Information
- Examples: Dictionary, biography, glossary, travel guide.

-Los niños fueron manipulando y observando los diferentes libros. Individualmente tenían que clasificar en su cuaderno en una tabla a que tipo de libro pertenecía cada uno. Después la actividad se corrigió oralmente. El docente fue preguntando las diferencias que los niños veían entre un tipo de libro y otro. Para responder los alumnos tenían que levantar la mano y era el docente quien elegía que niño hablaba.

-Por grupos los niños fueron manipulando y observando los libros y clasificándolos en grupos. El “coordinator” fue el encargado de escribir esa clasificación en una hoja y el “speaker” de cada grupo se encargó de escribir un tipo de libro en la pizarra siguiendo la clasificación para que el resto de grupos corrigieran la actividad. A continuación cada grupo tenía que pensar una diferencia entre los libros de ficción y no ficción. Los grupos tenían que elegir solamente una y estar todos los miembros del grupo de acuerdo. Estas diferencias se escribieron en la pizarra y a continuación se compararon con la tabla inicial.

3. Lesson 2: Alphabet

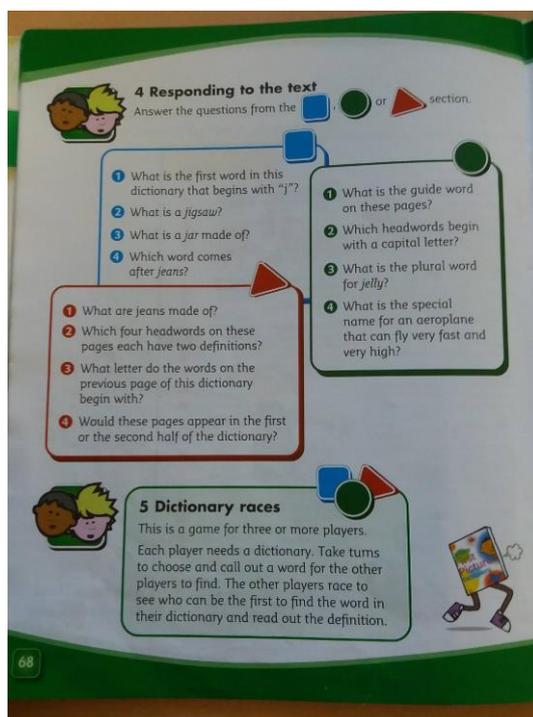
Esta actividad consistió en una actividad de repaso, ya que los niños ya conocen el alfabeto en inglés. Para ello se les proyectó una imagen de las letras del abecedario en la pizarra digital y se les puso la canción “Alphabet Song ABC Song Phonics Song”.



- Primero los niños escucharon la canción del abecedario y a continuación de manera individual, cada niño tenía que escribir la letra del abecedario que le correspondiera en la pizarra (las iban escribiendo en orden alfabético). Acompañando la letra tenían que dibujar un dibujo de algo que empezara por esa letra.



-Los niños escucharon la canción del abecedario y observaron el panel con el abecedario en la pizarra. A continuación se le repartió a los grupos unas tarjetas en las que tenía que escribir su nombre. Cada miembro del grupo tenía que recortar su tarjeta y colocársela en la frente.



-Cada niño realizó individualmente las actividades del cuadrado azul y el círculo verde en su cuaderno. Las actividades del triángulo rojo se realizaron oralmente. Los docentes fueron pasando por las mesas para corregir las actividades.

- Antes de comenzar con los ejercicios del libro, cada grupo ha tenido que rellenar la tabla con ejemplos del libro, para comprobar si han entendido la teoría.

GROUP: _____

GUIDE WORD	
4 HEADWORDS	-
	-
	-
	-
WORDS WITH 2 DEFINITIONS	
ALPHABET	

A cada grupo se le asignó una categoría de actividades (círculo, triángulo o cuadrado). Dentro de cada grupo, cada miembro tenía que contestar una pregunta y luego todos los miembros del grupo tenían que poner en común sus respuestas. Para corregir la actividad, el “speaker” de cada grupo iba leyendo una pregunta con su respuesta y el resto de grupos que tenían las mismas preguntas tenía que comentar si la respuesta era correcta o no. Si no era correcta tenían que corregirla.

5. Lesson 4: Dictionary game

Esta actividad combina el abecedario y el uso del diccionario. Los niños van utilizar el diccionario para realizarla, se trata de trabajar la búsqueda de palabras en el diccionario y conocer como se definen las palabras. Primero recordaremos las partes del diccionario que hemos estado trabajando en la sesión anterior y a continuación los niños tendrán que completar esta tabla.

Letter:	Definitions:
	-
	-
	-

Para realizar las definiciones explicamos las partes que deben aparecer en una definición: tipo de palabra (sustantivo, verbo o adjetivo), numero de definiciones y la definición en sí.

-Cada niño cogió su diccionario de la estantería. A cada niño se le asignó una letra del abecedario para que buscara tres palabras que empezaran por esa letra en el diccionario y completar con las definiciones, la tabla. A medida que iban terminando, cada niño iba saliendo a exponer su letra y sus palabras.

- El encargado del material “environment” de cada grupo, repartió un diccionario a su grupo. Cada grupo eligió voluntariamente 3 letras del diccionario, pero los grupos no podían repetir letras. Para ello se fueron eligiendo en voz alta las letras

que le correspondían a cada grupo. A continuación cada grupo tenía que buscar una palabra y su significado de cada una de las letras que había elegido y completar la tabla. Para corregir la actividad un grupo leía una definición y el resto de grupos tenía que intentar averiguar la palabra. Era muy importante que el grupo hablara antes de contestar. Primero se eligió al azar un grupo que tenía que comenzar a leer las definiciones y después dependiendo del número de definiciones acertadas, leía el grupo que más aciertos tuviera.

