

ULL

Universidad
de La Laguna



**TRABAJO DE FIN DE GRADO
MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

**INFLUENCIA DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO
EN LA DESTREZA DE PRODUCCIÓN ESCRITA EN
LA PRIMERA LENGUA EXTRANJERA**

**HARIDIAN ÁNGEL SANTANA
LAURA DEL CASTILLO QUINTERO
TUTORIZADO POR: ZEUS PLASENCIA CARBALLO**

**CURSO ACADÉMICO 2017/2018
CONVOCATORIA: JUNIO**

RESUMEN

El presente trabajo se basa en un estudio realizado sobre el efecto del aprendizaje cooperativo en torno a la destreza escrita contextualizado dentro del aprendizaje de la lengua extranjera en el segundo ciclo de Educación Primaria (4º curso). Tiene como fin conocer y reflexionar sobre la eficacia de técnicas de aprendizaje cooperativo en el aula de lengua inglesa para fomentar el desarrollo de la competencia escrita durante esta etapa educativa. Para ello se presenta un estudio comparativo entre dos centros (público y privado-concertado) de Educación Primaria a través de la aplicación de cuestionarios objetivos y dos dinámicas de aprendizaje cooperativo. Los resultados obtenidos no son concluyentes, ya que la presente investigación se propone como un punto de partida para posteriores estudios.

Palabras clave: aprendizaje cooperativo, producción escrita, Inglés como Lengua Extranjera, Educación Primaria, técnicas cooperativas.

ABSTRACT

The present work is based on a study realized on the effect of the cooperative learning on the written skill in the subject of English as a Foreign Language in the second cycle of Primary Education. Its purpose is to know and reflect on the effectiveness of the cooperative learning techniques in the English language class to encourage the development on the written skill during this educational stage. For that, a comparative study between two Primary Education centers (state and private schools) is presented through the implementation of objectives questionnaires and two cooperative learning dynamics. The results obtained are not conclusive because the present research is proposed as a starting point for futures studies.

Keywords: cooperative learning, writing, English as a Foreign Language, Primary Education, cooperative techniques.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	4
1. JUSTIFICACIÓN	
1. 1. Fundamentación	5
1. 2. Objetivos	6
2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	
2.1. Bases teóricas	6
3. CONTEXTUALIZACIÓN	9
4. MARCO METODOLÓGICO	
4.1. Método de indagación	11
4.2. Agentes que intervendrán/ nivel/ etapa	11
4.3. Plan de intervención	12
4.4. Temporalización	14
5. RESULTADOS OBTENIDOS	14
6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	18
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	22
ANEXOS	24

INTRODUCCIÓN

Desde hace algunos años, el aprendizaje cooperativo (AC, en adelante), entendido como una estructura organizativa dentro de la escuela, ha adquirido importancia en la sociedad actual, entre otras razones como manifiesto al desarrollo social, personal y profesional en respuesta a la globalización y la colaboración internacional, económica, tecnológica y sociocultural (Ferreiro y Calderón, 2006).

La globalización y colaboración internacional han exigido el incremento del dominio de las lenguas extranjeras en las aulas de Primaria, especialmente la lengua inglesa. De este modo, el incremento del plurilingüismo es conciliado por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, el cual establece que es necesario intensificar el aprendizaje y la enseñanza de idiomas:

En aras de una mayor movilidad, una comunicación internacional más eficaz combinada con el respeto por la identidad y la diversidad cultural, un mejor acceso a la información, una interacción personal más intensa, una mejora de las relaciones de trabajo y un entendimiento más profundo. (Consejo de Europa, 2002, p.5)

Ante la necesidad creciente en el desarrollo de habilidades sociales y de convivencia entre iguales, la educación adquiere un papel relevante como eje potenciador del trabajo cooperativo desde edades tempranas. Socialmente, uno de los factores que más se promueve dentro del trabajo cooperativo es la interacción entre el alumnado, ya sea mediante la producción oral o escrita.

En este sentido, la escritura ha sido etiquetada como un medio formal, debido a que el escritor tiene que transmitir el mensaje tomando en consideración las características y el nivel de conocimiento que tenga el lector para decodificar su significado (Brown, 2001 en Piña, García y Govea, 2009). Por este motivo, la escritura es una actividad difícil y compleja, especialmente, cuando se trata de una lengua extranjera, en la que las habilidades lingüísticas y comunicativas se encuentran en un eje de desarrollo fundamental, como sucede en las aulas de Primaria.

Ante ello, el presente documento plantea la investigación en acción de un tema trascendental a nivel social y educativo: la influencia de las distintas técnicas de aprendizaje cooperativo en el desarrollo de la destreza escrita en el área de Lengua Inglesa durante la etapa de Educación Primaria.

1. JUSTIFICACIÓN

1.1. Fundamentación

Como consecuencia del aumento del grado de interdependencia entre unas personas y otras, y la necesidad de trabajar de forma cooperativa en la búsqueda de soluciones ante problemas desde el principio de la humanidad, tal y como ha demostrado la historia, la cooperación ha sido y fue uno de los puntos clave en la evolución de los hombres. El intercambio, la interdependencia, la socialización de procesos y resultados, y la actividad grupal son los factores decisivos de la formación del hombre como ser humano (Ferreiro y Calderón, 2006).

Sin embargo, es preciso no confundir el aprendizaje cooperativo con otras formas de aprendizaje grupal, puesto que realizar un aprendizaje en grupo no significa necesariamente que se trabaje de forma cooperativa (Ovejero, 1990 citado en Turrión y Ovejero, 2013). Cooperar sería aquella situación en la que las metas individuales suponen la consecución de logros comunes, de tal forma que un individuo alcanza su objetivo si su grupo lo consigue (Morton Deutsch, 1949, 1962 citado en Turrión y Ovejero, 2013).

Por tanto, acercándonos a la realidad del aula, se ha partido de las percepciones de los docentes con respecto al trabajo en grupos en un contexto de enseñanza lingüística, en las que muchos docentes valoran los beneficios que este tipo de trabajo aporta, mientras que otros lo perciben de forma tediosa.

En efecto, si bien encontramos posiciones que abogan por esta metodología, se produce una contradicción a nivel de implantación en el uso de esta técnica de aprendizaje y, es que, pese al convencimiento real de su puesta en práctica, no cumple con los requisitos que conforman este modelo, desarrollando, por ende, un trabajo grupal, que omite la realidad del alumnado y el aprendizaje significativo.

