

# TRABAJO DE FIN DE GRADO EN MAESTRO/A EN EDUCACIÓN PRIMARIA

**El aprendizaje cooperativo como vehículo  
para favorecer la interacción oral en  
lengua extranjera**

Marta Arzola García

Nayra Expósito Díaz

Jessica Paterson Schabbehard

**Tutor: Zeus Plasencia Carballo**

**Curso académico 2020-2021**

**Convocatoria: junio**

# **EL APRENDIZAJE COOPERATIVO COMO VEHÍCULO PARA FAVORECER LA INTERACCIÓN ORAL EN LENGUA EXTRANJERA**

## **Resumen**

Esta investigación en acción propone un compendio de actividades con el objetivo de analizar y comprobar, desde las bases teórico-legislativas, si el aprendizaje cooperativo fomenta la interacción oral en lengua extranjera. Las actividades se han puesto en práctica en dos centros públicos de Educación Primaria en la isla de Tenerife (España). Su implementación demuestra que el trabajo cooperativo influye de manera positiva en la adquisición de esta destreza oral.

**Palabras clave:** aprendizaje cooperativo, interacción oral, lengua meta, filtro afectivo, motivación.

## **Abstract**

This action research proposes a compendium of activities with the aim of analyzing and verifying, from the theoretical-legislative bases, if cooperative learning promotes oral interaction in a foreign language. The activities have been put into practice in two public Primary Education schools in Tenerife (Spain). Its implementation shows that cooperative work positively influences the acquisition of this oral skill.

**Keywords:** cooperative learning, oral interaction, target language, affective filter, motivation.

## Índice

1. Introducción	3
2. Justificación	3
3. Objetivos	5
4. Marco teórico	5
4.1. Marco legislativo	6
4.1.1. Legislación europea	7
4.1.2. Legislación estatal	7
4.1.3. Legislación autonómica	8
4.2. Las destrezas lingüísticas: la interacción oral	9
4.3. El trabajo cooperativo	10
5. La investigación en acción (I-A)	12
5.1. La intervención didáctica	13
5.2. Metodología	13
5.3. Propuestas de actividades	14
5.4. Instrumentos de obtención de datos para la I-A	16
6. Resultados de la I-A	17
6.1. Análisis de los resultados	17
6.1.1. Análisis según los parámetros de las rúbricas	17
6.1.2. Análisis atendiendo a las actividades y parámetros según el centro	18
6.2. Análisis sobre la autoevaluación y coevaluación del alumnado	23
7. Conclusiones y propuestas de mejora	25
8. Referencias bibliográficas	30
9. Anexos	32

## **1. Introducción**

Esta investigación en acción (I-A) es el resultado de la creciente preocupación por la escasa interacción oral entre el alumnado que estudia una lengua extranjera. Esta modalidad de Trabajo de Fin de Grado (TFG en adelante) nos ofrece la oportunidad de poner en práctica una serie de acciones que nos permitirán resolver una hipótesis inicial, un problema educativo, en el ámbito en el que nos hemos especializado.

Esta hipótesis se basa en el uso de la metodología de aprendizaje cooperativo para desarrollar las competencias necesarias para la adquisición de las destrezas orales, considerando que dicha metodología promueve la interdependencia entre iguales y la reducción del filtro afectivo. En esta I-A se presentan la teorización, diseño, implementación, evaluación, obtención de datos y análisis de los resultados.

Las actividades que se proponen para alcanzar los objetivos mencionados son *Taboo*, *The Enigmas* y *Story Cubes*, todas ellas contextualizadas en situaciones de aprendizaje que giran en torno al centro de interés del deporte. Estas han sido llevadas a cabo en dos colegios públicos de Educación Primaria: CEIP Baldomero Bethencourt Francés y CEIP Maximiliano Gil Melián, cuyos cursos son 4.º y 5.º/6.º mixto, respectivamente.

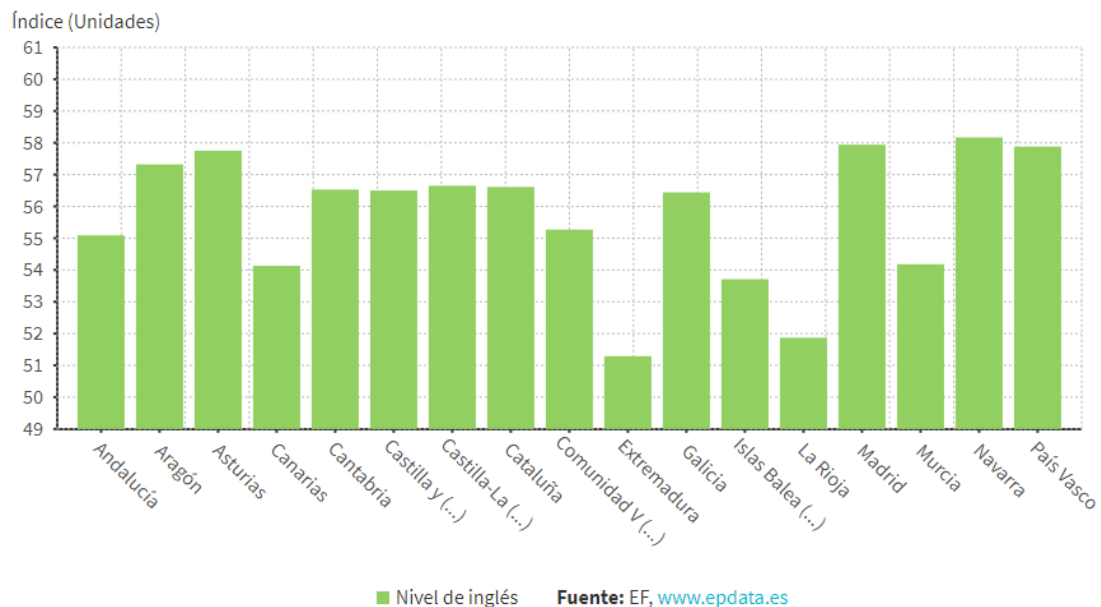
## **2. Justificación**

A pesar de la prolongada exposición al inglés durante la etapa educativa obligatoria, al final de esta, el alumnado no refleja una capacidad de comunicación oral fluida. Es por esto por lo que realizaremos una propuesta didáctica basada en el trabajo cooperativo para generar mayor fluidez en la interacción oral en una lengua extranjera.

En un mundo globalizado y tecnológico, aprender a comunicarnos en inglés es una cuestión de primer orden. El inglés es la lengua más hablada del planeta; además, la industria audiovisual y de las nuevas tecnologías se encuentra dominada por dicha lengua. El comercio global se ha desarrollado mayoritariamente en inglés y las empresas ofertan puestos de trabajo que requieren el conocimiento y buen uso de, al menos, una segunda lengua.

Las características económicas inherentes a la sociedad canaria, resultantes de la implantación del turismo durante varias décadas en las islas, convierten el aprendizaje de una lengua extranjera en un elemento esencial para el desarrollo profesional de las nuevas

generaciones. Sin embargo, es la cuarta comunidad autónoma con peor nivel de inglés de toda España, según el Estudio de Education First English Proficiency Index for Schools (2018).



**Gráfico 1:** *Ranking EF EPI 2018*

**Fuente:** Europa Press Data a partir de los datos proporcionados por el EF EPI 2018.

Por esta razón, en las últimas décadas, desde las instituciones gubernamentales se ha pretendido reforzar la enseñanza de una segunda lengua, inglés, en todos los niveles educativos. La ley de educación vigente fomenta el plurilingüismo “redoblando los esfuerzos para conseguir que los estudiantes se desenvuelvan con fluidez al menos en una primera lengua extranjera” (LOMCE, 2013, p. 10). Sin embargo, de acuerdo con el Estudio Europeo de Competencia Lingüística (EECL), en el conjunto de los países analizados al finalizar la etapa de Educación Secundaria, únicamente un 32% de los estudiantes alcanza o supera un nivel B1 en comprensión oral del Inglés. Toda lengua, como vehículo de expresión hacia otra cultura, primero necesita tener una base comprensiva para poder llegar a ser después expresiva (EECL, 2012). Si el resultado del recorrido académico del alumnado por el sistema educativo desemboca en esta evidente escasez de comprensión oral que ejemplifican los datos, ¿cómo se pretende conseguir ese plurilingüismo que desea abordar la LOMCE (2013) y la LOMLOE (2020)?

Las causas de esta problemática son, evidentemente, muy variadas. La deficiente competencia lingüística del estudiantado en esta lengua extranjera parece ser producto legítimo de un sistema educacional que no responde a las necesidades del mundo actual. Las propuestas didácticas, en su mayoría, no fomentan la interacción oral entre iguales, sino que abogan por

un exceso de expresión oral más parecido a la reproducción de contenidos que a la creación de estos. Se deja de lado la comunicación más natural que pudiera tener lugar, para dar paso a una más mecanizada (aprendida de memoria). ¿Cuál es la consecuencia? Un aprendizaje pobre y descontextualizado que genera rechazo a la lengua meta, ansiedad y frustración en el alumnado.

Por esta razón, en este TFG se pretende profundizar en una de las principales razones por las que España se encuentra en el puesto 26 de los 34 países o regiones europeos analizados en el EF EPI (2020): la forma en la que se produce la comunicación oral en el aula.

### 3. Objetivos

Esta I-A tiene como objetivo principal comprobar si el **trabajo cooperativo** puede ayudar al alumnado de Educación Primaria a **reducir el uso de la lengua materna e incrementar el de la lengua meta en las interacciones orales** que se dan en el aula. Para ello, debemos alcanzar los siguientes objetivos secundarios:

- **Fomentar la interacción oral en el aula a través de dinámicas de aprendizaje cooperativo;** de esta forma, al finalizar la puesta en práctica, podremos comprobar si el uso de la lengua extranjera ha incrementado respecto a otras formas de trabajo.
- **Reducir el filtro afectivo del alumnado** (hipótesis del filtro afectivo de Krashen) para favorecer su capacidad de comunicación en una lengua extranjera.

### 4. Marco teórico

Tal y como Bygate (citado en Rabéa, 2010) sostiene, todo hablante necesita lo siguiente para poder interactuar oralmente: por un lado, conocimiento para producir oraciones adecuadamente; por otro lado, habilidad y destreza para tomar decisiones en el transcurso de la conversación para adaptarla al contexto. Si bien esta primera condición puede ser adquirida mediante actividades de repetición lingüística (*drilling*), es necesario que se produzca una gran cantidad de prácticas por medio de la lengua inglesa en las que el interlocutor tome sus propias decisiones (Rabéa, 2010). De ahí, la importancia de la contextualización de las situaciones comunicativas, pues únicamente de este modo resultarán ser eficaces y favorecerán el desarrollo cognitivo, social y afectivo del alumnado. No obstante, nuestra experiencia en el sistema educativo ha demostrado que esa contextualización es inexistente en la mayoría de las ocasiones, puesto que la corrección de la producción lingüística, especialmente de la gramática, se superponen al propio hecho comunicativo.

Si el sistema educativo pretende lograr que el alumnado sea capaz de alcanzar el plurilingüismo, “existen numerosos estudios sobre adquisición de lenguas que demuestran que la interacción cara a cara es el medio y el lugar privilegiado en el que el individuo se apropia de la lengua” (Escobar y Nussbaum, citado en Plasencia, 2020). Por esta razón, y para salvar todas las dificultades expuestas hasta el momento, dentro de los objetivos establecidos, presentaremos el planteamiento de actividades que fomenten la interacción oral en las aulas de Educación Primaria.