6. Lesson 5: Topic words

En esta actividad se van a trabajar la relación que se puede establecer entre palabras atendiendo a un tópico. Primero se les explicó mediante ejemplos como se pueden clasificar palabras según diferentes criterios: tipo de palabra, significado, tamaño...

Una vez explicada la teoría, los niños tuvieron que realizar esta actividad, que consistía primero en recortar las palabras y ordenarlas alfabéticamente y después clasificarlas en grupos.

-A cada niño se le entregó una copia de la actividad para que la realizara individualmente. Primero tenían que recortar y ordenar alfabéticamente las palabras y luego clasificarlas en su cuaderno en los 4 grupos. Cuando todos los niños habían terminado, los niños se intercambiaron los cuadernos para corregir la actividad de otro compañero y fueron saliendo a la pizarra uno por uno para corregir la actividad en la pizarra. Para finalizar esta sesión, les propuse a los niños tres tópicos: "Plants, animals and bildings" sobre los que íbamos a investigar la próxima sesión.

Topic words

Sort words into alphabetical order.

These words belong to four groups:
Sport, Transport, Food and Pets.

1 Cut out the words and sort them into their groups.
2 Sort the words in each group into alphabetical order.

pizza	basketball	train
tennis	aeroplane	judo
bicycle	ice cream	hamster
dog	carrot	van
swimming	goldfish	sausage
rabbit	space shuttle	football
yogurt	cricket	pony
stick insect	melon	car



- A cada grupo se le entregó solamente una copia de la actividad. En grupo deberían repartirse las palabras y clasificarlas pegándolas en una hoja en blanco. Para corregir la actividad el “supervisor de cada grupo” salió a la pizarra para escribir las respuestas. El resto de miembros de los grupos tenían que comprobar si las respuestas eran correctas o no. Para finalizar esta sesión, les propuse a los niños tres tópicos: “Plants, animals and bildings” sobre los que íbamos a investigar la próxima sesión.

7. Lesson 6: Find outside the classroom

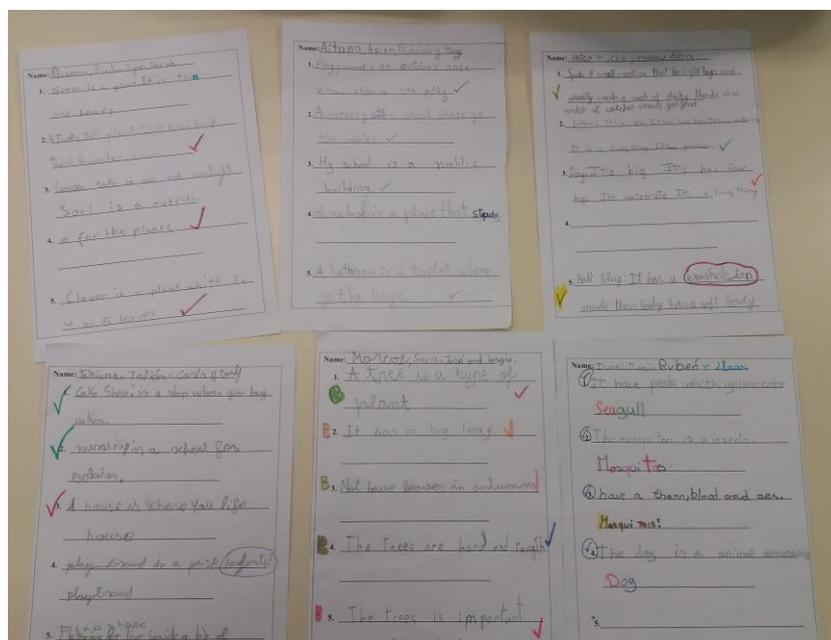
Esta actividad se desarrolló fuera del aula en el patio del colegio. Se trata de una actividad de investigación-comprensión. Antes de salir al patio, se explicó en clase en que consistía la actividad. Recordando la actividad de topics que habíamos realizado en la sesión anterior, en esta actividad los niños tenían que tener presente los tres tópicos que se les había dado: “Plants, animals, buildings” y buscar elementos que pudieran ver en el patio y que estuvieran relacionados con esos tópicos. Para ello solo necesitaban un cuaderno y un lápiz. Tras observar en el patio, los niños volvían a clase para elaborar una lista con todos los elementos encontrados.

-En esta actividad cada niño era responsable de su actividad, pero los niños se iban a agrupar en grupos para observar los elementos en el patio. Los niños se dividieron en 3

grupos, y de cada grupo era responsable uno de los tres profesores que había en el aula. Así un grupo investigó sobre “plants”, otro sobre “buildings” y otros sobre “animals”. A los niños se les dió un tiempo de 30’ para observar y anotar. Después volvimos a clase y realizamos una lista con los elementos encontrados y como deberes cada niño tuvo que definir cinco de las palabras que había encontrado.

-En este grupo hay 6 grupos de trabajo cooperativo, cada dos grupos iban a investigar uno de los tópicos. A dos grupos le tocó investigar sobre “plants” y estaban acompañados con un profesor, a otros dos grupos les tocó investigar sobre “buildings” y fueron guiados por otro profesor y los dos grupos restantes les tocó investigar “animals” e ir con el tercer profesor. Antes de comenzar la observación en el patio, se resaltó la importancia de que todos los miembros del grupo debían de tener las mismas palabras.