Teniendo en cuenta que esta situación es extrapolable a la enseñanza de cualquier lengua, se plantea una cuestión: cómo poderla potenciar en una lengua extranjera y, más concretamente, en un campo que compete mayores dificultades a la hora de comunicarse por un desconocimiento básico del idioma, como es la producción escrita. Junto a la complejidad que presenta la escritura en LE, se encuentra la carencia de creación de espacios que promuevan la producción escrita de forma creativa, ya que la habilidad de escribir se enriquece a medida que el estudiante se arriesga a hacerlo.

Por ello, partimos de la creencia de que, si los alumnos trabajan cooperativamente, la producción escrita en LE va a tener resultados favorables, y de ahí nuestra propuesta de estrategias.

1. 2. Objetivos

El objetivo general planteado en este estudio es fundamentar y comprobar la eficacia del uso de las técnicas de aprendizaje cooperativo para el aumento de la competencia escrita en inglés, como Lengua Extranjera, en Educación Primaria. Para ello, se establecen los siguientes objetivos específicos:

- **Investigar sobre los efectos del trabajo cooperativo** en Lengua Extranjera en el ámbito escolar de dos colegios ordinarios.
- **Conocer el desarrollo global de la producción escrita en lengua inglesa** en las aulas de 4º de Primaria.
- **Determinar si existen diferencias según centro público o privado** en la producción escrita en lengua inglesa.
- **Proponer y diseñar** una aplicación concreta sobre el uso de **técnicas de trabajo cooperativo** en la destreza escrita en el aula de inglés.

Para ello, el estudio trata de dar respuesta a la consecución de estos objetivos a través de: la definición del concepto de destreza escrita y su aplicación en la enseñanza de la lengua extranjera en el contexto escolar, el estudio de las aplicaciones de técnicas de aprendizaje cooperativo en el aprendizaje de las lenguas y el análisis de dicha aplicación.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1. Bases teóricas

Según Johnson, Johnson y Holubec (1999), el aprendizaje cooperativo es una iniciativa creada para reemplazar la estructura basada en la producción y competitividad dentro de las escuelas, por un modelo organizativo que promueva la comprensión y la aplicación del trabajo en equipo en el ámbito educativo. Y es que la cooperación es considerada como un factor esencial de la naturaleza humana y de la propia sociedad, de tal forma que las organizaciones funcionan adecuadamente cuando existe cooperación entre los diferentes niveles de que constan (Ovejero, 1990).

Así, Kagan (1994) por Pliego (2011, p. 65) define el aprendizaje cooperativo como “una serie de estrategias instructivas que incluyen a la interacción cooperativa de alumno a alumno, sobre algún tema, como una parte integral del proceso de aprendizaje”. Por tanto, una situación cooperativa sería aquella en la que los individuos, por separado, trabajan de forma conjunta con el fin de alcanzar un objetivo común, siendo implicados en el proceso.

Sin embargo, en palabras de Ovejero (1990) no conviene confundir el aprendizaje cooperativo con otras formas de aprendizaje grupal, pues fundamentando la teoría en las definiciones entendidas por la Real Academia Española, colaborar significa “trabajar con otra u otras personas en la realización de una obra”, mientras que cooperar es “obrar en conjunto con otro hacia un mismo fin”.

La cooperación parte de la construcción del aprendizaje consensuado que requiere de habilidades sociales y comunicativas en una sociedad caracterizada por su heterogeneidad, y si hay algo que distingue la escuela de hoy es la heterogeneidad implícita dentro de los distintos ritmos de aprendizaje.

Esto obliga al docente a modificar su rol, ya no solo le compete aglutinar conocimientos, sino poner en funcionamiento los elementos básicos para que el trabajo en equipo sea realmente cooperativo: la interdependencia positiva, la responsabilidad individual, la interacción personal, la integración social y la evaluación grupal (Johnson et al., 1999). Tal y como señalan Johnson et al. (1999), el rol del docente, cuando emplea el aprendizaje cooperativo, es multifacético. Deberá tomar una serie de decisiones antes de abordar la enseñanza, explicarles a los alumnos la tarea de aprendizaje y los procedimientos de cooperación, supervisar el trabajo de los equipos, evaluar el nivel de aprendizaje y alentar a determinar la eficacia de su funcionamiento.

Por otra parte, la enseñanza de las lenguas extranjeras (inglés) en Europa ha experimentado cambios importantes en los últimos años como un camino infalible al éxito profesional. Y es que, a pesar de que el marco político que sume a Reino Unido actualmente ha generado incertidumbre desde que los británicos votaron por salir de la UE en junio de 2016, es poco probable que el inglés pierda la importancia que hasta ahora ha tenido. Pues, tal y como afirma Tony Thorne, consultor lingüístico del King’s College de Londres, se trata de una lengua global, no solo en términos del número de hablantes, sino por su alcance extendido: internet, moda e industria del entretenimiento.

Partiendo de ello, dada la importancia geográfica de Canarias como principal sector turístico de los hablantes ingleses y el carácter multicultural de su población, se otorga una

mayor relevancia al dominio de las lenguas extranjeras. Tal y como refleja el Instituto Canario de Estadísticas (ISTAC), que cifra en marzo de 2018 un aumento del 6% de turistas que entran por vía aérea al archipiélago respecto al mismo mes de 2017, siendo los turistas procedentes del Reino Unido el mayor número de entradas (441.576).

Sin embargo, la presencia angloparlante de origen británico en las islas Canarias se remonta al siglo XVI, pero no es hasta las últimas décadas cuando, debido al carácter globalizado e interconectado de los procesos sociales, se ha visto necesaria el impulso significativo del inglés en España a través de los centros escolares bilingües.

Ya el currículo de primaria en Lengua Extranjera, Real Decreto 3616 - 89/2014 de 13 de agosto, hace referencia a la importancia del estudio de esta área que tiene “como objeto formar personas que puedan utilizarla para comprender, hablar, leer y escribir, por lo que su uso debe ser el punto de partida desde el inicio del aprendizaje”. Así, se evidencia la importancia de las cuatro destrezas principales en este idioma: comprensión oral y escrita (listening and reading) y expresión oral y escrita (speaking and writing).

En lo que se refiere al desarrollo de la expresión escrita (writing), los criterios de evaluación 2 y 5 del mismo decreto afirman que el alumnado debe “producir textos escritos cortos y sencillos con el fin de desarrollar la escritura tanto formal como creativa” y “seleccionar y aplicar las estrategias básicas adecuadas para comprender y producir textos escritos”, respectivamente.