Otros estudios, como el de Luján (2000), apuntan a la importancia que ejerce la actitud y la motivación del sujeto que quiere enseñar. Tanto en inglés como en cualquier otra área del currículo de Educación Primaria, resulta fundamental la dedicación y la responsabilidad por una formación constante y permanente que permita la mejora del desempeño profesional docente. A su vez, otros estudios como el de Rodríguez (2012) insisten en la importancia no solo de la motivación del docente, sino en la del propio alumnado, unido a causas personales, académicas y/o metodológicas. En base a esta dificultad, el lingüista norteamericano Stephen Krashen (1982) propone la hipótesis del filtro afectivo. Según el autor, el estado emocional del alumnado (motivación, ansiedad, actitud y autoconfianza) actúa como un filtro que puede permitir o impedir la entrada de información necesaria para la adquisición de una lengua extranjera. Para evitar el fracaso en el proceso de aprendizaje, es fundamental mantener el filtro afectivo bajo, es decir, reducir los niveles de ansiedad y aumentar el nivel de participación y autoconfianza para evitar que el alumnado recurra al uso de su lengua materna. Este requisito será una de las piedras angulares de la propuesta de actividades que presentamos en nuestra investigación.

#### **4.1. Marco legislativo**

El sistema educativo español ha ido evolucionando en sinergia con las leyes que han regulado y constituido el marco normativo del proceso de enseñanza-aprendizaje. El año 1980 erigió el punto de partida hacia el cambio democrático en el ámbito educativo a través de la aprobación de la Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE), tras la cual se propusieron y aprobaron siete leyes educativas posteriores, entre las que se encuentra la actualmente vigente: Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE, 2020). Estas normas jurídicas han sido creadas en concordancia con el marco estratégico de educación y formación de los países de la Unión Europea (UE). Bajo esta premisa, en este apartado se

expondrá la regulación legislativa con respecto al estudio de una lengua extranjera a nivel europeo, nacional y autonómico.

#### ***4.1.1. Legislación europea***

En favor del plurilingüismo y la cohesión social y cultural como vehículo de fomento de la movilidad internacional, la Unión Europea pretende reducir su brecha lingüística tomando medidas a través de la cooperación en la regulación de la educación de sus países miembros. Para ello, se proyectó, por primera vez en 2001, *The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment* (CEFR). A grandes rasgos, este documento describe lo que debe aprender el alumnado para comunicarse de forma efectiva en términos de conocimientos y habilidades. Su progreso puede ser medido en base a las definiciones de programación y certificación lingüística establecidas para cada etapa de aprendizaje o a lo largo de la vida (CEFR, 2020).

Para desarrollar la competencia de comunicación lingüística, el proceso de enseñanza-aprendizaje siempre se ha basado en la adquisición de destrezas de escucha, expresión oral, lectura y escritura en la lengua meta. En el caso del CEFR (2020), se concreta la activación de esta competencia a través de actividades lingüísticas tanto orales como escritas que involucran la recepción, la producción, la interacción y la mediación. En este TFG, se hará hincapié en la interacción oral a través del aprendizaje cooperativo y se profundizará especialmente en el apartado 4.2.

#### ***4.1.2. Legislación estatal***

La LOMLOE entró en vigor el 19 de enero de 2021, pero dado su calendario de implantación, en este curso escolar solo se han aplicado las modificaciones relativas a: la admisión de alumnado, la selección del director en centros públicos, la autonomía de los centros docentes, y la participación y competencias de Consejo Escolar, Claustro y director/a (LOMLOE, 2020). Por esta razón, los criterios de evaluación del alumnado vigentes son los de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), pero en base al Decreto 89/2014, de 1 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias.

Esta ley (LOMLOE, 2020) especifica en su artículo 19.6 que “las lenguas oficiales se utilizarán solo como apoyo en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera”, con lo cual se pretende fomentar el uso de la lengua meta en la interacción oral docente-alumnado. Esto se



indica especialmente para el alumnado que presente Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), adoptando “medidas de flexibilización y alternativas metodológicas en la enseñanza y evaluación de la lengua extranjera” (LOMLOE, 2020).

Asimismo, el citado texto, en su artículo 17, presenta entre sus objetivos el hecho de “adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas” (LOMLOE, 2020). Para desarrollar este último aspecto, será fundamental trabajar la interacción oral en las aulas de Educación Primaria.

#### 4.1.3. Legislación autonómica

Para este TFG se ha acudido al Decreto 89/2014, de 1 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias. Del currículo de Primera Lengua Extranjera: Inglés se han extraído los criterios de evaluación que trabajan la destreza de interacción oral y las estrategias básicas para que se produzca dicha comunicación. Aparecen subrayados aquellos aspectos que serán potenciados a través de la puesta en práctica de esta investigación:

<p><b>Criterio de evaluación</b></p> <p><b><u>3. Interactuar y hacerse entender en intervenciones tanto orales como escritas llevadas a cabo en contextos cotidianos, con el fin de desenvolverse de manera progresiva en situaciones habituales de comunicación e interacción social, mostrando respeto a las ideas y opiniones de los demás.</u></b></p> <p><u>Con este criterio se pretende comprobar si el alumnado como agente social, se comunica y se hace entender de forma congruente en transacciones orales cotidianas (pedir en una tienda, preguntar precio, etc.) y cara a cara o por medios técnicos (portales de video, medios audiovisuales procedentes de Internet u otros entornos, etc.); participa en entrevistas simuladas o reales (en el médico, en comercios, situaciones teatrales y representaciones, etc.); intercambia información de manera concisa (saludar, agradecer, despedirse, disculparse, felicitar, etc.), utilizando un repertorio limitado de sus exponentes más frecuentes, de patrones discursivos básicos así como de técnicas sencillas lingüísticas o no verbales para iniciar, mantener o concluir una conversación de manera autónoma sobre temas contextualizados y cercanos al alumnado, y realiza presentaciones sobre temas cotidianos o de su interés discriminando y articulando patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación simples, cumpliendo con la función comunicativa principal del texto. A su vez se verificará si el alumnado es capaz de escribir correspondencia personal (mensajes, cartas, postales, chats, correos, SMS...) donde intercambie información personal, de su entorno e interés (pregunte, salude, agradezca, se despida, etc.). Todo ello, con el fin de desenvolverse progresivamente en situaciones de comunicación e interacción social en el ámbito educativo, personal y público, así como respetar y valorar las intervenciones de los demás.</u></p>	<p>COMPETENCIAS: CL, CD, CSC</p>	<p>BLOQUE DE APRENDIZAJE I: DIMENSIÓN DEL ALUMNADO COMO AGENTE SOCIAL Interacción oral y escrita</p>
--	----------------------------------	--

Figura 1: Criterio de evaluación 3 del currículo de Educación Primaria

<p><b>Criterio de evaluación</b></p> <p><b>6. Seleccionar y aplicar las estrategias básicas adecuadas para interactuar en textos orales y escritos dialógicos a través de medios tradicionales y digitales, con el fin de garantizar un desarrollo autónomo y una actitud emprendedora del propio aprendizaje.</b></p> <p>Con este criterio se pretende comprobar que el alumnado como aprendiente autónomo es capaz de aplicar y seleccionar de forma auto-dirigida estrategias básicas (fórmulas y lenguaje prefabricado, expresiones y apoyo gestual y visual), para comprender la información fundamental y esencial, el sentido general y los puntos principales del texto, a través de diferentes modelos de enseñanza y agrupamientos (individual, pareja, pequeño grupo...), usando textos orales; transacciones habituales y conversaciones breves y sencillas, y textos escritos; correspondencia (SMS, correos electrónicos, postales...), indicación de la hora, lugar de una cita... Asimismo se persigue verificar que el alumnado es capaz de desarrollar estrategias de aprendizaje de planificación, ejecución, lingüísticas, paralingüísticas y paratextuales, adaptándose al destinatario, contexto y canal, y usando la lengua como vehículo de comunicación para diseñar sus producciones orales y escritas, con el fin de garantizar su autonomía, de manera que pueda participar en conversaciones y en entrevistas, y desenvolverse en transacciones cotidianas así como escribir correspondencia personal concisa y simple, y formular preguntas escritas, usando soportes digitales (pizarras digitales, tabletas, ordenadores...) y tradicionales (flashcards, diccionarios, pizarras, juegos...), favorecedores del trabajo integrado con otras áreas en los ámbitos personal, educativo y público.</p>	<p>COMPETENCIAS: AA, CSC</p>	<p>BLOQUE DE APRENDIZAJE II: DIMENSIÓN DEL ALUMNADO COMO APRENDIENTE AUTÓNOMO</p> <p>Interacción oral y escrita</p>
---	------------------------------	---

**Figura 2:** Criterio de evaluación 6 del currículo de Educación Primaria

Para fomentar la mejora del proceso de aprendizaje de la primera lengua extranjera y favorecer el bilingüismo de la sociedad canaria, la Consejería de Educación y Universidades del Gobierno de Canarias diseñó el Plan de Impulso de las Lenguas Extranjeras (PILE), a través de la modalidad de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE).

#### 4.2. Las destrezas lingüísticas: la interacción oral

Tradicionalmente, la adquisición de la competencia lingüística se ha basado en el planteamiento de cuatro destrezas principales, tal y como se ha descrito en el apartado 4.1.1: comprensión auditiva, comprensión lectora, **expresión oral** y expresión escrita, siendo las dos primeras estrategias receptoras y las dos últimas, productivas. Posteriormente, ante la necesidad de combinar estas destrezas para completar el acto comunicativo, el CEFR realizó un nuevo planteamiento con respecto a las destrezas, incorporando la mediación y las interacciones escritas y orales (Centro Virtual Cervantes, s.f., definición 1).

De acuerdo con el CEFR (2001), la interacción oral es el intercambio comunicativo que se produce entre al menos dos personas, que alternan constantemente la producción y recepción oral indisolublemente (uno habla mientras el otro escucha, y viceversa), o incluso las solapan (hablando y escuchando a la vez). Todo ello tiene como objetivo el planteamiento del aprendizaje desde una perspectiva de “construcción colectiva, donde los aprendientes elaboran su propio conocimiento y comprensión de la lengua” (Centro Virtual Cervantes, s.f., definición 2). En este discurso colectivo es necesario, según Bygate (1987), tomar una serie de decisiones sobre la comunicación: qué decir, cómo decirlo, si desarrollarlo de acuerdo con las intenciones de cada uno... dado que la interacción oral supone la construcción conjunta de significados por

parte de ambos interlocutores. Esto implica el uso de las estrategias de producción y de recepción, además de las suyas propias (cognitivas y colaborativas) que se utilizan para gestionar la cooperación y la interacción (CEFR, 2001). Por consiguiente, la destreza de interacción oral es inherente a la de producción oral, siendo posible trabajar esta última de forma aislada, individual, preparada y ensayada previamente.

Asimismo, durante la interacción oral, se pone “de manifiesto la dimensión relacional y afectiva del aprendizaje (...): la empatía, la cooperación y la reciprocidad entre los implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje constituyen tres postulados básicos del enfoque interaccionista” (Centro Virtual Cervantes, s.f., definición 2). La propuesta didáctica que contempla este TFG se ve, por tanto, refrendada por esta consideración cooperativista de la interacción.

### **4.3. El trabajo cooperativo**

El trabajo cooperativo es otro de los grandes pilares de esta I-A. Tal y como lo definen Johnson et al. (1999), “el trabajo cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás” (p. 5). Estos autores realizaron una serie de estudios sobre la conveniencia de utilizar el aprendizaje cooperativo y cuáles eran sus principales beneficios (para una reseña detallada de estos, véase D.W. Johnson y R. Johnson, 1989). Los resultados obtenidos concluyeron que la cooperación producía numerosos efectos positivos sobre diversos aspectos: mayores esfuerzos para lograr un buen desempeño, relaciones más positivas entre el alumnado y mayor salud mental.