Una vez que el periodo de observación finalizó, volvimos a clase y corregimos la actividad elaborando una lista en la pizarra. Como deberes cada grupo tenía que definir las palabras que había encontrado y para ello se las tenían que repartir entre los miembros del grupo.

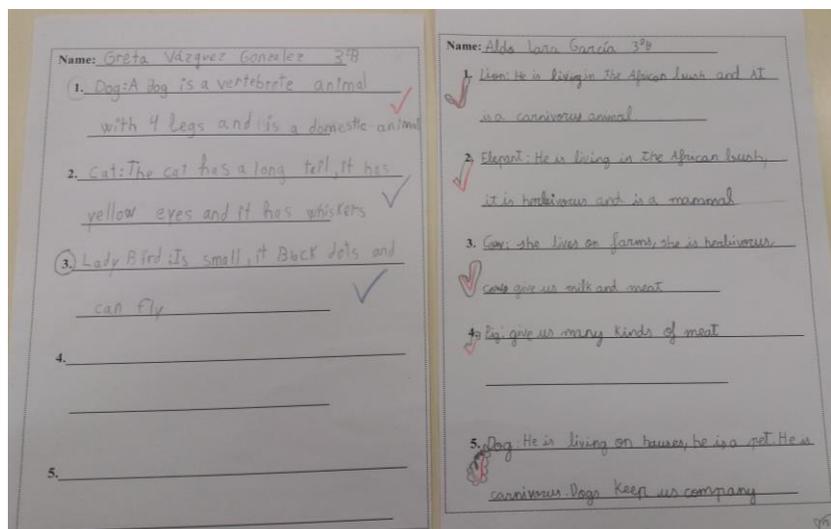


8. Lesson 7: Define words

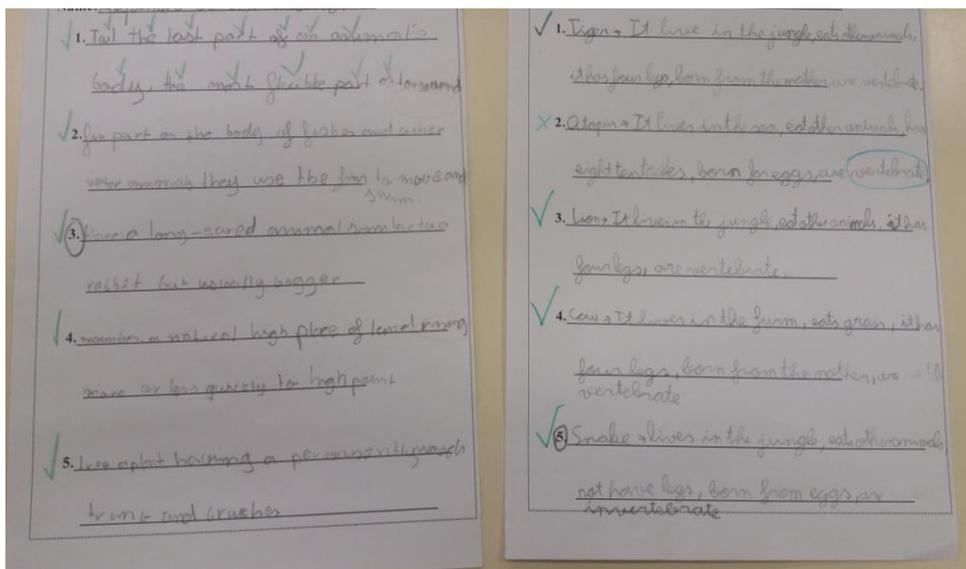
Esta actividad guarda relación con la actividad anterior. Basándose en los tópicos sobre los que habíamos observado en el patio, los niños tenían que votar sobre que tópico (plants, animals and buildings), iban a realizar un diccionario de clase. Una vez elegido el tópico, los niños tenían que buscar y definir 5 palabras sobre ese tópico y completar esta tabla.

Name: _____
1. _____ _____
2. _____ _____
3. _____ _____
4. _____ _____
5. _____ _____

-El tópico elegido en este grupo fue "Animals". A cada niño se le entregó una hoja para que la completara con 5 definiciones sobre animales. Estas definiciones podían estar relacionadas con partes del cuerpo de animales, nombres de animales, lugares donde viven los animales, etc. Para realizar las definiciones podían utilizar el diccionario o escribirlas ellos mismos desde su punto de vista y basándose en lo que habían observado en el patio.

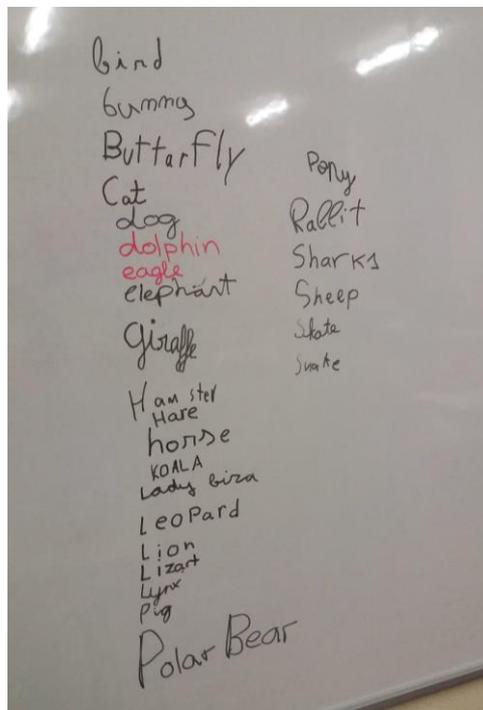


-El t3pico elegido en este grupo tambi3n fue "Animals". A cada grupo se le entreg3 una hoja para que la completara con 5 definiciones sobre animales. Para realizar las definiciones pod3an utilizar el diccionario o escribirlas ellos mismos desde su punto de vista. Cada miembro del grupo ten3a que elegir y escribir una definici3n. Los alumnos se pod3an ayudar para elaborar las definiciones, dialogando entre ellos que animales eran sus favoritos y sobre cu3les conoc3an m3s aspectos.