Como hemos indicado:

La escritura es un sistema universal de comunicación, como el habla, pero a diferencia de las limitaciones que esta presenta, la escritura permite transmitir información mediante mensajes que superan las barreras del tiempo, adquiriendo de este modo un reflejo permanente y espacial. (Sánchez, 2009, p.2)

Sin embargo, el carácter complejo de la producción escrita se caracteriza por ciertas limitaciones que surgen por razones psicológicas, lingüísticas y cognitivas.

Desde el punto de vista psicológico, la escritura es una actividad que carece de un interlocutor presente, por lo que no es posible la interacción, derivando en una serie de restricciones lingüísticas como: a) compensar la carencia de elementos. La expresión oral parte de un contexto situacional, es decir, el contexto de las características paralingüísticas como los gestos, la entonación o las pausas. La escritura, por su parte, debe tener en cuenta la inexistencia de estos elementos en su actividad y compensarlos. /b) relación grafema-fonema: El idioma

extranjero (inglés) a diferencia del castellano no es una lengua alfabética, es decir, no existe una relación entre grafema y fonema, por lo que cada grafema tiene distintas pronunciaciones, de ahí que la lectura y, por tanto, la escritura no esté acompañada de la fonética y no se pueda desarrollar el reconocimiento de signos. Mientras, cognitivamente, la escritura es un proceso instructivo, a diferencia de la comprensión y expresión oral que se adquiere de forma natural.

Ahora bien, la escritura, como destreza productiva está vinculada a actividades en las que el alumno escribe con un fin, el dirigirse a un público real. Dicho de otro modo, se persigue el aprendizaje significativo e integrado del idioma a través de productos como los que resalta Sampson (1981) (citado por Corpas y Madrid, 2007, p. 173): cartas, historias, anuncios, canciones, recetas, etc. Con esto, se refuerzan las funciones más comunes en los procesos de comunicación escrita (Bueno, 1996 citado en Corpas y Madrid, 2007, p. 173):

- Escribir sobre uno mismo
- Dar instrucciones
- Narrar hechos en presente o en pasado
- Explicar procesos
- Expresar secuencia de hechos, etc.

A efectos de establecer una relación global en esta investigación, se pretende conocer hasta qué punto se llevan a cabo este tipo de actividades dentro de un marco cooperativo, es decir, verificar la relación de una influencia efectiva entre cooperación y producción escrita en la enseñanza del inglés.

3. CONTEXTUALIZACIÓN

La hipótesis que se ha querido comprobar ha partido del estudio de las consecuencias del aprendizaje cooperativo en la adquisición de la lengua inglesa en estudiantes de segundo ciclo (4º curso) de Educación Primaria de dos centros: un colegio concertado-privado ubicado en la zona norte de la isla de Tenerife, más concretamente, en las inmediaciones del valle de la Orotava; y un colegio público en la zona metropolitana, lo que ha permitido la visión de dos realidades diferentes.

La investigación se ha compuesto de dos grupos de control principales que corresponden a los grupos de alumnos/as de ambos centros y un grupo de docentes colaboradores en la realización de un cuestionario (véase Anexo I) como información previa acerca de valoraciones personales sobre el AC dentro del área de inglés. Cabe destacar que se

tratan de docentes que imparten la lengua extranjera, aunque no todos son especialistas, por lo que se deduce, indiscutiblemente, una visión muestral del objeto de investigación.

Resulta así, seis valoraciones personales en el centro privado-concertado, de las cuales dos son hombres y el resto mujeres, y cuatro dentro del centro público, siendo mujeres en su totalidad. Todos ellos se consideran docentes familiarizados con el trabajo cooperativo, puesto que han realizado cursos impartidos por organismos públicos, exceptuando a los dos hombres que los realizaron por formación propia.

Es por ello por lo que, tras haber realizado estos cursos, todos consideran de suma importancia el trabajo cooperativo, ya que es un proceso de crecimiento global y significativo para la vida real, favoreciendo las relaciones entre iguales.

Tal y como los docentes encuestados exponen, el trabajo cooperativo es aplicable a todas las áreas y, por ende, al área de Lengua Extranjera, ya que se puede desarrollar de manera fácil a través de diversas actividades que favorecen el trabajo en equipo para que el aprendizaje sea más enriquecedor, con una perspectiva del alumno como agente social. De este modo, obtienen resultados que, para ellos, son favorables en su aplicación.

No obstante, una docente del centro escolar público, a pesar de considerarlo importante no lo lleva a cabo debido al desconocimiento en su grupo-clase, de los roles que el trabajo cooperativo conlleva, dificultando su iniciación.

Por otro lado, centrándonos en la producción escrita en inglés, existe un consenso en que es la destreza que más dificultades presenta para el alumnado por las siguientes razones: la adaptación y conocimiento a estas edades de su idioma materno; desvinculación de la destreza oral y escrita de forma integrada, ya que se le otorga más importancia a la comunicación oral; y conocimiento escaso del vocabulario y la gramática.

Partiendo del conocimiento de estas dificultades, los docentes intentan fomentarlo con dinámicas acordes a la realidad significativa: talleres, cartas, juegos, etc.; así como la transición entre lo oral y lo escrito. A pesar de que los docentes son conscientes de esta carencia, la mayoría prioriza la oralidad frente a la escritura.

En definitiva, consideran que el trabajo cooperativo influye positivamente en la destreza escrita en inglés en la medida en la que forma parte de la competencia comunicativa, favoreciendo el apoyo entre iguales como agentes del proceso de enseñanza-aprendizaje y, asimismo, las dinámicas cooperativas dan lugar a un proceso mental denominado “switching

process” que implica técnicas de pensamiento rápido, dejando de lado la traducción literal de su lengua materna al idioma extranjero (inglés).

La implantación del objeto de estudio: el trabajo cooperativo en la producción escrita en inglés está consolidada desde el primer ciclo de Educación Primaria en el caso del centro escolar concertado-privado, mientras que en el centro público a nivel general se lleva a cabo este proceso. Sin embargo, en la observación muestral de este último centro la docente dispuso el trabajo cooperativo para la investigación, ya que parte de una dificultad que no le ha permitido hasta ahora el poder llevar a cabo este tipo de dinámicas, y es el desconocimiento del idioma por parte del alumnado.