A este respecto, Pujolás (2008) afirma:

Los miembros de un equipo de aprendizaje cooperativo tienen una doble responsabilidad: aprender lo que el profesor les enseña y contribuir a lo que aprenden también sus compañeros de equipo. Y los equipos de esta índole persiguen una doble finalidad: aprender los contenidos escolares y aprender a trabajar en equipo, como un contenido escolar más. Es decir, cooperar para aprender y aprender a cooperar... (p. 37)

Por otro lado, en su libro “*Cooperar para aprender. Transformar el aula en una red de aprendizaje cooperativo*”, Zariquiey (2016) expone la importante contribución que el aprendizaje cooperativo supuso para el alumnado que experimentaba dificultades de aprendizaje dado que esta metodología le permitió “articular una respuesta más adecuada a la diversidad” (p. 21).

Johnson et al. (1999, p. 6-7) describen cuatro tipos de grupo cooperativo:

- Pseudoaprendizaje.
- Aprendizaje tradicional.
- Aprendizaje cooperativo.
- Aprendizaje cooperativo de alto rendimiento.

Dadas las características de esta I-A, nos centraremos en su definición de **grupo de aprendizaje cooperativo**: un colectivo de estudiantes que trabajan de forma conjunta y lo hacen de buen grado, conscientes de que su éxito o fracaso depende del esfuerzo colectivo. Las características de este grupo coinciden con los cinco elementos esenciales que se deben cumplir para que exista la cooperación:

1. **Interdependencia positiva**: se asume que el esfuerzo debe ser colectivo, dado que de ello depende que el grupo fracase o tenga éxito.
2. **Responsabilidad individual y grupal**: para alcanzar el éxito, cada miembro debe ser responsable de realizar su parte y autoevaluar su contribución al trabajo colectivo; además, el grupo debe ser capaz de evaluar el trabajo conjunto resultante.
3. **Interacción estimuladora cara a cara**: el alumnado debe facilitar el aprendizaje de sus iguales, proporcionando apoyo verbal, analizando conceptos, compartir conocimientos, y estableciendo conexiones cognitivas entre los conocimientos previos y los nuevos.
4. **Técnicas interpersonales y de equipo**: el alumnado debe saber cómo ejercer una serie de conductas que afectarán positivamente a la estructura y cohesión del grupo (resolución de conflictos, comunicación, toma de decisiones...).
5. **Evaluación grupal**: una autoevaluación continua de las conductas es imprescindible para poder corregir cualquier efecto negativo sobre el grupo o su rendimiento.

En este tipo de metodología, el rol del profesor es completamente diferente, pues pasa de ser un proveedor de conocimiento a ejercer diversas figuras, según las circunstancias del momento: guía, coordinador, supervisor de procedimientos... (Turrión y Ovejero, 2013)

Desde nuestra perspectiva, consideramos que esta metodología puede resultar tanto beneficiosa como estimulante, puesto que brinda más oportunidades al alumnado de realizar interacciones cara a cara (uno de los objetivos principales de esta investigación), interacciones

que se verán beneficiadas dado que todos los miembros de los distintos grupos cooperativos podrán contar con el apoyo de sus compañeros para elaborar sus intervenciones.

## 5. La investigación en acción (I-A)

Tras la Segunda Guerra Mundial, en los años 40, la administración norteamericana solicitó al psicólogo prusiano Kurt Lewin que elaborara una serie de trabajos con el fin de modificar los hábitos alimenticios de la sociedad; estos trabajos resultaron ser el nacimiento de la investigación acción. Se trataba de resolver problemas prácticos, transformando a los investigadores en agentes de cambio, que elaboraron y ejecutaron acciones para producir mejoras colectivas (Suárez 2002, p. 40).

En relación con esta cuestión, Colunga et al. (2013) proponen:

En el planteo de la investigación de Lewin se rompía con el modelo tradicional de investigar-conocer para luego plantearse accionar; se conoce y se opera extrayendo de esa acción un nuevo conocimiento. En la investigación acción participativa se incorpora el protagonismo de los sujetos en la investigación acción. (p.18)

Durante la década de los años 70, pedagogos como Elliot, Stenhouse, Kemmis y Freire lideraron un resurgimiento de la I-A en el ámbito educativo, impulsado por un interés renovado por algunas circunstancias como: la reivindicación de la docencia como profesión, la posición crítica de los docentes sobre la utilidad de la investigación académica dominante y la crisis de esta misma institución que da paso a nuevas formas de conocimiento social (Suárez 2002, p. 41).

Según Kemmis y MacTaggart (1988, p. 30) las características principales de una I-A son:

- Es una acción, un planteamiento, para cambiar y mejorar las prácticas existentes.
- Se desarrolla de manera participativa.
- Se compone de cuatro fases: **planificación, acción, observación y reflexión.**
- Se convierte en un proceso de aprendizaje sistemático.

Cuando se lleva a cabo una I-A en el ámbito educativo, esta se convierte en una herramienta efectiva para elaborar diagnósticos sobre problemas concretos, facilitar la implementación de innovaciones e intercambios entre docentes y especialistas, y promover estrategias de enseñanza-aprendizaje y evaluación.

## 5.1. La intervención didáctica

Las intervenciones didácticas se habían propuesto, en un principio, para plantearlas en tres centros distintos. Sin embargo, por causas ajenas a las investigadoras, finalmente solo se han podido llevar a cabo en dos de ellos. Son centros educativos públicos localizados en la isla de Tenerife, concretamente el CEIP Maximiliano Gil Melián y el CEIP Baldomero Bethencourt Francés.

En ambos, las actividades se han integrado dentro de dos situaciones de aprendizaje diferentes, cuyo centro de interés ha sido los deportes y los materiales necesarios para practicarlos, concretamente *rounders* (juego tradicional británico), hockey y fútbol. Al tratarse de cursos diferentes (4.º y 5.º/6.º de Primaria), tanto el vocabulario como las estructuras gramaticales se han adaptado a los respectivos niveles educativos. El objetivo de esta intervención didáctica es el desarrollo de las habilidades comunicativas en la lengua meta, es decir, la destreza de la interacción oral.

Las situaciones de aprendizaje constaron de un total de diez sesiones en 5.º/6.º y ocho en 4.º, tres de las cuales se dedicaron al desarrollo de las actividades presentadas en este TFG: *Taboo*, *The Enigmas* y *Story Cubes*, mencionadas por orden de implementación. Estas actividades serán descritas en detalle en el apartado 5.3.

## 5.2. Metodología

El conjunto de métodos en los que se basará esta I-A gira en torno al **aprendizaje cooperativo**, eje de la hipótesis inicial. Dado que la forma de presentación de las tareas y la organización de estas fomentan la participación y la toma de decisiones del alumnado, podemos afirmar que la estrategia de enseñanza que emplearemos será la participativa.

Durante esta intervención didáctica, emplearemos un estilo de **enseñanza basado en la investigación**, concretamente la resolución de problemas. Este estilo se fundamenta en el planteamiento de una tarea o situación, con el objetivo de que sea el alumnado el que encuentre la solución adecuada. De esta manera, el profesorado planteará un problema para que lo resuelvan, promoviendo la experimentación por parte del estudiantado. El papel del docente será de **agente motivante** y como **facilitador de la información** inicial que se requiera para que dichos problemas sean resueltos, acondicionando el medio para que el aprendizaje sea óptimo. Mientras, el alumnado es el único **protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje**, que experimenta para llegar a la solución adecuada usando la creatividad.

La resolución de problemas se hará en pequeños grupos heterogéneos, de tal forma que cada miembro deberá realizar sus contribuciones para que todos puedan alcanzar el objetivo común, creándose una clara interdependencia positiva dentro del grupo. **El docente deberá garantizar una participación equitativa de todos** y, a su vez, cada grupo deberá poder evaluar el trabajo individual de cada miembro (coevaluación). Grosso modo, este conjunto de características resume las líneas principales del trabajo cooperativo.

A continuación, presentamos una breve descripción de los grupos de objeto de estudio de esta investigación:

	<b>CEIP Baldomero Bethencourt Francés</b>	<b>CEIP Maximiliano Gil Melián</b>
<b>Localización</b>	Zona urbana	Zona rural
<b>Curso</b>	4.º	5.º/6.º
<b>Nº alumnos/as</b>	24	22
<b>NEAE</b>	1 alumno con TDAH y 1 alumna con ALCAIN	1 alumno con TEA
<b>Nivel de interacción oral en inglés</b>	Muy bajo	Bajo

**Tabla 1 de contenidos:** Descripción de los grupos de objeto de estudio de esta investigación

**Fuente:** elaboración propia

### 5.3. Propuestas de actividades

En base a la metodología y los objetivos estudiados en este TFG, se propondrán las siguientes actividades que pretenden potenciar el aprendizaje a través del trabajo cooperativo entre iguales.

Consideramos necesario añadir que, dadas las actuales circunstancias que implica el COVID-19, se han extremado las pertinentes precauciones en las aulas, adaptando aquellas actividades que requieren un intercambio de materiales o una mayor proximidad del alumnado.

**Story cubes** (datos de historias). El material necesario para el desarrollo de esta actividad es, al menos, un dado. Cada una de sus caras tendrá un dibujo relacionado con el centro de interés de la situación de aprendizaje en la que se vaya a implementar la actividad. Por turnos, dentro del grupo cooperativo, se irá lanzando el dado. Cada participante deberá

comenzar desde un inicio (cuando se tira por primera vez el dado) o continuar (si ya llevan varios turnos) una historia, basándose en el dibujo de la cara del dado que le haya tocado. El producto resultante será una narración en la que se han utilizado todos los símbolos del dado, algunos incluso de forma repetida en función del azar. Para potenciar aún más el aprendizaje cooperativo, se llevará a cabo la técnica de 1-2-4. Primero, el alumnado debe observar el dado, imaginar posibles ideas que puedan añadir a la historia que van a crear conjuntamente y pensar cómo expresarlo en inglés. Segundo, debe compartir con una pareja sus propuestas usando la lengua meta. Tercero, ya en grupos cooperativos, ejecutan la actividad para crear el producto final descrito.

**Taboo** (tabú). El material necesario para el desarrollo de esta actividad es una pila de cartas/tarjetas que contendrán palabras del vocabulario relacionado con la situación de aprendizaje correspondiente. La pila se encontrará boca abajo en el centro de la mesa. Por turnos, cada alumno irá cogiendo una carta, leerá para sí mismo la palabra que le ha tocado y la describirá al resto del grupo, con la finalidad de que el resto del equipo adivine de cuál se trata. Quien lo haga, se la queda y, al finalizar la actividad, se verá quién tiene un mayor número de tarjetas. Para garantizar el trabajo cooperativo, se empleará la técnica de la muleta. Cuando uno de los alumnos tenga dudas sobre cómo seguir explicándole a los compañeros la palabra que le ha tocado, puede pedir apoyo a alguno de los miembros del grupo, convirtiéndose así en su muleta.

**The enigmas** (los enigmas). El material necesario para el desarrollo de esta actividad es una colección de diferentes enigmas vinculados a la situación de aprendizaje en la que se esté trabajando. Los enigmas se presentarán con sencillos enunciados y girarán en torno a una serie de imágenes con anomalías, que esconden la solución a los diferentes enigmas. La investigación de cada uno de los enigmas se hará a través de la técnica de trabajo cooperativo de cabezas juntas numeradas. Primero, se enumera a los miembros de cada grupo. Cada uno de ellos, individualmente, razonará una posible solución a uno de los enigmas planteados. Segundo, realizarán la puesta en común de las ideas pensadas usando la lengua meta (“juntando cabezas”). Tercero, pasados unos minutos, el docente pedirá a los portavoces de cada grupo que indique oralmente lo que hayan consensuado. Finalmente, se comentará qué grupos han acertado y el porqué.