9. Lesson 8: Start to make a classroom dictionary.

Para esta actividad los ni3os necesitaban la hoja de las definiciones del t3pico que hab3an elegido para elaborar su diccionario de clase. Sobre estas definiciones los ni3os ten3an que elegir una definici3n de las 5 que hab3an elaborado, corregirla y completarla. Los ni3os no pod3an repetir la misma palabra, por lo que las palabras se escribieron en la pizarra y los ni3os tuvieron que ordenarlas alfab3ticamente.

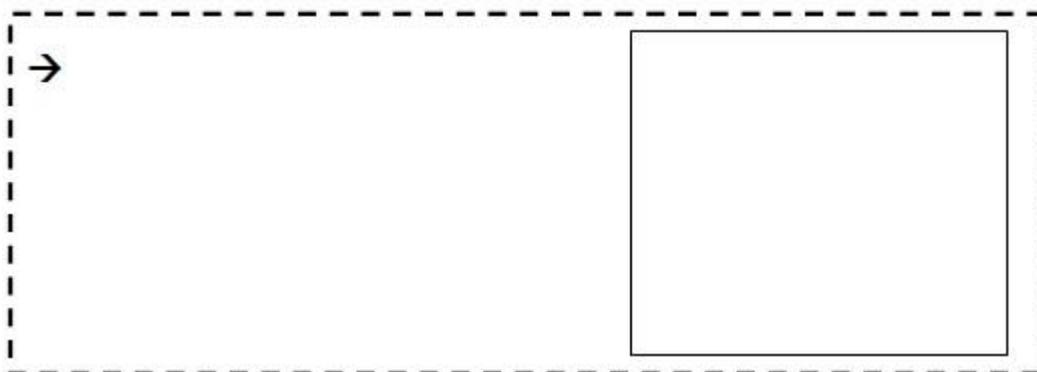


-Cada niño eligió una definición y la pasó a su cuaderno. Para corregirla podía utilizar el diccionario.

-Cada grupo se repartió una definición de las cinco que había realizado, cada niño tuvo que escribirla en su cuaderno y la corrección la hicieron grupal empleando solamente un diccionario.

10. Lesson 9: Classroom dictionary I

Esta actividad era la actividad previa a la elaboración del diccionario de clase, que se iba a elaborar de manera conjunta. Cada niño tenía que pasar a limpio su definición y acompañarla de un dibujo. A cada niño se le entregó la siguiente tarjeta para que realizará la actividad.



A continuación de la flecha el niño/a tenía que escribir la definición y en el recuadro blanco realizar el dibujo.

-Cada niño elaboró individualmente su tarjeta. A medida que los niños iban terminando, iban saliendo a exponer su definición al resto de compañeros. Mientras, los profesores corregían las definiciones para que los niños las pudieran pasar a rotulador.

- En cada grupo, cada miembro completó su definición en la tarjeta. Cuando todos los miembros del grupo habían terminado, se intercambiaban las tarjetas con otro grupo para corregir las definiciones de sus compañeros utilizando un diccionario. Durante el proceso los profesores resolvieron alguna duda sobre el significado de alguna palabra.

11. Lesson 10: Classroom dictionary II

Esta actividad fue la última de la Unidad Didáctica a desarrollar durante la investigación y consistió en la elaboración de un diccionario de clase, que los propios niños realizarían y que se quedaría en el aula para posibles consultas o ampliaciones. Con las tarjetas elaboradas con las definiciones, los niños tuvieron que utilizar la lista del orden alfabético de la actividad “Start to make a classroom dictionary” para colocar las tarjetas en orden y pegarlas en las paginas del diccionario. La portada del diccionario fue elaborada por mí pero coloreada por los alumnos. Los materiales empleados para elaborar el diccionario fueron folios de colores donde los niños pegaron sus definiciones y la portada y contraportada eran de cartulina plastificada. El resultado final fue:





- Siguiendo la lista de orden alfabético, cada niño se fue levantando y pegando en la hoja del diccionario su definición. Por filas fueron coloreando los distintos animales de la portada. Al finalizar el proceso el profesor expuso el resultado final y dejó que los alumnos manipularan el diccionario.

- La lista de los nombres en orden alfabético se escribió en la pizarra, los grupos se fueron levantando en función de la palabra que tocaba pegar en la hoja. A continuación cada grupo coloreó un animal de la portada. Para concluir, el profesor expuso el diccionario y dejó que los grupos lo leyeran.

4. Investigación

4.1. Diseño

El diseño de investigación utilizado fue cuasi-experimental con grupos equivalentes, ya que se utilizaron grupos/clase. La intención de esta propuesta de investigación ha sido analizar la adquisición de contenidos, empleando dos tipos de metodologías dentro del enfoque AICLE, una enseñanza del inglés a través de una metodología tradicional y una metodología de aprendizaje cooperativo en la asignatura de “Literacy”, y ver cuál de ellas ha sido más efectiva para el alumno.