4. MARCO METODOLÓGICO

4.1. Método de indagación

La investigación que se presenta parte de un método exploratorio que ofrece un primer acercamiento al problema que se pretende estudiar y conocer. Es el primer paso necesario para cualquier tipo de investigación que se quiera llevar posteriormente a cabo, ya que se realiza sobre un tema que ha sido relativamente poco explorado, como es el caso del vínculo entre el trabajo cooperativo y la destreza escrita en LE, resultando difícil formular una hipótesis precisa o de cierta generalidad.

Para ello, la indagación parte de cuestionarios objetivos (ver Anexo II) que han permitido la obtención de datos cuantitativos y cualitativos del muestreo seleccionado, y la realización combinada de dos técnicas de trabajo cooperativo para tener un análisis lo más objetivo posible.

4.2. Agentes que intervendrán/ nivel/ etapa

La muestra de este estudio está compuesta por el alumnado que cursa la materia de Inglés en 4º de Primaria en un centro privado-concertado y en un centro público. En total han sido 52 estudiantes, distribuidos de la siguiente manera:

	Niños	Niñas	Total
Colegio privado-concertado	16	13	29
Colegio público	11	12	23
Muestra total	27	25	52

Se han escogido estos dos grupos para poder hacer una comparación entre el proceso de enseñanza-aprendizaje de dos realidades diferentes, ya que son grupos similares en cuanto a edad y número de alumnos/as. Se trata de un conjunto amplio por la cantidad de alumnos/as en cada clase, pero sigue siendo un muestreo reducido.

No obstante, las respuestas del cuestionario se ven mermadas, con respecto al colegio privado-concertado, por la modificación de los grupos base durante el desarrollo de la investigación, así como la conducta disruptiva que caracteriza al grupo de control. Por su parte, en el centro público, el poco tiempo para desarrollar las dinámicas y la no implantación e interiorización del AC resultaron, también, dos limitaciones en la puesta en práctica.

Cabe destacar que, por motivos ajenos a nuestra voluntad, el análisis de los cuestionarios objetivos se tuvo que realizar de manera general, no pudiendo observar la variación y/o modificación de las respuestas de un mismo alumno/a, ya que por cuestiones de protección de datos del alumnado se tuvo que omitir cualquier dato identificatorio, lo que supone una dificultad en el análisis de las respuestas.

4.3. Plan de intervención

Para poder llevar a cabo la recogida de datos, se utilizó un pretest y postest individual con los grupos de control, y trabajándose dos dinámicas de AC en el intervalo del cuestionario previo y posterior a la puesta en práctica. Ambos grupos fueron sometidos al mismo cuestionario inicial y final, sin variar sus parámetros, ya que se pretende comprobar la evolución respecto a la eficacia del trabajo cooperativo en la producción escrita en la asignatura de inglés, tras la realización de las dinámicas.

El alumnado realizó ambos cuestionarios divididos principalmente en cuatro bloques: unas variables identificativas, tales como el curso, el tipo de centro, etc.; su grado de afectividad y efectividad en cuanto al trabajo cooperativo; su vinculación con el proceso de escritura; y la conexión entre ambos aspectos.

En cuanto al desarrollo de las actividades, la asignación de los grupos se ha llevado a cabo en ambos centros de forma diferente. En el centro privado-concertado los grupos bases estaban determinados, puesto que el aprendizaje cooperativo está integrado desde edades tempranas; mientras que, en el centro público, la muestra de investigación desconocía los roles que implican el AC, por lo que dependió del grado de libertad de la docente para asignar los grupos de control. Coinciden en los miembros por grupo, cuatro.

Más, Negro y Torrego (2012) citado en García (2017, p.125) afirman que “es recomendable que los roles distribuidos entre el alumnado deben rotar, ya que fomenta la organización y la implicación en el equipo”. Los tipos de roles, según Zariquiey (2015), que se pueden asignar son: la figura del supervisor (supervisa que el equipo cumpla con la tarea propuesta en el tiempo marcado), el portavoz o relaciones públicas (busca información fuera del grupo y se comunica con el docente), el coordinador (organiza el trabajo y promueve la participación) y el mediador o jefe de mantenimiento (garantiza un entorno idóneo de trabajo).

Zariquiey (2015, p. 34) expone que “lo importante no es que los docentes conozcamos y seamos capaces de gestionar las técnicas cooperativas, sino que la manejen eficazmente los alumnos”.

Para ello, se seleccionaron y adaptaron dos tipos de dinámicas que garantizaron la producción escrita en inglés mediante el trabajo cooperativo, es decir, la hipótesis de partida. El objetivo de estas dinámicas es que el alumnado produzca, de forma eficaz, textos cortos de diversa índole, basándose en el recurso gramatical del “like+verb-ing” (temario acorde a la programación docente).

- **Dinámica folio giratorio.** Se repartió a cada grupo un folio doblado verticalmente en cuatro partes iguales, con el objetivo de crear un monstruo original – “Our monster”. Cada una de las partes correspondía con un aspecto que caracterizaba al monstruo:

1. Name, age, favourite colour, the monster lives in...
2. What does the monster like?
3. How is the monster?
4. What does not the monster like?

Dentro de los grupos, a cada miembro le correspondía la función de completar un determinado aspecto, lo que garantizaba la participación de todos los miembros del grupo.

Cabe destacar que se realizó una modificación de la técnica del folio giratorio: cada alumno/a disponía de 50 segundos, por lo que se realizaron dos rondas para que pudieran completar las ideas y, además, el resto de los miembros del grupo desconocían la temática del resto de partes. Al finalizar, el mediador de cada grupo exponía los resultados al grupo, proporcionando una retroalimentación entre ellos, para más adelante presentar el monstruo creado al resto de la clase.

- **Dinámica del cómic.** Esta propuesta pretende poner en práctica las estructuras gramaticales y el vocabulario tratado previamente en la asignatura. Sin embargo, en su puesta en práctica ha surgido un inconveniente por parte del centro educativo público, pues se esperaba la disponibilidad de un aula de Informática, en período de reformas, para crear un cómic a través de la aplicación online “Pixton”. Ante ello, se tuvo que efectuar un cambio en la dinámica y fue, su realización en papel. Por su parte, en el centro privado-concertado se llevó a cabo a través de los iPads que disponía el alumnado.

No obstante, esta situación no ha interferido en el objetivo principal de la actividad: crear un cómic grupal sobre los gustos del alumnado.