**Rounders.** Este juego de origen irlandés es muy similar al béisbol, aunque sus reglas son diferentes. Para jugar se necesitan dos equipos compuestos por un mínimo de 5 y un



máximo de 9 jugadores. Mientras un equipo batea, el otro se encarga de cubrir (*fielding*) las cuatro bases y el campo de juego, y lanzar la pelota para que el equipo contrario pueda batear. El juego implica batear una pelota con un bate de madera; los jugadores marcan un *rounder* al ejecutar una carrera alrededor de las cuatro bases dispuestas en el campo. Esta actividad requiere, inevitablemente, una constante interacción comunicativa, preferentemente verbal. Esta comunicación es necesaria para ofrecer indicaciones entre profesor-alumnos y entre iguales.

#### **5.4. Instrumentos de obtención de datos para la I-A**

La obtención de datos es una de las partes fundamentales de la I-A y, por lo tanto, también de nuestro TFG. Es por esto por lo que hemos diseñado una serie de instrumentos para llevar a cabo esta recogida.

El primer instrumento es una tabla de resultados (anexo 1) que usamos para hacer una heteroevaluación. En este recurso hemos detallado de forma numérica cada uno de los parámetros (especificados en el anexo 2), valorando la participación en cada una de las actividades o en otros momentos de las sesiones. Para ello, es importante describir qué será considerado como participación: en el caso de las actividades, consistirá en tomar decisiones entre todos los miembros del grupo utilizando la lengua meta (la opinión de cada uno/a, ideas, comentarios...). La participación fuera de las actividades consistió en dirigirse al profesorado usando dicha lengua.

Otro de los instrumentos es un cuestionario (anexo 3) que dedicamos a la autoevaluación del alumnado. De este modo, hemos podido conocer su opinión sobre las actividades, cómo se han sentido al realizarlas y al hablar en otra lengua...

Además, utilizamos una rúbrica (anexo 4) para medir las intervenciones del alumnado en función de su fluidez, calidad y cantidad. Dicho instrumento se utilizó en todos los grupos participantes sin necesidad de modificarlo, dado que las situaciones de aprendizaje se diseñaron acordes al nivel educativo correspondiente. Asimismo, se valorarán las aportaciones del alumnado en el trabajo cooperativo (anexo 5).

Por último, es necesario especificar que, a partir de los instrumentos de obtención de datos, se realizará un análisis de los resultados cualitativos y orientativos, dado que ni la muestra poblacional (grupos experimentales) ni el nivel de precisión de los instrumentos correspondería al de un análisis cuantitativo.

## **6. Resultados de la I-A**

Tras llevar a cabo la puesta en práctica de la propuesta de actividades y obtener resultados a través de los instrumentos descritos anteriormente, hemos procedido a hacer un exhaustivo análisis de estos. De esta forma, hemos extraído varias observaciones que comentaremos en este apartado.

### **6.1. Análisis de los resultados**

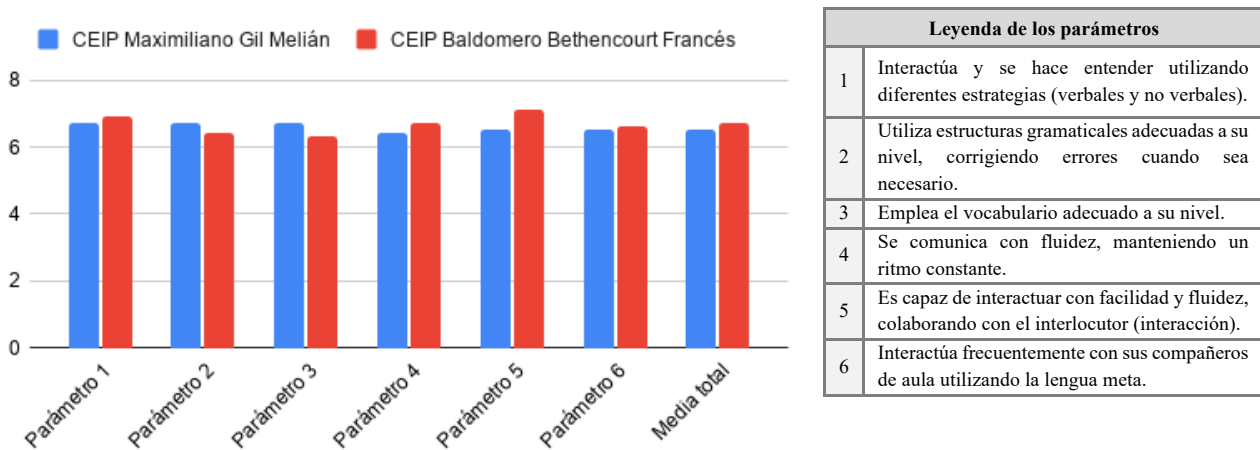
Para el análisis de los datos, hemos hecho uso de las rúbricas comentadas en el apartado anterior. De esta forma, hemos evaluado diferentes parámetros de cada alumno de forma individual, tales como el uso de estrategias verbales y no verbales, vocabulario, fluidez, cantidad de inglés que habla durante la sesión... Cada maestra ha usado las mismas rúbricas, pero se han adaptado al nivel del curso y, por tanto, también a las calificaciones propuestas. Es decir, el nivel requerido para alcanzar un 10 en 4.º de Primaria no es el mismo que en 6.º. Por ello, la evaluación por medio de los instrumentos seleccionados tiene un carácter dúctil para que cada maestra pueda evaluar de una forma distinta. Por otra parte, hemos realizado un análisis cualitativo de las calificaciones obtenidas en la muestra de cada centro, derivado de la evolución entre las actividades y parámetros seleccionados. Todas estas calificaciones y evaluaciones pueden encontrarse en el anexo 1.

#### ***6.1.1. Análisis según los parámetros de las rúbricas***

En primer lugar, se han estudiado las tablas de resultados para poder comparar luego las de ambos centros. Para ello, se empleó un código de color o ‘semáforo’, esto es, se coloreó cada celda de un color en función de la nota del alumnado (véase la leyenda de la página 18). Pudimos concluir que el CEIP Baldomero Bethencourt Francés (CEIP A) obtuvo mejores resultados que el CEIP Maximiliano Gil Melián (CEIP B), a pesar de que el nivel de partida de inglés del CEIP B era mayor que el del CEIP A. Esto se puede deber a que, debido al bajo nivel de partida del CEIP A, la docente les proporcionó unas tablas que contenían las estructuras gramaticales necesarias para poder comunicarse con fluidez. Esto hizo que les resultase más sencillo realizar ese intercambio oral, mientras que el CEIP B tuvo que buscar de forma autónoma la manera de comunicarse. Como consecuencia, en el CEIP B predomina el color naranja (especialmente notas que equivalen a un 6) que tiende a convertirse, de forma general, en amarillas (notas de 8 mayoritariamente) y verdes (notas de 9 o incluso 10) al alcanzar cierta evolución durante la implantación de las actividades. Esta diferenciación provoca, finalmente,

que la clase analizada desde una visión global tenga una interacción oral notable. Mientras tanto, el CEIP A alcanza resultados similares, pero sin que se observe dicho progreso, pues sus resultados son casi siempre amarillos (7-8).

En segundo lugar, procedimos a analizar los datos de cada parámetro durante toda la puesta en práctica, es decir, sin diferenciar entre actividades.



**Gráfico 2:** Heteroevaluación por parámetros

**Fuente:** elaboración propia.

Los parámetros 1, 2, 3 y 4 de las rúbricas se mantienen muy similares entre ambos centros. En contraste, el 5 y el 6 (especialmente el primero indicado) mantienen una diferencia notoria; resulta llamativo que en el caso del CEIP A (con menor nivel de inglés inicial) sea mayor que en el CEIP B. En el parámetro 5 se debe a que, con el paso de las actividades, se comprobó que determinados alumnos ya eran capaces de ayudar a sus compañeros a elaborar las interacciones. En el caso del parámetro 6, se debe al nivel de exigencia según el curso analizado: mayor exigencia en 5.º/6.º que en 4.º; por ello, este último curso indicado obtuvo mejores resultados que el otro.

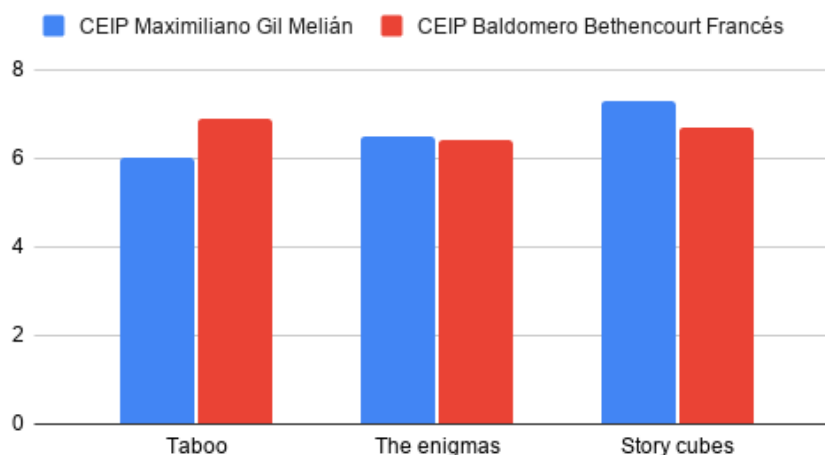
### 6.1.2. Análisis atendiendo a las actividades y parámetros según el centro

En tercer lugar, se estudian las posibles variaciones que pueden haber surgido entre actividades en cada uno de los centros en los que se llevó a cabo la investigación. En el caso del CEIP B, los resultados son ascendentes y se observa, a través de ellos, el progreso del

alumnado durante la realización de las actividades (en la de *Taboo* las notas son mayoritariamente bajas, mientras que en *Story Cubes* son más altas).

**Gráfico 3:** *Heteroevaluación por actividades*

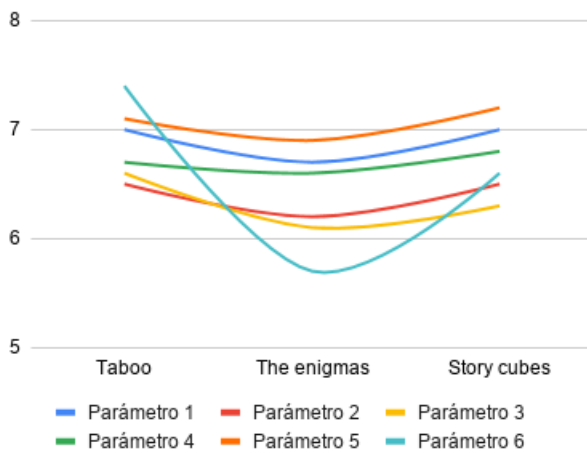
**Fuente:** elaboración propia.



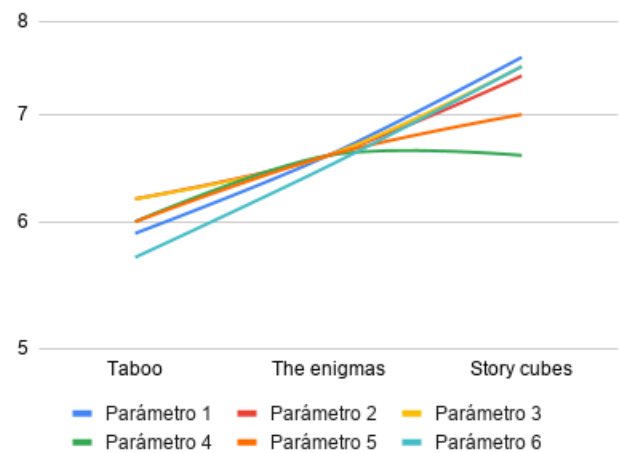
Esto puede deberse a que la docente del CEIP B tuvo la oportunidad de programar las sesiones muy separadas entre sí, por lo que hubo un mayor margen de mejora. Otro hecho que se debe tener en cuenta es que el alumnado de 5.º/6.º estaba familiarizado con las dinámicas de las actividades propuestas. Sin embargo, en el caso del CEIP A, la mejora no es tan considerable, puesto que la temporalización de las actividades (dispuestas en sesiones de días continuos) no permitió esa observación del progreso. Otro factor en contra fue el desconocimiento previo de estas actividades ya que no estaban dentro de su rutina de LE.