La hipótesis de partida es que el aprendizaje mediante una metodología cooperativa es más efectivo, pues por sus características motiva más al alumno y produce un aprendizaje más próximo al enfoque AICLE.

4.1.1. Participantes

Este proyecto de investigación se ha realizado en un centro situado en la periferia de la ciudad de Gijón, donde he realizado mis prácticas. La investigación se ha llevado a cabo con los dos grupos de tercero de primaria que hay en el centro. Cabe destacar como rasgo distintivo del colegio, la formación bilingüe que recibe el alumnado desde el segundo ciclo de Educación Infantil hasta el último curso de Educación Primaria, gracias a un convenio con el British Council. Por lo que los dos grupos de la investigación, están acostumbrados a trabajar con el enfoque AICLE.

- Grupo de enseñanza tradicional en AICLE (Grupo Control): este grupo consta de 25 alumnos, 12 niños y 13 niñas, con una media de edad de $9.04 \pm .20$ años. Se trata de un grupo bastante homogéneo, en el que todos los niños/as poseen un desarrollo psicoevolutivo similar. En cuanto al nivel de inglés, cabe destacar la incorporación de tres niños nuevos al centro y al aula, dos de ellas no han estado inmersas en un programa bilingüe hasta ahora y el tercer niño es procedente de Australia aunque es de origen español, por lo que su nivel de comprensión y expresión oral en inglés es mayor que el del resto de sus compañeros, aunque muestra dificultades en la expresión escrita. Las horas semanales que tienen de la asignatura de “Literacy” son cuatro.
- Grupo de enseñanza cooperativa en AICLE (Grupo Experimental): este grupo consta de 25 alumnos, 15 niños y 10 niñas, con una media de edad de $9.04 \pm .20$ años. Todos los niños/as presentan un desarrollo psicoevolutivo similar. En este

grupo hay un niño repetidor y un niño de nueva incorporación que presentan alguna dificultad a la hora de seguir las clases en inglés pero nada relevante. Si podemos observar que existen problemas de relación social entre algunos niños a la hora de tener que trabajar juntos. Las horas semanales que tienen de la asignatura de “Literacy” son cuatro.

4.1.2. Instrumentos

Los instrumentos empleados durante el proceso de investigación fueron: un pre-test y post-test, un diario del docente/investigador y un diario del observador externo.

- **Pre-test y post-test:** se trata de una misma prueba de 10 ítems (**ver Anexo II**) relacionada con el contenido de la Unidad Didáctica que se iba a desarrollar en la investigación. El alumno tenía que completar individualmente esta prueba en 25 min. El pre-test se pasó al inicio de la investigación y el post-test al finalizar la unidad.
- **Diario del docente/investigador:** Según Gutiérrez (2007), el diario es un instrumento de investigación y observación, utilizado para registrar y recoger las incidencias que ocurren durante el proceso de enseñanza y aprendizaje (los sentimientos, emociones, participación de los alumnos y docentes, reflexiones, frustraciones, preocupaciones, interpretaciones, avances y dificultades en el alcance de las competencias, entre otras cosas), por lo tanto puede servir como herramienta en una investigación o bien funcionar a nivel personal como instrumento de reflexión y autoformación. En mi caso ha sido una herramienta para recoger diariamente al finalizar la jornada escolar (**ver Anexo III**), lo observado durante las sesiones, tanto en el grupo de metodología tradicional, como en el grupo de metodología cooperativa, para realizar posteriormente un análisis de esta información y extraer los diferentes resultados.
- **Diario del observador externo:** este instrumento de recogida de información, lo elaboró el profesor tutor de mis prácticas, que durante la investigación su función fue observar y tomar anotaciones y se mantuvo ajeno al desarrollo de las sesiones. Basándonos en Latorre y González (1987) el observador externo puede ayudar al profesor a analizar su práctica, aportando datos, sobre lo que ha ocurrido en el aula, más objetivos e imparciales que los recogidos por el profesor.

4.1.3. Procedimiento

La investigación se ha llevado a cabo durante el primer trimestre, durante el mes de Noviembre, repartida en 12 sesiones en la asignatura de “Literacy”. Como ya mencioné anteriormente todos los niños que participaron en la investigación están acostumbrados a aprender a través de la metodología AICLE, salvo 3 niños que se han incorporado nuevos al centro este año.

A la hora de seleccionar con que grupo de tercero de primaria iba a desarrollar una enseñanza tradicional y con cual una enseñanza basada en el aprendizaje cooperativo, me he basado en las relaciones sociales que había entre los niños, y que pude observar en mis primeros días de prácticas. Seleccionando de esta manera, como grupo de aprendizaje cooperativo, a la clase en la que había más niños que presentaban dificultades para relacionarse con otros niños.

El procedimiento de la investigación comenzó con una prueba inicial (pre-test), antes de comenzar a desarrollar la Unidad Didáctica, que todos los alumnos tuvieron que completar individualmente en un tiempo de 25 minutos. En esta prueba los niños tenían que completar 10 preguntas. Una vez pasada esta prueba, se comenzó con el desarrollo de la Unidad Didáctica a trabajar que era “From A to Z: Dictionary”, cada grupo de la investigación tenía 4 sesiones semanales. Después de la Unidad, repitieron la misma prueba (post-test) siguiendo el mismo procedimiento y con la misma duración.

Al finalizar la investigación se les entregó a cada estudiante su pre-test y post-test para que pudiera observar y evaluar su proceso de aprendizaje.