Así, el alumnado dispuso de una hora para la creación de cuatro viñetas en las que como requisito debía aparecer un diálogo con la estructura gramatical:

Do you like...? Yes, I do/ No, I don't

Does she/he like....? Yes, she/he does/ No, she/he doesn't

4.4. Temporalización

El período de ejecución de las actividades tuvo una duración de dos sesiones de 45 minutos en el caso del centro público y de tres sesiones de 50 minutos en el privado-concertado, lo que supuso un período temporal reducido para poder observar la eficacia y evolución en este tipo de dinámicas. Asimismo, existe la diferencia de que el período de investigación, entendiéndose este por el tiempo de observación, preparación de actividades, etc., en el caso del primero fue de dos sesiones, mientras que, en el segundo, fue del mes y medio en su totalidad, combinando el período de observación con el de implantación.

5. RESULTADOS OBTENIDOS

Previo al análisis de los resultados obtenidos con la aplicación de los cuestionarios, es preciso señalar que somos conscientes de que hay que tomarlos con cierta precaución debido al escaso número de grupos que se ha estudiado. No obstante, es necesario hacer constar que este hecho, en el caso de estudios sobre el aprendizaje cooperativo en lengua extranjera, resulta un punto de inicio en este ámbito, por cuanto las investigaciones sobre la vinculación del AC con la producción escrita en inglés son escasas y, más aún, diferenciando su eficacia entre dos centros de distinto origen.

En los cuestionarios han participado un total de 52 alumnos/as de 4° de Primaria, 29 alumnos/as pertenecientes al centro privado-concertado y 23 al centro público, con edades comprendidas entre los 9 y 10 años. Considerando la variable de satisfacción con el trabajo en grupo, se puede afirmar que, inicialmente, en el centro privado-concertado se logra un mayor porcentaje (96,6%) respecto al centro público (87%), indicando únicamente un niño que no le gusta trabajar en grupo. Esta diferencia es estadísticamente significativa, pues como evidencia, es superior el porcentaje en el aula donde el AC se encuentra interiorizado. A pesar de la diferencia de los porcentajes, la respuesta del alumnado que le gusta trabajar en grupo ha sido, como primera opción: *“todos aportamos al grupo”* y, como segunda: *“trabajamos por igual”*, siendo conscientes del fin de esta metodología.

Sin embargo, con las dinámicas ejecutadas, se produce un cambio invertido. Ahora, el número de alumnos/as que consideran la satisfacción del trabajo en grupo es superior en el colegio público (96%) más que el privado-concertado (86,2%), resultando una disminución del 9% y un aumento del 10,4% en el alumnado que no le gusta trabajar en grupo, respectivamente.

La evidencia de este cambio de porcentaje en el segundo cuestionario se debe a un agente externo, y es el cambio realizado por la docente del colegio privado-concertado en los grupos bases. No cabe duda de que fue el detonante para la modificación de su pensamiento, lo cual queda reflejado en las respuestas dadas por el alumnado: *“porque se ponen a jugar y no hacen su parte”*, *“porque no trabajan”*, *“unos trabajan y los otros tenemos que hacer su trabajo”*, entre otras.

En referencia al centro público, la disminución de este porcentaje se debe a la exposición a los beneficios que el AC sugiere, por parte de la muestra, reiterando que es la primera vez en la asignatura que trabajan cooperativamente.

Por su parte, los siguientes gráficos muestran los porcentajes de afirmación o negación ante si trabajar en grupo, concretamente en el área de inglés les ayuda a entender mejor, y en qué medida han variado los resultados que se propusieron previo a cada ejercicio:

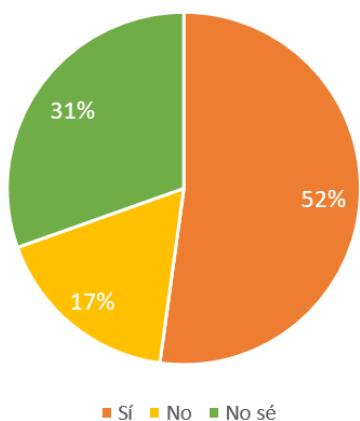


Gráfico 5.1. Cuestionario 1: Influencia del AC en la comprensión del inglés en centro público

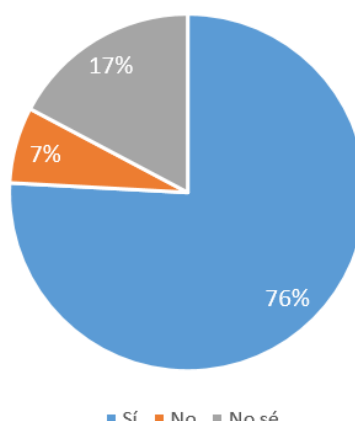


Gráfico 5.2. Cuestionario 1: Influencia del AC en la comprensión del inglés en centro privado-concertado

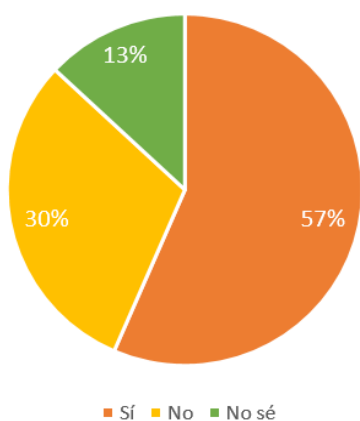


Gráfico 5.3. Cuestionario 2: Influencia del AC en la comprensión del inglés en centro público

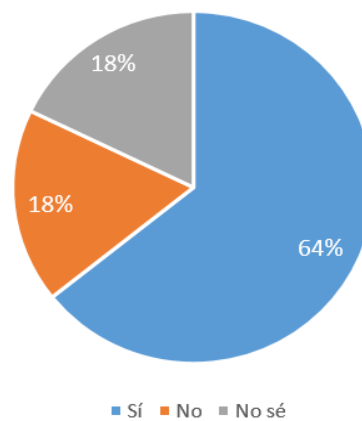


Gráfico 5.4. Cuestionario 2: Influencia del AC en la comprensión del inglés en centro público

Como podemos observar, existe una relación directa entre la satisfacción del trabajo en grupo con la influencia de esta metodología en la comprensión de la materia. Más de la mitad de los alumnos/as de ambos centros consideran que la cooperación ayuda a entender mejor la lengua extranjera, sin embargo, la relación directa se refiere al cambio de porcentaje entre el pretest y postest: mientras, en el centro público el porcentaje de “no me gusta trabajar en grupo” es mayor y, por tanto, no les ayuda a comprender la asignatura, en el centro privado-concertado sucede lo contrario. Este proceso se repite a la inversa con el segundo cuestionario.