En cuarto lugar, si analizamos los resultados obtenidos por cada actividad y parámetro, podemos observar las siguientes igualdades y variaciones entre los dos centros en cuestión:

CEIP Baldomero Bethencourt Francés (Clase A)



CEIP Maximiliano Gil Melián (Clase B)



Leyenda de los parámetros	
1	Interactúa y se hace entender utilizando diferentes estrategias (verbales y no verbales).
2	Utiliza estructuras gramaticales adecuadas a su nivel, corrigiendo errores cuando sea necesario.
3	Emplea el vocabulario adecuado a su nivel.
4	Se comunica con fluidez, manteniendo un ritmo constante.
5	Es capaz de interactuar con facilidad y fluidez, colaborando con el interlocutor (interacción).
6	Interactúa frecuentemente con sus compañeros de aula utilizando la lengua meta.

Gráficos 4 y 5: Heteroevaluación por parámetros en cada actividad

Fuente: elaboración propia.

Respecto al parámetro 1, el uso de estrategias verbales y no verbales, podemos observar que el alumnado que tiene mayor nivel de entrada obtiene unas notas que se mantienen constantes en toda la implementación. Sin embargo, las del resto del alumnado asciende levemente: en el CEIP B, la evolución de este parámetro es positiva. El motivo radicó en el poco uso de las estrategias que hizo el alumnado en la primera actividad, recurriendo a ellas en sesiones posteriores tras recibir diversas recomendaciones por parte de la docente. En el caso del CEIP A, el alumnado no recurrió a las estrategias, sino a su lengua materna en el caso de la segunda actividad, tanto para comunicarse con la docente como con sus compañeros/as, por lo que no se notifica una diferencia significativa entre ambas actividades. Solo se produce una mejoría a partir de la tercera actividad, en la que ya habían trabajado en mayor medida la gramática de la situación de aprendizaje y, por tanto, tuvieron un mayor desempeño a la hora de comunicarse haciendo uso de esta.

En cuanto al parámetro 2, el uso de estructuras gramaticales, se presenta una diferencia significativa entre ambos centros. En el CEIP A, el alumnado de 4.º de Primaria parte en la

primera actividad del uso de modelos y esto les permite que la corrección gramatical sea, de forma general, adecuada. Sin embargo, en las siguientes actividades, el alumnado tiende a elaborar esas estructuras sencillas de forma autónoma, pero la competitividad que surgió por terminar antes que el resto hacía que cometieran continuos errores básicos. En la tercera actividad no se les proporcionó ningún modelo, pues no resultaba necesario, ya que eran capaces de que se produjese esa comunicación sin ninguna ayuda. Aun así, la curva se mantiene igual que en la primera actividad, pues siguen cometiendo errores frecuentes. En el CEIP B, la mayor parte del alumnado utilizó estructuras sencillas y breves durante las interacciones en la primera actividad, cometiendo fallos en la conjugación de los verbos en pasado, especialmente en los irregulares. Estas equivocaciones fueron disminuyendo significativamente durante el desarrollo de las actividades posteriores, en gran medida, debido al tiempo transcurrido entre una y otra actividad, lo que permitió al alumnado afianzar las estructuras mediante actividades y ejercicios propuestos en otras sesiones de la implementación.

En referencia al parámetro 3, en el CEIP A, la actividad de *Taboo* se realizó tras dos sesiones en las que se había estado trabajando con el vocabulario. Al tratarse de palabras sencillas y muy similares al español (ej.: *bat, hockey, etc.*), el alumnado, en general, presentó notas altas en este parámetro. Sin embargo, al trabajar la actividad *The Enigmas* y descender su uso de la lengua meta, no trabajaron este vocabulario. Al llegar a la actividad de *Story Cubes*, fue necesario escribir las palabras en los materiales que se les proporcionó, pues muchos ya las habían olvidado. Por ello, las notas ascienden ligeramente solo en algunos casos. Del mismo modo, en la clase B, el alumnado también realizó la primera actividad tras haber trabajado el nuevo vocabulario en dos sesiones anteriores. Muchos presentaron dudas con respecto a algunos términos (*pitch/field/shin guards*), pero la mayoría pudo incorporar el resto del vocabulario nuevo en sus intervenciones. A pesar de reducir el volumen de comunicación en lengua meta durante la actividad de *The Enigmas*, el uso del vocabulario evolucionó positivamente en este grupo, resultando un buen dominio de este al finalizar la implementación.

En cuanto al parámetro 4, ambas docentes pudieron observar una leve mejora en el alumnado con mayores dificultades a nivel educativo. En una primera sesión, el alumnado se encontraba en proceso de interiorizar el vocabulario y las estructuras gramaticales, necesitando, en 4.º, el apoyo del uso de modelos para mantener cierta fluidez en su discurso. Durante la segunda actividad, el alumnado con mayores dificultades pudo prescindir del uso de dichos modelos y, aunque las estructuras gramaticales no estaban completas, la comunicación fue más fluida.

Respecto al parámetro 5, se observa una diferencia notable entre los dos centros. Aunque ambos experimentan una mejora considerable, en el caso del CEIP A es más acentuada la tendencia a la colaboración entre iguales, esencialmente cuando surgían problemas para la elaboración de los mensajes. La causa de esta tendencia es la buena distribución de los grupos de forma heterogénea, atendiendo no solo a las características sociales del alumnado, sino también a los niveles educativos: en cada grupo siempre había como mínimo un alumno con mayor desempeño comunicativo y otro con uno menor. Aun así, no desaparece esa pequeña curva del parámetro que desciende en la actividad de *The Enigmas*.

Uno de los factores destacables en ambos centros es que la mayor parte de las interacciones que se producían habitualmente en el aula antes de esta intervención didáctica eran programadas y ensayadas previamente, mientras que la propuesta inicial de este TFG aspiraba a que se realizaran intervenciones espontáneas. Cuando nos referimos a una mejora considerable nos referimos a la naturalidad con la que se produjeron las comunicaciones y las aportaciones de los interlocutores.

Por último, si nos fijamos en el parámetro 6, podemos observar que tanto en 4.º como en 5.º/6.º, la interacción en la lengua meta entre el alumnado disminuyó considerablemente en la actividad de *The Enigmas*, mientras que esta sí se mantuvo al comunicarse con las maestras. Las principales causas de este descenso fueron: por un lado, la motivación que les provocaba la competitividad por ser los primeros en averiguar la solución; y por otro lado, el nivel limitado de lengua instrumental (tanto estructuras gramaticales como el vocabulario que necesitaban). En cuanto a la primera causa, en el CEIP A se originó bastante competitividad en la actividad de *The Enigmas* sin que se diese pie a ello. En un principio, el planteamiento era que conforme iban terminando un enigma, fueran pasando al siguiente. Pero su exceso de motivación hizo que su comunicación en lengua meta fuese inferior y, adicionalmente, se redujeron todos los demás parámetros ya mencionados. Por ello, se aprecia un descenso de todas las curvas en la actividad mencionada. Sin embargo, en el CEIP B, sí se potenció esa competitividad, pues quienes ganaran iban a ser los primeros en batear en el juego de *Rounders* que se estaba realizando en Educación Física. Como resultado, aunque hablaron menos cantidad de inglés entre ellos, sí que se comunicaban de una forma más elaborada con la docente, por lo que no se aprecia una curva descendente en los parámetros de esta actividad.

En el CEIP B, se observa un repunte en la sesión posterior (*Story Cubes*), dada la evolución, madurez, niveles de Krashen bajos y conocimiento del vocabulario/estructura

gramatical trabajada durante la implementación. En el caso del CEIP A, sucede lo mismo, pero con la gran diferencia de que las interacciones con los compañeros en la lengua meta nunca llegan a superar los producidos en la actividad del *Taboo*. Esto se debió, esencialmente, a que el alumnado no tenía una base consolidada previa de la lengua meta. Como consecuencia, eran incapaces de hilar las intervenciones para generar una historia y terminaban simplemente construyendo frases simples aisladas. Estas estaban sin contextualizar y solo tenían relación con la única estructura que se había trabajado en profundidad durante la intervención didáctica: “*I need...*”.

Cabe destacar que en el CEIP B, la mejora que experimenta el alumnado con menor nivel de inglés es mayor que la del resto del alumnado, dado que ambos colectivos tenían un mismo objetivo, pero diferentes puntos de partida. Esta mejora se debe a la práctica del nuevo vocabulario que se produjo durante las sesiones entre actividad y actividad. Con respecto al alumnado con mayor nivel de inglés, podemos justificar su menor evolución haciendo referencia a la fórmula elaborada por S. D. Krashen, integrada en su teoría general de la adquisición de segundas lenguas (Centro Virtual Cervantes, s.f., definición 3). Dicha fórmula, “I+1”, describe la incorporación de elementos lingüísticos ligeramente más complejos al *input* comprensible. En este caso, el alumnado con mayor nivel de inglés ya se había familiarizado con la mayor parte de los elementos incorporados. En caso del CEIP A, dados los motivos expuestos, todos bajan su participación en las intervenciones en la sesión de *Story Cubes*, probablemente por la falta de motivación consecuente de la repetición sistemática de frases según lo que les apareciese en el dado, pues sus compañeros no eran capaces de construir una historia contextualizada. Incluso, la alumna con Altas Capacidades Intelectuales (ALCAIN) llegó a indicar que se aburría, por lo que hubo que plantear una actividad individual para ella.

## **6.2. Análisis sobre la autoevaluación y coevaluación del alumnado**

El alumnado respondió a una serie de preguntas a modo de autoevaluación y coevaluación (véase anexo 3). Los resultados obtenidos pueden verse, de forma muy simplificada, en la siguiente tabla:



	CEIP A		CEIP B	
Actividad que más me ha gustado	<i>Taboo</i>	14	<i>Taboo</i>	10
En la que más se han comunicado en inglés	<i>The Enigmas</i>	10	<i>Story Cubes</i>	10
¿Les gustó trabajar en grupo?	Mucho	9	Bastante	14
Cantidad de inglés utilizado	Bastante	10	Más o menos	11
Aportaciones en las actividades	Mucho	13	Bastante	14
Dificultad para hablar inglés	Bastante	8	Más o menos	9
Actividad que repetirían	<i>Taboo</i>	16	<i>The Enigmas</i>	10
Dificultad para colaborar con los demás	Algo difícil	13	Algo difícil	11
Dificultad para realizar las actividades	Algo difícil	10	Algo difícil	17
Comodidad para hablar inglés ahora	Más cómodo	16	Igual	14
Cómo se sienten ahora al hablar inglés	Feliz	15	Feliz	12
Reflexión individual previo al trabajo grupal	Sí	13	Sí	19
Participación de todos en las respuestas	Sí	13	Sí	17
Respeto del turno de palabra	Sí	14	Sí	18
Se pusieron de acuerdo	Sí	15	Sí	22

Tabla de contenidos 2. Resultados de la autoevaluación y coevaluación

En primer lugar, en ambos colegios, previo a la implementación, el alumnado ya estaba distribuido en grupos heterogéneos, aunque solo en el CEIP B se trabajaba por grupos cooperativos en el área de Primera Lengua Extranjera. Esto hizo que, en el CEIP A, aunque la mayoría indicase que la experiencia de trabajar en grupo fue positiva (participaron todos, respetaron el turno de palabras, se pusieron de acuerdo, les resultó sencillo trabajar en grupo etc.), hubo un gran porcentaje de la clase que sintió justamente lo contrario. Aun así, en ambas clases, coinciden con que las actividades les resultaron fáciles de llevar a cabo. En el caso del CEIP B, al estar más acostumbrados a trabajar en grupos y tener niveles de madurez que les permitían solventar con mayor facilidad los problemas que fueron surgiendo, la respuesta de todo el alumnado fue unánime en cuanto a lo enriquecedora de la experiencia.