Finalmente, con todos los resultados de la observación (diario del investigador y diario del observador externo), y las marcas obtenidas en las pruebas (pre-test y post test) , he podido realizar el análisis de los resultados y obtener las conclusiones de esta investigación.

4.1.4. Análisis de los resultados

Resultados cuantitativos

Todos los datos cuantitativos (examen) 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.

Ambos grupos aumentaron significativamente los resultados del test escrito del pre-test al post-test: el GE de 4.64 ± 3.08 a 7.08 ± 2.46 puntos y el GC de 4.68 ± 2.49 a 8.54 ± 1.65 , con un tamaño del efecto de .32 favorable al GC, que se considera modesto (Coe, 2000).

	Pre-test	Post-test	<i>f</i>
GE	4.64 ± 3.08	7.08* ± 2.46	
GC	4.68 ± 2.49	8.54* ± 1.65	.32

Resultados cualitativos

Los datos obtenidos a través de los instrumentos de tipo cualitativo (entrevista) 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).

Tras analizar el diario del docente investigador y el diario del observador externo se han extraído seis categorías:

- **Organización de grupos**

La organización por grupos solo se desarrollaba durante la asignatura de Literacy, en el resto de las asignaturas, los niños estaban sentados individualmente. Por ello, en cada sesión los niños tenían que levantarse, agruparse y sentarse en el sitio que le correspondía a cada grupo. Al principio los niños producían mucho ruido, pero poco a poco se fueron acostumbrando a organizarse en silencio.

- Extraído del diario del docente: “Los grupos ya van colocándose en su sitio sin armar mucho ruido y ya entienden que sólo el encargado de del material es el encargado de coger y repartir las tarjetas con los roles.”
- Extraído del diario del observador externo: “ durante la formación de los grupos, hubo un poco de “ruido” y movimiento en la clase. Los grupos necesitaron ajustarse a trabajar juntos.”

- **Roles**

Para desarrollar el aprendizaje cooperativo, se introdujo una metodología de trabajo en grupos, en los que cada miembro del grupo representaba un rol y le correspondían unas funciones. A los niños les gustó esta forma de trabajo.

- Extraído del diario del docente: “Los niños se han entusiasmado mucho con sus funciones y han intercambiado opiniones entre los miembros del grupo.”
- Extraído del diario del observador externo: “El tercer día, cuando ya habían comenzado, se les repartió las funciones de cada uno y les resultó muy interesante descubrirlas.”

- **Interacciones**

A lo largo de las sesiones, las interacciones entre los alumnos que se podían observar variaban de unos grupos a otros. Pero por nota general, los niños han comenzado a interactuar con sus compañeros de grupos para solucionar dudas, resolver actividades, afianzar las respuestas, etc.

- Extraído del diario del docente: “Algunos grupos han comenzado rápidamente a trabajar, en otros grupos algún miembro estaba perdido pero se ha apoyado en sus compañeros de grupo para resolver las dudas.”
- Extraído del diario del observador externo: “Durante una sesión con la Profesora visitante de Estados Unidos, Massha, mantenemos la dinámica de los grupos y se nota que algunos niños y niñas consultan a su equipo antes de responder a alguna pregunta de la actividad que llevan a cabo con ella.”

- **Tiempo**

Aunque el número de sesiones fueron las mismas para los dos grupos de la investigación, debido a la presencia de numerosas festividades en el periodo de

investigación que afectaron al calendario de uno de los grupos y a la necesidad de emplear algunas sesiones para introducir y reforzar el aprendizaje en grupo, en algunos momentos hubo discordancia en el seguimiento de la Unidad Didáctica.

- Extraído del diario del docente: “Este grupo va con un poco de retraso en cuanto al desarrollo del tema o unidad debido a que es la primera vez que están trabajando en grupo hay que afianzar y trabajar más algunos conceptos para el buen funcionamiento del grupo. Por ello hay que emplear parte de las sesiones para recordar y afianzar las funciones de cada uno y recordar las normas.”
- Extraído del diario del observador externo: “Es importante tener en cuenta que el período para desarrollar la unidad ha sido el mismo, aunque el grupo de aprendizaje cooperativo” ha estado dedicando más sesiones a descubrir cómo trabajar en equipo”.

- **Cooperación**

Durante el desarrollo de algunas actividades en grupo, algunos niños presentaban dificultades para repartirse las tareas y dificultaban la participación de alguno de los miembros de su grupo.

- Extraído del diario del docente: “Hoy les ha costado en algunos grupos ayudarse unos a otros ya que algunos todavía no entienden que el trabajo se reparte y que hay que cooperar.”
- Extraído del diario del observador externo: “Algunos de los grupos, se han integrado más que los otros, que aún se están adaptando a respetar las funciones de los demás.”

- **Motivación**

La motivación de los alumnos durante la mayoría de las sesiones fue alta debido al tipo de actividades desarrolladas, a la propia predisposición del alumnado, a la combinación de diferentes estrategias, etc.

- Extraído del diario del docente: “A pesar de ser última hora los niños respondieron muy bien a esta actividad, la canción les motivo y luego durante la realización del abecedario estaban muy receptivos”

- Extraído del diario del observador externo: “Para ser la última sesión de la mañana, estuvieron bastante tranquilos (cosa poco habitual en ese horario). La dinámica parecía funcionar”

4.2. Discusión

Tras concluir con la investigación y tras el análisis de los resultados cuantitativos y cualitativos, se pueden extraer varias ideas de todo el proceso de investigación realizado.