Donde se ha visto mayor variación en la respuesta, es el “no” y “no sé”, pues en el centro público se ha adquirido una considerable reducción del “no sé” frente a un incremento de seguridad de que “no” les favorece. Esto tiene como deducción, la adquisición de una conciencia por parte del alumnado en referencia a si trabajar en equipo en el área de inglés les

ayuda a entender mejor. Por su parte, la muestra del centro privado-concertado también adquiere un aumento importante, siendo más del doble el aumento de la respuesta negativa.

Centrándonos en la destreza escrita, a nivel general resulta una actividad atrayente para el alumnado, indistintamente del centro y de la práctica de los resultados, porque según el alumnado: “*me relajo*”, “*mejoro mis faltas de ortografía*”, “*mejoro mi letra*”.

Dentro de esta destreza, si enfocamos el análisis hacia la dificultad de la producción escrita y con mayor ahínco en la lengua extranjera por ser un idioma desconocido, resulta una controversia: estas singularidades no corresponden con las respuestas obtenidas en los cuestionarios realizados. La gran mayoría de la muestra considera fácil escribir en inglés, con un porcentaje comprendido entre un 55% y un 65%. Además, después de realizar las dinámicas, se produjo un aumento no muy significativo en dichos parámetros, es decir, más de la mitad del grupo sigue considerando fácil escribir en esta lengua extranjera.

Entre el pretest y el postest, las respuestas más reiteradas sobre la facilidad de la escritura en esta área están enfocadas hacia una práctica de la escritura, a la buena labor docente y a una implicación personal. En respuesta a ello, lo que se le plantea al alumnado con mayor dificultad son los textos largos y la gramática. Siendo los textos largos la respuesta predominante en ambas muestras, quizá es factible plantear una dinámica diaria con el grupo que implique textos de una menor extensión que comprueben la realidad de esta dificultad. Sin embargo, cabe plantear una duda y es que, los textos se componen del correcto uso de la gramática y el conocimiento de un vocabulario amplio (siendo las dos opciones siguientes más elegidas), lo que implica indirectamente una aplicación adecuada de estos dos aspectos, por ello, su carencia puede generar una dificultad a la hora de producir un texto largo. Es decir, hay que verificar si realmente la dificultad radica en lo global o sus partes.

En definitiva, la cuestión que nos concierne en esta investigación, ya que es la que trata la vinculación de la influencia del aprendizaje cooperativo en la destreza escrita en inglés, puede ver el caso que, en el centro público, tras realizar las dos sesiones, se ha producido un aumento positivo hacia este vínculo y se ha reducido el número de aquellos alumnos/as que se encontraban en duda debido al desconocimiento de esta técnica. Por el contrario, en el colegio privado-concertado existe una disminución a favor de una influencia negativa, ya que se reduce tanto el número de alumnos/as que “no saben” como aquellos que consideraban que “sí”, en tendencia al “no”.

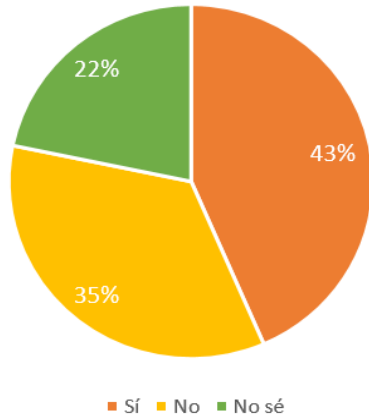


Gráfico 5.5. Cuestionario 1: Influencia del AC en la producción escrita en Inglés

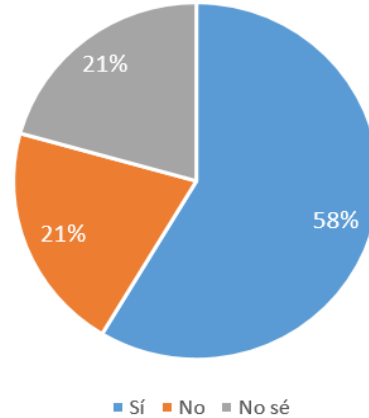


Gráfico 5.6. Cuestionario 1: Influencia del AC en la producción escrita en Inglés

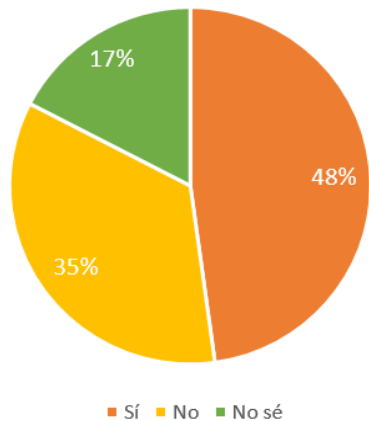


Gráfico 5.7. Cuestionario 2: Influencia del AC en la producción escrita en Inglés

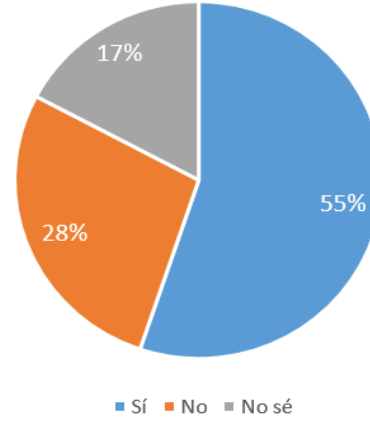


Gráfico 5.8. Cuestionario 2: Influencia del AC en la producción escrita en Inglés

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Esta investigación se ha basado en la eficacia de la influencia de las técnicas del aprendizaje cooperativo en la destreza escrita en Primera Lengua Extranjera, en concreto dentro de la Educación Primaria. Tal y como señalan los autores del aprendizaje cooperativo (Johnson et al., 1999; Kagan, 1985; Ovejero, 1990; Zariquiey, 2015) se muestra la importancia de la influencia de un modelo organizativo que promueva la comprensión y aplicación del trabajo en equipo, considerado como un factor indiscutible de la naturaleza humana, cuyo fin es alcanzar un objetivo común a través de unos determinados roles cooperativos. Sin embargo, la búsqueda de estudios sobre la vinculación del aprendizaje cooperativo en la producción escrita en Lengua Inglesa escasea. Por este motivo, la presente investigación se propone como un punto de partida para posteriores indagaciones que se pretendan realizar acerca del tema.