En segundo lugar, se puede observar que, en ambos centros, el alumnado que generalmente obtiene notas más altas se sentía más cómodo al hablar inglés tras haber terminado las actividades. En cambio, aquel alumnado con notas más bajas, respondía que se sentía más incómodo. Una posible causa es que en el resto de clases, este último grupo de alumnos pasa desapercibido, a penas interactuando o participando con sus compañeros. Sin embargo, al verse obligados a participar, tuvieron que salir de su zona de confort, sintiéndose ligeramente incómodos durante las actividades.

En tercer lugar, en la evaluación que han hecho con respecto a su dificultad para hablar en lengua extranjera, cabe destacar que, a diferencia del alumnado con menor nivel de inglés,

el alumnado con mayor nivel de inglés declaró haber tenido dificultad media para usar la lengua meta; esto se puede deber al carácter generalmente extrovertido del alumnado con nivel más bajo.

En cuarto lugar, al preguntarles por la actividad en la que interactuaron en mayor medida en la lengua meta, sorprende que en caso del CEIP A hayan elegido la actividad *The Enigmas*. En esta actividad, interactuaron entre ellos mayoritariamente en su lengua materna y únicamente lo hacían en inglés al hablar con la maestra, con lo cual resulta llamativa la percepción que ha tenido el alumnado. Probablemente no hayan entendido que se trataba de comunicación en la lengua meta.

Por último, hacemos referencia a las emociones generalmente agradables que han provocado las actividades en el alumnado: felicidad, confianza, satisfacción, entusiasmo... Esto podría tener una relación directa con los resultados obtenidos en esta investigación, si tenemos en cuenta el bajo nivel del filtro afectivo del alumnado durante la implementación.

## **7. Conclusiones y propuestas de mejora**

Las evidencias sobre el bajo nivel de comunicación oral fluida entre el alumnado han sido las impulsoras de la elaboración de esta propuesta. La implementación de este TFG nos ha permitido recabar los datos necesarios para llevar a la práctica y corroborar nuestra hipótesis inicial. Esta consistía en demostrar que el trabajo cooperativo puede fomentar la interacción oral entre iguales a través de la reducción del filtro afectivo del alumnado. Hipótesis que se ha cumplido, aunque con pequeños matices que contemplan la realidad educativa y que serán expuestos a continuación.

Estos matices derivan no solo de la evidente diferenciación de contenidos según el curso, sino también del nivel de conocimiento de la lengua meta: en el CEIP A, este era bajo en cuanto al nivel instrumental y muy bajo en interacción oral, mientras que en el CEIP B, el conocimiento de la lengua meta era medio en cuanto al nivel instrumental y bajo en interacción oral.

Dadas las circunstancias específicas del CEIP A, en pro de la investigación, se les proporcionó como recurso de ayuda una tabla con contenido gramatical para construir oraciones simples, herramienta que facilitó las interacciones orales. El uso de este material fue un componente esencial a la hora de evaluar al alumnado.

De forma general, las actividades cooperativas coadyuvaron a que, en un primer momento, se produjeran esas interacciones orales, y conforme transcurría la secuenciación de actividades, incluso aumentarían. Los parámetros de cantidad, calidad y fluidez reflejaron un aumento de dicha comunicación, presentándose variaciones en función de la **motivación** o el **nivel madurativo del alumnado**, entre otros aspectos que serán comentados a continuación.

Uno de los factores en los que el trabajo cooperativo influyó directamente es la **cohesión** de grupo. Los resultados fueron más favorables en el centro en el que el alumnado estaba más habituado a trabajar cooperativamente, pues la confianza era mayor y el filtro afectivo menor.

Nuevamente, en ambos centros, hubo un número reducido del alumnado que no se comunicó durante la primera actividad debido a su alto nivel de **timidez**. En cambio, su respuesta fue favorable en las siguientes actividades debido a la reducción de la ansiedad frente a la propuesta planteada. Consideramos que esta reducción del filtro afectivo se puede deber a varios factores: mayor conocimiento del vocabulario, alta motivación y mayor grado de confianza con la docente.

Otro factor que debe ser contemplado es el hecho de que las tres actividades eran inherentes al **contexto** de una situación de aprendizaje. Este hecho permitió que el vocabulario y las estructuras gramaticales se practicaran en todas las sesiones, favoreciendo así su aprendizaje y, en consecuencia, la disminución de la ansiedad del alumnado frente al acto comunicativo.

Con respecto al planteamiento de los distintos **tipos de actividades** llevadas a cabo, podemos afirmar que la **motivación** fue alta en ambos centros, si bien hubo diferencias significativas entre la calidad, cantidad y fluidez entre una actividad y otra. Consideramos que las actividades que en mayor medida cumplieron los objetivos fueron *Story Cubes* y *Taboo*, dado que *The Enigmas* presentó una particular dificultad: requería el uso de mayor cantidad de lengua instrumental, es decir, que el alumnado no disponía de tantas herramientas para hacerse entender en inglés y por ello recurrió a su lengua materna.

Habiendo mencionado la hipótesis del **filtro afectivo de Krashen**, hemos considerado oportuno añadir al planteamiento inicial de esta I-A las observaciones realizadas durante una actividad deportiva vinculada a la SA desarrollada en el CEIP B. Esta, pese a no ser parte del diseño inicial de actividades orales para nuestra intervención didáctica, fomentó de manera singular las interacciones orales espontáneas entre iguales:

La situación de aprendizaje desarrollada en el CEIP Maximiliano Gil Melián (CEIP B) giraba en torno a la práctica deportiva, por lo que dicha situación se vinculó de forma transversal al área de Educación Física; se incluyeron tres sesiones destinadas al aprendizaje y práctica del juego tradicional *Rounders*. Si bien esta actividad no forma parte de esta I-A, hemos considerado pertinente comentar estas sesiones dados los buenos resultados que ha suscitado en lo que a las interacciones orales se refiere.

En primera instancia, el objetivo de aprender a jugar a *Rounders* era dar a conocer una pequeña parte de la cultura deportiva británica, teniendo en cuenta que este juego se practica de forma regular en la mayoría de los centros escolares del Reino Unido. Además, parte del vocabulario nuevo incluido en la SA correspondía al material que se necesita para practicar este deporte, por lo que las sesiones de Educación Física proporcionaban un contexto ideal para seguir trabajando con él.

Lo que resultó realmente singular es la gran acogida que tuvo este deporte entre el alumnado. En el trimestre anterior, el grupo clase había aprendido a jugar al béisbol por lo que, dadas las similitudes, fue bastante fácil poner el nuevo juego en práctica. Las explicaciones del juego se realizaron en la lengua meta, haciendo uso de estrategias no verbales (gesticulación), incluyendo tanto el vocabulario nuevo como algunos términos exclusivos del juego (*rounders*, *fielding*, *back-stop*, etc.). El alumnado asimiló las dinámicas del juego con mucha rapidez y, desde la primera sesión, mostraron interés inusitado por incorporar los términos deportivos adecuados para cada objeto o situación en sus interacciones orales con la docente.

Tras una primera sesión muy exitosa tanto a nivel deportivo como a nivel lingüístico, la docente decidió sacar el máximo rédito posible del entusiasmo mostrado por el alumnado en la actividad deportiva, proponiendo dos sesiones de prácticas e incluir una última en la que se celebraría una competición con dos medallas: una medalla para el jugador que mostrara mayor deportividad y otra para el alumno que realizara la mayor cantidad de interacciones orales en la lengua meta durante la competición.

Durante el desarrollo de las siguientes sesiones, la docente pudo comprobar que la motivación del alumnado había aumentado exponencialmente, hasta tal punto que incluso aquellos que habitualmente se mostraban más reacios a participar en las interacciones orales en el aula, se atrevían a comunicarse tanto con sus compañeros como con la docente sin ningún reparo.

Hay que tener en cuenta que las consignas propuestas por la docente fueron muy claras: i) prima la cantidad sobre la calidad (en lo que a la lengua meta se refiere) y ii) para ganar la medalla no solo había que jugar bien, había que hacerlo cooperando con el equipo, tanto a nivel deportivo como a nivel lingüístico.

Por otra parte, esta I-A nos ha permitido darnos cuenta de posibles **limitaciones** que podrían ser solventadas de cara a investigaciones futuras.

El **nivel instrumental** de los alumnos de 4.º de Primaria limitó la puesta en práctica de la actividad de *Story Cubes*, pues la tendencia era plantear frases sencillas aisladas que no formaban una historia contextualizada. Por tanto, no se producían suficientes interacciones para decidir cómo continuar la historia. En consecuencia, se considera que esta actividad sería mejor plantearla en cursos superiores.

Con respecto a la actividad *The Enigmas* debemos aclarar que, a pesar de haber sido una actividad que generó gran entusiasmo por parte del alumnado, las interacciones entre iguales se produjeron en su mayoría en la lengua materna. Esto se pudo deber al exceso de **motivación y/o competitividad**, y al hecho de no disponer de herramientas suficientes (lengua instrumental) para producir las interacciones orales necesarias. En el caso del CEIP B, las comunicaciones en lengua meta se produjeron con la docente, siendo de mayor calidad y fluidez que en las sesiones previas. Para ajustar la propuesta a implementaciones futuras, las imágenes podrían limitarse exclusivamente al vocabulario instrumental que se está trabajando, es decir, reducir la demanda de inglés.

En general, las tres actividades perseguían la misma finalidad de fomentar la interacción oral, aunque en cada una de ellas, el **desempeño del alumnado** fue diferente en función del curso: las interacciones orales en el CEIP A fueron el resultado directo del vocabulario (construcciones basadas en el modelo dado y sin aportaciones fuera del contexto de la situación de aprendizaje), mientras que la interacción oral del CEIP B fue espontánea e incorporaba el nuevo vocabulario a su discurso.

La **temporalización** de esta implementación ha sido uno de los factores más importantes que se deben tener en cuenta para futuras intervenciones. En uno de los centros se tuvo la oportunidad de espaciar las sesiones de tal forma que se pudiese trabajar, reforzar y consolidar el vocabulario y las estructuras gramaticales pertinentes. Esto hizo que los resultados de mejora fueran progresivos y constantes.

Finalmente, esta I-A ha reportado a todas sus integrantes una visión conjunta muy completa de la realidad en distintas aulas de Educación Primaria en el área de Primera Lengua Extranjera, partiendo de un conocimiento más profundo de la normativa referente a las interacciones orales. Esta implementación ha arrojado suficientes resultados como para poder realizar futuras investigaciones con respecto a la Educación Física y las interacciones orales en una segunda lengua.

El aprendizaje cooperativo, como acto social donde interviene el alumnado entre sí, promueve claramente la participación activa de todos sus componentes en la lengua meta como consecuencia de la reducción del filtro afectivo. En definitiva, el propósito de la adquisición de una segunda lengua es el hecho comunicativo.

Por último, esta I-A ha sido una experiencia directa con la enseñanza y la realidad del aula, en la que hemos puesto a prueba nuestras aptitudes y capacidades como futuras maestras. Este trabajo didáctico e investigador ha favorecido la reflexión de nuestra práctica docente y la elección de lo que queremos transmitir cuando la ejerzamos. Hemos sido conscientes del desequilibrio existente entre la interacción oral con respecto al resto de destrezas y de la necesidad de salvar esas diferencias al adquirir una segunda lengua. Asimismo, en futuras implementaciones, se plantearán actividades cooperativas con un alto componente motivacional, contextualizadas y de interés para el alumnado dados los beneficios que se han podido observar durante el desarrollo de esta investigación. Sin duda, las contribuciones de esta I-A han sido múltiples y valiosas tanto en lo personal como en lo profesional.