Esta investigación partía de la hipótesis de que el aprendizaje cooperativo fomenta más la adquisición de contenidos en lengua inglesa, que el aprendizaje tradicional en una metodología AICLE. Tras analizar los resultados cuantitativos, la . Pero si hay que destacar que el Grupo Control, el grupo con el que se desarrollo una enseñanza tradicional obtuvo mejores resultados. De esta conclusión se pueden sacar dos factores que podrían haber influido en el resultado final:

Por una parte, mencionar que hubo un desequilibrio en el horario a la hora de desarrollar la Unidad Didáctica. Ya que debido a las numerosas festivades que hubo durante el periodo de la investigación, era siempre el Grupo Experimental, el grupo con el que se desarrolló el aprendizaje cooperativo, el que perdía una sesión a la semana. Para suplir esta diferencia, se desarrollaron actividades complementarias con el Grupo Control, para que ambos grupos siguieran la misma evolución de la Unidad Didáctica.

Por otra parte, al ser la primera vez que se introducía una metodología de aprendizaje cooperativo, se emplearon varias sesiones para presentar y fomentar esta forma de aprender en el Grupo Experimental. Los niños tenían que familiarizarse con sus compañeros de grupo, con sus roles y sus funciones, antes de empezar a desarrollar la Unidad Didáctica.

Al analizar los resultados cualitativos de la investigación, sería conveniente reflejar que aunque los resultados finales extraídos de los tests no son muy aclarativos de que aprendizaje es más eficiente para el aprendizaje de contenidos, las observaciones realizadas y analizadas si que nos podrían servir para extraer conclusiones. Aunque los contenidos desarrollados en la investigación son los mismos las formas de enseñarlos por parte del docente y de adquirirlos por parte de los alumnos son diferentes. Se ha podido observar que en un aprendizaje cooperativo, los niños participan e interactúan

más, adquieren mayor conciencia de su función en el proceso de enseñanza-aprendizaje y aprenden a valorar diferentes formas de aprendizaje. Mientras que en el aprendizaje tradicional, los niños están menos motivados, al no ser conscientes de su papel, muchos niños se distraen y no realizan las tareas y en algunas situaciones el aprendizaje es una competición entre ellos.

Por lo que se podría decir, que el aprendizaje cooperativo, fomenta más la adquisición de contenidos, pero para realizar esta certeza no sólo nos podemos basar en los resultados finales, sino en todos los factores que repercuten en esos resultados finales. Estos factores están relacionados con la participación de los niños, las relaciones sociales que se desarrollan en el proceso, el desarrollo de la autonomía y la cooperación entre iguales y la motivación por aprender. Por ello es necesario no sólo un análisis cuantitativo de los resultados, sino también un análisis cualitativo para analizar todo el proceso completo.

Como propuesta final decir que es necesario una mayor inversión de tiempo para desarrollar el aprendizaje cooperativo para que se puedan analizar unos resultados finales 100% fiables. Ya que los alumnos del Grupo Control no vieron muy modificada su forma de aprender, mientras que para el Grupo Experimental consistía un reto nuevo que requería mayor tiempo.

5. Conclusions

During my daily teaching practice, I have had the opportunity to carry out a research project and it has been a good experience. In the Cooperative Learning group:

- Students interact with their classmates more.
- Students show more motivation and initiative to learn themselves.
- Students help each other to resolve the activities.
- Shy students are very involved in the subject. They try to participate during the lessons.

Our results show that when a teacher is going to introduce a new teaching approach, he/she has to introduce the methodology and allow students to become familiar with it.

In any research project difficulties arise. There are always elements that we cannot control. The main limitation was time. One group had less lessons per week as a result of the special days (festivity).

To sum up, I believe in the effectiveness of using Cooperative Learning in CLIL classes. I really suggest other teachers to develop investigate different approaches for students to learn a second language, learn how to work in groups and values such as responsibility.

6. Referencias bibliográficas

- Agudo, J. D. D. M. (2003). Hacia una enseñanza de lenguas extranjeras basada en el desarrollo de la interacción comunicativa. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 15, 139-160.
- Balkom, S. (1992). Cooperative learning. *Education Research Consumer Guide*, 1, 1-3. Washington: Office of Educational Research and Improvement.
- Barrios Espinosa, M. E. (1997). Motivación en el aula de lengua extranjera. En *Encuentro. Revista de Investigación e Innovación en la clase de idiomas*, 9, 17-30.
- Casal, S. (2005). *Enseñanza del Inglés. Aplicaciones del aprendizaje cooperativo*. Badajoz: Abecedario.
- Centro Virtual Cervantes. (1997). *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado el 10 de Noviembre de 2015 de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metodologia.htm
- 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. En *Acción Pedagógica*, 12 (2), 104-106.
- Coe, R. (2000). *What is an effect size?*. CEM Centre, University of Durham. Retrieved from: www.cemcentre.org/renderpage.asp?linkid=30325016
- Coyle, D. (1999). Theory and planning for effective classrooms: supporting students in content and language integrated learning contexts. En *Learning Through a Foreign Language* (pp. 46-62). Londres: CILT.
- Cummins, J. (1994). Knowledge, power and identity in teaching English as a second language. En Fred Genesee (Ed.), *Educating Second Language Children: The Whole Child, the Whole Curriculum, the Whole Community*. New York: Cambridge University Press.
- Darn, S. (2006). *CLIL: A lesson framework*. TeachingEnglish. Recuperado de: <http://www.teachingenglish.org.uk/article/clil-a-lesson-framework>
- Domingo, J. (2008). El aprendizaje Cooperativo. En *Cuadernos de Trabajo Social*, 21, 231-246.
- European Union. (2014). *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo*. Dirección General de Educación y