Los resultados del análisis de los cuestionarios formulados por el alumnado que se han obtenido permiten establecer una relación indirecta entre el aprendizaje cooperativo en el centro privado-concertado y el centro público. Es decir, a nivel general, se percibe la efectividad de esta metodología en la producción escrita en inglés en el centro público (aquel en el que no se encontraba implantado el AC), mientras que el centro privado-concertado destaca por sus cambios negativos en las respuestas. Es necesario recordar que una de las premisas que se tenían sobre el objeto de estudio, era la creencia sobre la invariabilidad de los datos del alumnado en el colegio privado-concertado, debido a la interiorización del AC. Sin embargo, uno de los principales problemas que se han encontrado, en este último, ha sido la influencia de las relaciones afectivas entre iguales, en este caso, desfavorables, lo que ha dificultado en gran medida la posibilidad de un análisis exhaustivo por la existencia de un factor añadido, con el cual no se contaba al comienzo de la investigación y que ha alterado la muestra.

Ahora bien, Zariquiey (2015) expone los diferentes roles que se deben dar dentro de una situación cooperativa desde un punto de vista de niveles de rendimiento y tipos de interacción que mantiene el alumno, sin tener en cuenta dentro de la configuración del equipo, las relaciones afectivas, factor indispensable que apenas se menciona en los estudios. En cualquier caso, cabe tener en cuenta este aspecto en futuras investigaciones, así como realizarlo en una muestra más amplia que permita una visión más generalizada.

El desarrollo de cualquier actividad, y más concretamente de producción escrita, requiere de una motivación que convierta al texto escrito en un proceso consciente, afectivo y organizado. Como aporte, Vigotsky (1988) define que:

[...] la escritura debería poseer un cierto significado [...], debería despertar una inquietud intrínseca y ser incorporada a una tarea importante y básica para la vida. Sólo entonces podemos estar seguros de que se desarrollará no como una habilidad que se ejecute con las manos sino como una forma del lenguaje realmente nueva y compleja. (Vigotsky, 1988, en Baquero, 1991, p. 123). Se debe enseñar a escribir desde las necesidades e intereses.

Esta es la razón por la cual el porcentaje de afectividad de la producción escrita en inglés no varía tanto como el que se refiere al aprendizaje cooperativo, puesto que la propuesta de actividades no se desvincula de su propio contexto. Podría haber ocurrido, pues, que a medida que se redujo la satisfacción dentro del trabajo cooperativo, se redujera así, el gusto por la escritura en inglés, pero coincidió con que también se mantuvieron los alumnos de la

muestra que descartaron una posible relación entre la cooperación y sus intereses en la materia. Reiterando, esto se debe a la planificación de dinámicas que concierne los intereses y el contexto del alumnado, con una repercusión social en su entorno o colectivo.

En este sentido, ambas muestras trabajan con la aplicación interactiva “Class Dojo”, una plataforma de gestión del comportamiento en base a puntuaciones a través de monstruos personalizados para cada alumno/a. Parte así, la actividad del folio giratorio, del contexto de aula que se investiga, resultando una dinámica motivadora para los grupos. Por su parte, la actividad del cómic, no se origina en un contexto predeterminado, sino que son los propios alumnos/as quienes lo crean, lo que fomenta la concepción de un aprendizaje significativo.

No obstante, al alumnado le resulta difícil expresarse correctamente desde el punto de vista lingüístico. Como puede apreciarse en el análisis de resultados, la dificultad de expresión escrita recae en los recursos lingüísticos relacionados con la gramática y el vocabulario. Sin embargo, las estrategias llevadas a cabo en el aula no requerían de un dominio complejo de la expresión escrita y, además, como dato cualitativo en la observación, dentro de los grupos se produjo un feedback que benefició la implicación del alumno a través del conocimiento.

La investigación permite extraer las siguientes conclusiones:

- Las relaciones afectivas, como componente ligado al aprendizaje cooperativo, influye en la forma en la que los estudiantes conciben su efectividad.
- La escritura, como proceso, debe ser considerada una habilidad motivadora, por lo que su enseñanza debe aunar los intereses y contexto del alumnado en un aprendizaje significativo, independientemente de sus objetivos.
- La dificultad de los textos recae en la carencia de aspectos lingüísticos relacionados con la gramática y el vocabulario en lengua inglesa.
- La distinción entre tipos de centros únicamente contribuye en la aportación de recursos y no en la percepción del AC en la destreza escrita en inglés.

En efecto, la hipótesis de esta investigación hacía referencia a la vinculación entre el aprendizaje cooperativo y la producción escrita en lengua inglesa, pero los datos analizados no permiten una afirmación precisa, ya que son diversos los factores los que influyen en dicha conexión. A pesar de que se percibe a simple vista un desarrollo global e influencia del AC en la destreza escrita, pues el alumnado concibe escribir textos escritos con mayor corrección y cohesión cuando trabaja cooperativamente, solamente realizando posteriores investigaciones

que profundicen en la hipótesis planteada, los resultados globales indicarán el logro o no de este punto que se enmarca en los diseños curriculares.

En definitiva, a nuestro juicio, resulta una investigación completamente aplicable, teniendo en cuenta las salvedades que se han producido y que han definido que los datos expuestos no sean determinantes a causa de: la escasa duración de la experiencia aislada que no ha permitido un seguimiento, la muestra reducida como objeto de estudio y el desconocimiento de la implicación de los factores anteriormente mencionados. Se constata, aun teniendo en cuenta estas dificultades, la importancia de la investigación debido a la particularidad del tema y pudiendo servir de referencia, inicialmente positiva, para lograr los objetivos referidos al desarrollo de habilidades cooperativas y su implicación en el proceso de escritura en lenguas extranjeras.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baquero, R. (1991). *Vigotsky y el aprendizaje escolar* (pp. 123). Colombia: Aique.
- BOC nº 156. (13 de agosto de 2014) – 3616 *DECRETO 89/2014, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias*. Recuperado de <http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2014/156/001.html>
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, cultural y deporte. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Corpas, M. y Madrid, D. (2007). Desarrollo de la producción escrita en inglés al término de la Educación Secundaria Obligatoria española. *Porta Linguarum*, vol. 8, 169-191. Recuperado de http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero8/10-M%20%20DOLORES%20CORPAS.pdf
- Ferreiro, R. y Calderón, M., (2006). *El ABC del aprendizaje cooperativo. Trabajo en equipo para enseñar y aprender* (pp. 14, 22). Alcalá de Guadaíra (Sevilla): Trillas.
- García, J., (2017). *Uso del cómic como recurso en el aula de Inglés como L2*. (Trabajo Final de Grado). Universidad de Cantabria. Recuperado de <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/11810/GarciaReyesJana.pdf?sequence=1>
- Instituto Canario de Estadística. (2018). *Instituto Canario de Estadística (ISTAC)*. Recuperado de www.gobiernodecanarias.org/istac/.content/noticias/estadistica-movimientos-turisticos-fronteras-canarias-frontur-noticia.html
- Johnson, D., Johnson, R. & Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula* (Gloria Vitale, trad.). Barcelona: Paidós. (Obra original publicada en 1994).
- Piña, E., García, F. & Govea, L. (2009). Estrategias de enseñanza basadas en un wiki para el desarrollo de la destreza escrita en estudiantes de inglés como lengua extranjera. *Télématique*, vol.8, 28-43. Recuperado de www.redalyc.org/html/784/78411787003/
- Pliego, N. (2011). El aprendizaje cooperativo y sus ventajas en la educación intercultural. *Hekademos: revista educativa digital*, vol. 8, p 63-76. Recuperado de:

[https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3746890ElAprendizajeCooperativoYSusVentajasEnLaEducacionI-3746890%20\(1\).pdf](https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3746890ElAprendizajeCooperativoYSusVentajasEnLaEducacionI-3746890%20(1).pdf)

- Real Academia Española (RAE). (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.^a ed.). Madrid, España: Autor
- Sánchez, D. (2009). La expresión escrita en la Clase de ELE. *MarcoELE*, vol.8, 1-41. Recuperado de http://marcoele.com/descargas/china/sanchez_expresion-escrita.pdf
- Reidy, T. (24 de mayo de 2017). Which language would ease our way in the post-Brexit world?. *The Guardian*. Recuperado de <https://www.theguardian.com/education/2017/may/24/which-language-would-ease-our-way-in-the-post-brexit-world>
- Turrión, P. y Ovejero, B. (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*, vol. 26, 249-266. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/11988/1/Tabanque-2013-26-EsEficazElAprendizajeCooperativoParaLaMejoraDelRen.pdf>
- Zariquiey, F. (2015). *Guía para diseñar y gestionar una red de aprendizaje cooperativo* (p.26, 34). Recuperado <http://www.colectivocinetica.es/media/cinetica-guia-red-aprendizaje-cooperativo.pdf>

ANEXOS

ANEXO I

APRENDIZAJE COOPERATIVO EN LA DESTREZA ESCRITA EN INGLÉS

* Obligatorio

VARIABLES DE IDENTIFICACIÓN

- Mujer
- Hombre

Titulado en... *

¿Eres especialista en Lengua Inglesa? *

- Sí
- No
- Otro: _____

Tipo de centro n el que imparte actualmente la docencia *

- Público
- Privado-concertado

Número de años de experiencia docente en el área de Lengua Inglesa *

- De 0 a 10 años
- De 11 a 20 años
- De 21 a 30 años
- De 31 a 40 años
- Más d 41 años

Cursos académicos en el que imparte actualmente la enseñanza de Lengua Extranjera (Inglés) *

Puede marcar varias opciones

- Educación Infantil
- Primero de Primaria
- Segundo de Primaria
- Tercero de Primaria
- Cuarto de Primaria
- Quinto de Primaria
- Sexto de Primaria
- Educación Secundaria

CUESTIONARIO

1. ¿Estás familiarizado con el trabajo cooperativo? *

- Sí
- No

2. ¿Has realizado algún curso sobre la metodología del aprendizaje cooperativo? *

- Sí
- No

En caso de que su respuesta anterior sea “SÍ”, señale cuál/es *

3. ¿Considera que es importante el trabajo cooperativo? *

- Sí
- No

¿Por qué? *

4. ¿Considera que es importante el trabajo cooperativo en el área de Lengua Extranjera (Inglés)? *

- Sí y la aplico
- Sí, pero no la aplico
- No, pero la aplico
- No y no la aplico

Explique la razón *

5. En el caso de que aplique la metodología AC en Lengua Inglesa, ¿obtiene resultados favorables? *

- Sí
- No

¿Por qué? *

6. ¿Cree que la destreza escrita en inglés presenta mayores dificultades para el alumnado?

*

- Sí
- No

¿Por qué? *

7. ¿De qué manera fomenta la expresión escrita en Lengua Extranjera Inglesa con sus alumnos/as? *

8. ¿Considera que el trabajo cooperativo influye positivamente en la destreza escrita en Lengua Inglesa? *

- Sí
- No
- No sé
- Es indiferente

Explique la razón *

¡Muchas gracias por su participación!

ANEXO II

APRENDIZAJE COOPERATIVO EN INGLÉS

Lee despacio y con atención las preguntas. Marca la respuesta según tu opinión.

*** Obligatorio**

VARIABLES DE IDENTIFICACIÓN

Género *

- Niño
- Niña

Edad *

Curso *

Colegio en el que estudias *

- Público
- Privado-concertado

CUESTIONARIO

1. ¿Te gusta trabajar en grupo? *

- Sí
- No

2. Me gusta trabajar en grupo porque...

Puedes seleccionar más de una respuesta

- Son mis amigos
- Trabajamos por igual
- Todos aportamos al grupo
- Hacen parte del trabajo
- Otro: _____

3. No me gusta trabajar en grupo porque...

Puedes seleccionar más de una respuesta

- No puedo expresar mis ideas
- No saco buenas notas
- No me siento bien cuando trabajo con mis compañeros
- No me gusta que el maestro/a haga los grupos

Otro: _____

4. En la asignatura de inglés, ¿trabajar en equipo te ayuda a entender mejor? *

- Sí
- No
- No sé

5. ¿Te gusta escribir? *

- Sí
- No

¿Por qué? *

6. ¿Te parece difícil escribir en inglés? *

- Sí
- No

¿Por qué? *

7. ¿Qué es para ti lo más difícil cuando escribes en inglés? *

Puedes seleccionar más de una respuesta

- Tema
- Gramática
- Vocabulario
- Textos largos
- Otros: _____

8. ¿Crees que trabajar en equipo te ayuda a escribir mejor y más fácil en inglés? *

- Sí
- No
- No sé

¡Muchas gracias por tu participación!