## 8. Referencias bibliográficas

Bygate, M. (1987). *Speaking*. Oxford: Oxford University Press. Disponible en KUPDF, [https://kupdf.net/download/speaking-by-martin-bygate\\_58d7d50adc0d601f2ec34676\\_pdf](https://kupdf.net/download/speaking-by-martin-bygate_58d7d50adc0d601f2ec34676_pdf)

Centro Virtual Cervantes (1997-2021). Expresión oral. En Diccionario de términos clave de ELE. Recuperado en mayo de 2021, de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/expresionoral.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/expresionoral.htm)

Centro Virtual Cervantes (1997-2021). Interacción. En Diccionario de términos clave de ELE. Recuperado en mayo de 2021, de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/interaccion.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interaccion.htm)

Centro Virtual Cervantes (1997-2021). Hipótesis del *input* comprensible. En Diccionario de términos clave de ELE. Recuperado en mayo de 2021, de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/hipotesisinput.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/hipotesisinput.htm)

Colunga Santos, S., García Ruiz, C. y Blanco Colunga, C. (2013) El docente como investigador y transformador de sus propias prácticas. la investigación-acción en educación. *Transformación, revista electrónica científico pedagógica*. Disponible en: <https://revistas.reduc.edu.cu/index.php/transformacion/article/view/1623>

Council of Europe (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*, Council of Europe Publishing, Strasbourg. Disponible en: [www.coe.int/lang-cefr](http://www.coe.int/lang-cefr).

Council of Europe (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*, Council of Europe Publishing, Strasbourg. Disponible en: [www.coe.int/lang-cefr](http://www.coe.int/lang-cefr).

Decreto 89/2014, de 1 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias. Disponible en: <https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/primaria/informacion/contenidos/curriculos/index.html>

Education First (2018). *Índice EF de nivel de Inglés para estudiantes*. Octava edición.

Disponible en:

<https://www.ef.com.es/assetscdn/WIBIwq6RdJvcD9bc8RMd/legacy/~/media/centralefcom/epi/downloads/full-reports/v8/ef-epi-2018-spanish-euro.pdf>

Education First (2020). *Índice EF de nivel de Inglés para estudiantes*. Décima edición.

Disponible en:

<https://www.ef.com.es/assetscdn/WIBIwq6RdJvcD9bc8RMd/legacy/~/media/centralefcom/epi/downloads/full-reports/v10/ef-epi-2020-spanish-euro.pdf>

Escobar, C. y Nussbaum, L. (2002). ¿Es posible evaluar la interacción oral en el aula? *Revista de*

*Didáctica Español Lengua Extranjera MARCOELE*. Disponible en:

[https://www.google.com/url?q=https://marcoele.com/descargas/expolingua\\_2002.escobar-nussbaum.pdf&sa=D&source=editors&ust=1617097603341000&usg=AOvVaw1TGzJcc0fX8erRbnVmjYtB](https://www.google.com/url?q=https://marcoele.com/descargas/expolingua_2002.escobar-nussbaum.pdf&sa=D&source=editors&ust=1617097603341000&usg=AOvVaw1TGzJcc0fX8erRbnVmjYtB)

Europa Press Data (25 de septiembre de 2020). *Nivel de inglés en la comunidad autónoma,*

*datos y estadísticas*. Epdata. Disponible en: [https://www.epdata.es/datos/nivel-ingles-idiomas-datos-](https://www.epdata.es/datos/nivel-ingles-idiomas-datos-estadisticas/208/cataluna/297#:~:text=Navarra%20es%20la%20que%20tiene,puntuaci%C3%B3n%20de%20las%20regiones%20espa%C3%B1olas)

[estadisticas/208/cataluna/297#:~:text=Navarra%20es%20la%20que%20tiene,puntuaci%C3%B3n%20de%20las%20regiones%20espa%C3%B1olas](https://www.epdata.es/datos/nivel-ingles-idiomas-datos-estadisticas/208/cataluna/297#:~:text=Navarra%20es%20la%20que%20tiene,puntuaci%C3%B3n%20de%20las%20regiones%20espa%C3%B1olas).

Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Editorial

Paidós SAIC

Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988) *Cómo planificar la investigación-acción*. Laertes

Krashen, S. P. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford:

Pergamon Press

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial*

*del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013, artículo XII, página 10. Disponible en:

<https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3

de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de

2020, 122952-122953. Disponible en: [https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264)

[2020-17264](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264)



- Luján-García, C. (2000). *La lengua inglesa en Canarias: usos y actitudes actuales*. (Tesis doctoral). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Las Palmas de Gran Canaria. Recuperado de: DIALNET, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=80056>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012). *Estudio Europeo de Competencia Lingüística (EECL). Vol. II*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa, Madrid. Disponible en: <https://sede.educacion.gob.es/publivena/estudio-europeo-de-competencia-linguistica-eecl-volumen-ii-analisis-de-expertos/espana-union-europea-linguistica/15405>
- Plasencia Carballo, Z. (2019) Elementos que intervienen en el éxito - y en el fracaso - de la interacción oral en lengua extranjera en secundaria. *Digilec: Revista Internacional de Lenguas y Culturas*. <http://hdl.handle.net/2183/25475>
- Pujolás, P. (2008). El aprendizaje cooperativo como recurso y como contenido. *Revista Aula de Innovación Educativa*. [recurso\\_contenido.pdf](#)
- Rabéa, B. (2010). *El desarrollo de la expresión oral en lengua extranjera*. Universidad de Bouzaréah. Disponible en Centro Virtual Cervantes, [https://www.google.com/url?q=https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/argel\\_2010/02\\_rabea.pdf&sa=D&source=editors&ust=1617098116083000&usg=AOvVaw2LyKE6hOKYso\\_Ba09jHvbb](https://www.google.com/url?q=https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/argel_2010/02_rabea.pdf&sa=D&source=editors&ust=1617098116083000&usg=AOvVaw2LyKE6hOKYso_Ba09jHvbb)
- Rodríguez-Pérez, N. (2012). Causas que intervienen en la motivación del alumno en la enseñanza-aprendizaje de idiomas: el pensamiento del profesor. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 24, 381-409. [https://doi.org/10.5209/rev\\_DIDA.2012.v24.39932](https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2012.v24.39932)
- Suárez Pazos, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación acción colaboradora en la educación. *Revista electrónica de Enseñanza de las Ciencias*. [REEC\\_1\\_1\\_3.pdf](#)
- Turrión Borralló, P. & Ovejero Bernal, A. (2013). ¿Es eficaz el aprendizaje cooperativo para la mejora del rendimiento académico en la enseñanza del inglés? *Tabanque: Revista pedagógica*. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/11988>
- Zariquiey Biondi, F. (2016). *Cooperar para aprender. Transformar el aula en una red de aprendizaje cooperativo*. SM

## 9. Anexos

Anexo 1: Tabla de notas. CEIP Baldomero Bethencourt Francés (CEIP A)

Parámetros	<i>Taboo</i>						<i>The Enigmas</i>						<i>Story Cubes</i>						Final mark	<i>Cooperative work</i>					
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6
Alu 1	7	5	6	5	6	7	7	5	6	5	6	5	7	5	6	5	6	7	5,9	8	8	9	7	8	9
Alu 2	9	8	8	9	9	9	9	8	8	9	9	7	9	9	8	9	9	8	8,6	10	10	10	10	10	10
Alu 3	7	6	7	6	7	7	7	5	6	6	7	6	7	5	6	6	7	7	6,4	9	9	8	8	8	5
Alu 4	9	8	8	9	9	9	9	6	8	9	9	7	9	7	8	9	9	8	8,3	10	10	10	10	8	6
Alu 5	5	4	4	4	5	7	5	4	4	4	5	5	5	5	4	4	6	6	4,8	8	6	6	7	10	9
Alu 6	7	6	6	6	7	7	7	6	6	6	7	5	7	6	6	6	7	7	6,4	9	9	9	8	9	9
Alu 7	-	-	-	-	-	-	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	6	6	5	6	7
Alu 8	7	5	7	6	6	7	7	5	6	6	6	5	7	5	6	6	6	6	6,1	8	8	7	7	7	9
Alu 9	7	7	7	6	7	7	7	6	6	6	7	5	7	6	6	6	7	6	6,4	9	9	8	8	8	6
Alu 10	9	8	8	9	9	9	9	8	8	9	9	7	9	8	8	9	9	8	8,5	10	10	10	10	10	7
Alu 11	7	7	8	8	8	8	7	7	6	8	8	6	7	7	6	8	8	6	7,2	10	10	10	10	10	7
Alu 12	9	9	8	9	9	9	9	10	8	9	9	7	9	10	8	9	9	8	8,8	6	8	7	7	7	6
Alu 13	6	6	6	5	5	6	4	5	6	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5,2	7	7	6	6	6	9
Alu 14	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	5	5	4	4	5	4	5	5	4,3	5	6	6	7	6	9
Alu 15	4	5	5	6	6	6	4	5	5	6	6	5	5	5	5	6	6	5	5,3	7	6	6	7	7	9
Alu 16	9	8	8	8	9	9	-	-	-	-	-	-	9	8	8	8	9	8	8,4	10	10	10	10	10	10
Alu 17	4	5	5	6	6	6	4	5	5	6	6	5	4	5	5	6	6	6	5,3	8	6	7	8	8	9
Alu 18	9	9	8	9	9	9	9	10	8	9	9	7	9	10	8	9	9	8	8,8	4	6	6	4	5	5
Alu 19	7	5	5	6	6	7	6	5	5	5	5	5	7	5	5	6	6	6	5,7	8	8	7	7	7	7
Alu 20	8	8	8	8	8	8	8	7	7	8	8	7	8	7	7	8	8	7	7,7	9	9	9	9	9	9
Alu 21	8	7	7	7	8	8	8	7	6	7	8	6	8	7	7	7	8	6	7,2	10	10	10	10	10	10
Alu 22	8	7	7	7	8	8	8	7	6	7	8	6	8	7	6	8	8	7	7,3	10	10	10	10	10	10
Alu 23	5	5	5	4	4	6	5	4	5	5	4	5	6	6	6	6	6	6	5,2	8	7	6	6	6	9
Alu 24	7	8	7	8	8	8	7	8	6	8	8	6	8	8	7	8	8	8	7,6	9	9	8	8	8	5
MEDIA	7	6,5	6,6	6,7	7,1	7,4	6,7	6,2	6,1	6,6	6,9	5,7	7	6,5	6,3	6,8	7,2	6,6	x	8,2	8,2	8	7,9	8	8

Leyenda:	
	0-4
	5-6
	7-8
	9-10
-	Faltó a clase
x	No es necesario este dato

Tabla de notas. CEIP Maximiliano Gil Melián (CEIP B)