<http://tecnologiaedu.us.es/mec2011/htm/tema3/ventanitas/informe.pdf>

- Gutiérrez, E. (2011). *Técnicas e instrumentos de observación de clases y su aplicación en el desarrollo de proyectos de investigación reflexiva en el aula y de autoevaluación del proceso*. Varsovia: XVIII Congreso internacional de la asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera (ASELE).
- Hernández, F. (2000). Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje. Encuentro. *Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 11, 143-144.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. y Holubec, E.J. (1994). *Cooperative Learning in the classroom*. Virginia: Association For Supervision and Curriculum Development, 4-5. 24-25.
- 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.
- La Torre, A. & González, R. (1987). *El maestro investigador en el aula*. Graó. Barcelona.
- Law, K. (2011). *Pupil book 2*. Collins Primary Literacy
- Li, D. (1998). It's always more difficult than you plan and imagine: Teachers' perceived difficulties in introducing the communicative approach in south Korea. *TESOL Quarterly*, 32(4), 677-703.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1990). Judging the quality of case study reports. En *Internation Journal of Qualitative Studies in Education*, 3(1), 53-59.
- Lois, S. (2012). El método gramática-traducción en la enseñanza de lenguas. En *PaidereX, Revista Extremeña sobre Formación y Educación*, 1, 4-5.
- Marsh, D., & Langé, G. (2000). *Using languages to learn and learning to use languages*. Finland: University of Jyväskylä: Eds. D. Marsh-G. Langé.
- Martín, M. (2009). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. *Tejuelo*, 5, 54-70.

- Miles, M. B., y Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. SAGE Publications, inc.
- Mohan, B. A. (1986): *Language and Content*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Pastor, M. R. (2011). CLIL and cooperative learning. En *Encuentro, Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*. 109–118.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* . SAGE Publications, inc.
- Pavesi, M., Bertocchi, D., Hofmannová, M., & Kazianka, M. (2001). Cómo utilizar lenguas extraneras en la enseñanza de una asignatura. *Enseñar en una lengua extranjera. Proyecto TIE-CLIL*, 104-134.
- Pavón, V. y Rubio, F. (2010). Teacher's concerns and uncertainties about the introduction of CLIL programmes. En *Porta Linguarum*, 14, 45-58.
- Pérez, T. 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*, 171-180. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía-Universidad de Córdoba.
- Pérez, P. y Roig, V. (2009) ¿Enseñar inglés o enseñar en inglés? Factores que inciden en la eficacia de la enseñanza y aprendizaje del inglés en Educación Infantil. En *Revista cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado*, 12, 87-89.
- 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).
- Richards, J. C. (2001). *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Suárez, M. L. (2005). Claves para el éxito del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (AICLE). En *Quinta Jornada sobre Aprendizaje Cooperativo*, 1-7. Bilbao: grupo GIAC.

Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. En G. Cook and B. Seidlhofer (Eds.), *Principle and Practice in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

Williams, M., & Burden, R. L. (1999). *Psicología para profesores de idiomas: enfoque del constructivismo social*.

7. Anexos.

Anexo I. Tarjetas del Aprendizaje Cooperativo: Roles y funciones.



Anexo II. Pre-test y Post-test.

 DICTIONARY ACTIVITY 1 Can you find a translation for these words? Awful _____ Scaffolding _____ Landscape _____ Alfombra _____ Viajar _____ ACTIVITY 2 Can you define these words? Dog: _____ Pumpkin: _____ Ant: _____ ACTIVITY 3 Are these words NOUNS, VERBS, or ADJECTIVES? Blue _____ Run _____	 DICTIONARY ACTIVITY 1 Can you find a translation for these words? Awful _____ Scaffolding _____ Landscape _____ Alfombra _____ Viajar _____ ACTIVITY 2 Can you define these words? Dog: _____ Pumpkin: _____ Ant: _____ ACTIVITY 3 Are these words NOUNS, VERBS, or ADJECTIVES? Blue _____ Run _____
---	---

Anexo III. Ejemplo del diario del docente/investigador utilizado.

Día: Día 10 de Noviembre de 2015. (Martes)

Asignatura: Literacy

Grupo de Enseñanza tradicional: hemos empezado a trabajar con el libro que los niños tienen de la asignatura. Antes de empezar con el libro, he explicado algunos conceptos claves sobre el tema que vamos a trabajar. La idea de empezar con el libro ha causado gran expectación, ya que hasta el momento no habían empezado a trabajar con él en este curso; aunque el tema que me toca desarrollar no ha resultado muy motivador. Primero hemos trabajado los conceptos oralmente y a continuación los niños han realizado actividades individualmente. Varios niños a la hora de tener que trabajar individualmente les ha costado centrarse y al principio han estado un poco perdidos.

Grupo de Aprendizaje Cooperativo: en primer lugar, he asignado un rol a cada niño del grupo: speaker, coordinator, environment, supervisor. Para ello les he entregado una medalla con el nombre de su rol y una tarjeta donde vienen las funciones que cada niño va a desempeñar en su grupo. Los niños se han entusiasmado mucho con sus funciones y han intercambiado opiniones entre los miembros del grupo. Una vez que todos los niños tenían su medalla, hemos repasado en voz alta las funciones de cada rol. Después han continuado con la actividad de las normas de clase.

Durante el desarrollo de la actividad he podido observar que los niños empezaban a ser conscientes de sus funciones. En un grupo, estoy empezando a observar que hay problemas a la hora de tomar decisiones en grupo.