Parámetros	Taboo						The Enigmas						Story Cubes						Final mark	Cooperative groups (CG)					
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6
Alu 1	8	8	9	9	8	8	9	9	9	9	9	9	9	9	10	10	9	10	8,9	9	8	7	6	6	7
Alu 2	8	8	8	8	8	7	8	8	8	8	8	7	9	9	9	9	10	10	8,3	10	10	10	10	10	10
Alu 3	-	-	-	-	-	-	9	9	9	9	9	9	10	10	10	10	10	10	9,5	10	10	10	10	10	10
Alu 4	5	5	5	5	5	5	6	6	7	6	6	6	6	6	7	6	6	6	5,7	8	7	7	6	9	9
Alu 5	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	7	8	9	9	7	6	6,5	6	6	6	5	6	5
Alu 6	6	6	5	5	5	5	6	6	6	6	6	6	7	7	7	7	7	7	6,1	7	7	7	6	8	9
Alu 7	7	7	6	6	6	6	7	7	6	6	6	7	8	7	8	7	7	7	6,7	9	8	9	9	10	10
Alu 8	8	8	8	7	7	7	8	8	8	8	8	8	10	9	10	10	10	10	8,4	10	10	10	10	10	10
Alu 9	8	8	8	7	7	7	8	8	8	8	8	7	10	9	10	10	10	9	8,3	9	9	10	9	10	10
Alu 10	4	4	5	4	4	4	5	5	5	5	5	5	6	6	6	6	6	6	5	8	8	9	8	8	10
Alu 11	6	6	6	6	6	6	7	7	7	8	8	8	9	9	9	9	9	9	7,5	8	9	8	8	8	8
Alu 12	6	6	6	6	6	6	7	7	7	7	7	7	9	9	9	9	9	9	7,3	8	8	9	9	9	8
Alu 13	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5,3	7	6	7	6	7	8
Alu 14	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	7	8	9	8	8	7	6,6	8	8	8	8	9	10
Alu 15	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	7	7	7	7	7	7	6,3	7	7	8	8	8	8
Alu 16	8	7	8	7	7	6	8	8	8	7	7	8	9	8	10	8	9	9	7,8	10	9	9	9	9	10
Alu 17	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	8	7	9	8	8	7	6,6	8	8	8	8	8	9
Alu 18	7	7	6	7	7	5	7	7	6	7	7	6	7	7	8	7	7	6	6,7	7	7	8	7	8	8
Alu 19	6	6	6	6	6	5	6	6	6	6	6	6	9	8	9	7	7	7	6,5	8	8	8	7	8	8
Alu 20	6	6	6	6	6	5	6	6	6	6	6	5	8	7	9	7	7	7	6,3	8	8	8	8	8	8
Alu 21	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	6	6	6	5	5	5	5,1	6	6	5	5	6	6
Alu 22	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	8	7	7	7	7	7	6,3	8	8	8	8	9	10
<b>MEDIA</b>	5,9	6,2	6,2	6	6	5,7	6,6	6,6	6,6	6,6	6,6	6,5	7,6	7,4	7,5	6,6	7	7,5	x	8,1	7,9	7,9	7	8,2	8,6

Leyenda:	
	0-4
	5-6
	7-8
	9-10
-	Faltó a clase
x	No es necesario este dato

**Anexo 2:** Leyenda de parámetros de la heteroevaluación

<b>Leyenda de los parámetros</b>	
1	Interactúa y se hace entender utilizando diferentes estrategias (verbales y no verbales).
2	Utiliza estructuras gramaticales adecuadas a su nivel, corrigiendo errores cuando sea necesario.
3	Emplea el vocabulario adecuado a su nivel.
4	Se comunica con fluidez, manteniendo un ritmo constante.
5	Es capaz de interactuar con facilidad y fluidez, colaborando con el interlocutor (interacción).
6	Interactúa frecuentemente con sus compañeros de aula utilizando la lengua meta.

### Anexo 3: Cuestionario de autoevaluación y coevaluación del alumnado



Nombre: \_\_\_\_\_ Curso: \_\_\_\_\_

**Responde las siguientes preguntas de la forma más sincera posible. En las preguntas con numeración:**

**1= NADA, 2= POCO, 3= MÁS O MENOS, 4= BASTANTE, 5= MUCHO.**

1. ¿Qué actividad te ha gustado más?

Story cubes       Taboo       The Enigmas

2. ¿En qué actividad crees que te has comunicado mejor con tus compañeros/as?

Story cubes       Taboo       The Enigmas

3. ¿Te ha gustado trabajar las actividades en inglés con tus compañeros/as?

1       2       3       4       5

4. ¿Cuánto inglés he utilizado en las actividades?

1       2       3       4       5

5. ¿Cuánto he aportado a las actividades?

1       2       3       4       5

6. ¿Cuánta dificultad he tenido para hablar en inglés?

1       2       3       4       5

7. ¿Repetirías alguna actividad? Puedes seleccionar más de una.

Story cubes       Taboo       The Enigmas       Ninguna

8. Ha sido difícil colaborar con mis compañeros/as.

Nada difícil       Algo difícil       Bastante difícil       Muy difícil

9. Ha sido difícil realizar las actividades.

Nada difícil       Algo difícil       Bastante difícil       Muy difícil

10. ¿Te sientes más cómodo/a ahora al hablar inglés?

Me siento más cómodo/a que antes

Me siento igual que antes

Me siento más incómodo/a que antes

11. ¿Cómo te sientes ahora al hablar inglés con tus compañeros/as? Marca tres emociones con una x.



**Ahora pensamos en cómo hemos trabajado en grupo:**

1. Todos/as dedicamos un tiempo a reflexionar de forma individual antes de participar en grupo.

Sí  No

2. Todos/as participamos en la construcción de una respuesta conjunta.

Sí  No

3. Respetamos el turno de palabra en la puesta en común.

Sí  No

4. Conseguimos ponernos de acuerdo cuando tomábamos decisiones.

Sí  No

THANK YOU !

**Anexo 4:** Rúbrica para evaluar la interacción oral

		Insuficiente (1-4)	Suficiente (5-6)	Notable (7-8)	Sobresaliente (9-10)
<b>Calidad de la interacción oral</b>	<i>Interactúa y se hace entender utilizando diferentes estrategias (verbales y no verbales).</i>	Sus intervenciones presentan incongruencias y una gran cantidad de dudas; no es capaz de recurrir a otras estrategias no verbales.	Sus intervenciones presentan ciertos problemas para hacerse entender, recurriendo frecuentemente al uso de estrategias no verbales para hacerse entender.	En sus intervenciones se hace entender utilizando esporádicamente estrategias no verbales.	En sus intervenciones se hace entender sin utilizar estrategias no verbales.
	<i>Utiliza las estructuras gramaticales adecuadas a su nivel, corrigiendo errores cuando sea necesario.</i>	Muestra un control insuficiente de estructuras sencillas y básicas. Dichos errores hacen muy difícil la comunicación.	Utiliza estructuras sencillas de forma correcta, pero comete continuos errores básicos.	Muestra un relativo control gramatical, presentando algunos problemas en estructuras estudiadas en la situación de aprendizaje. Comete errores básicos, pero son sistemáticos.	Muestra un razonable control gramatical, intenta hacer uso de estructuras complejas en algunas ocasiones, por lo que es normal que cometa errores en este tipo de construcciones que no provocan incompreensión. En ocasiones, los corrige.
	<i>Emplea el vocabulario adecuado a su nivel.</i>	Hace uso de palabras muy básicas que no son suficientes para transmitir la información requerida ni para que se produzca la comunicación. Comete constantes errores y emplea con frecuencia palabras en español.	Su vocabulario no le permite hacer descripciones ni expresarse de forma clara. Necesita buscar las palabras y comete errores. Hay algunas traducciones literales del español.	Su vocabulario es suficiente para poder desenvolverse en la actividad. En ocasiones, comete errores propios de su nivel al intentar usar vocabulario ajeno a la situación de aprendizaje.	Utiliza el vocabulario con soltura para poder desenvolverse en la actividad, permitiéndole hacer descripciones y expresar puntos de vista sobre los temas tratados, sin necesidad de buscar palabras u oraciones complejas para conseguirlo. Puede cometer algún error al seleccionar las palabras.

		Insuficiente (1-4)	Suficiente (5-6)	Notable (7-8)	Sobresaliente (9-10)
Fluidez durante la interacción oral	<i>Se comunica con fluidez, manteniendo un ritmo constante.</i>	Solo hace uso de oraciones simples, muy breves, aisladas y preparadas previamente, utilizando muchas pausas para buscar expresiones, articular palabras y corregir la comunicación.	Las pausas son constantes, ya que tiene algunos problemas para formular su discurso, pero puede seguir adelante usando oraciones simples.	Se expresa con relativa facilidad con pausas claras, aunque tiene dudas mientras busca estructuras o expresiones.	Se comunica con relativa fluidez y, aunque haga pausas, es capaz de mantener el ritmo eficazmente.
	<i>Es capaz de interactuar con facilidad y fluidez, colaborando con el interlocutor. (interacción)</i>	Precisa que el interlocutor repita con frecuencia sus intervenciones y sus respuestas no siempre se ajustan a las preguntas que se le formulan, por lo que las intervenciones no son fluidas.	En ocasiones, necesita alguna aclaración o repetir parte de lo que dice su interlocutor para confirmar la comprensión y poder responder con cierta fluidez a preguntas y afirmaciones sencillas, aunque su respuesta no siempre se ajusta.	Mantiene la conversación de forma adecuada y fluida, colaborando con su interlocutor.	Conversa con relativa facilidad y fluidez, y colabora con su interlocutor.

		Insuficiente (1-4)	Suficiente (5-6)	Notable (7-8)	Sobresaliente (9-10)
Cantidad de interacción oral	<i>Interactúa frecuentemente con sus compañeros/as de aula utilizando la lengua meta.</i>	Recurre con frecuencia a la lengua materna para comunicarse; no utiliza la lengua meta.	Sus intervenciones en la lengua meta son muy poco frecuentes, pues casi siempre recurre a su lengua materna. (Frecuencia baja)	Solo en ciertas ocasiones necesita recurrir a su lengua materna para comunicarse. (Frecuencia media)	La mayoría de sus intervenciones las realiza en la lengua meta. (Frecuencia alta)



**Anexo 5:** Rúbrica para evaluar el trabajo cooperativo

		Insuficiente (1-4)	Suficiente (5-6)	Notable (7-8)	Sobresaliente (9-10)
<b>Trabajo cooperativo</b>	<i>Participación en las dinámicas de trabajo</i>	El alumno/a no participa en las tareas propuestas. O no hace nada o acapara el trabajo y no deja participar a los demás.	El alumno/a participa en las actividades de forma intermitentemente. Aunque puede responder a las llamadas de atención, no mantiene la implicación mucho tiempo.	El alumno/a participa en las tareas propuestas, aunque se distrae puntualmente. Entonces, responde positivamente a las llamadas de atención de los compañeros/as o del docente.	El alumno/a participa activamente en las tareas propuestas.
	<i>Disposición para pedir ayuda</i>	Recurre al docente siempre para resolver dudas.	El alumno/a suele recurrir al docente antes de preguntar a sus compañeros/as, aunque en ocasiones lo hace al revés.	La mayoría de las veces el alumno/a pregunta las dudas a sus compañeros/as, aunque en ocasiones recurre al docente.	El alumno/a pide ayuda a sus compañeros/as antes que al docente.
	<i>Disposición para ayudar</i>	El alumno/a no ayuda a sus compañeros/as cuando tienen dudas.	Algunas veces, cuando un compañero/a le pregunta, el alumno/a deja de hacer lo que está haciendo y le ayuda. La mayoría de las veces, solo cuando se lo indica el docente.	La mayoría de las veces que un compañero/a tiene una duda y le pregunta, el alumno/a deja de hacer lo que está haciendo y le ayuda. En ocasiones no lo hace.	Siempre que un compañero/a tiene una duda y le pregunta, el alumno/A deja de hacer lo que está haciendo y le ayuda.
	<i>Gestión de la ayuda</i>	El alumno/a da la respuesta a los compañeros/as cada vez que le preguntan una duda o no les presta ayuda.	La mayoría de las veces, el alumno/a presta ayuda a sus compañeros/as dando pistas, aunque tiende a dar la respuesta final antes de intentar explicarlo de otra manera.	El alumno/a presta ayuda a sus compañeros/As dando pistas. Si no es capaz de explicarlo, recurre a otro compañero/a o al docente, aunque en ocasiones da la respuesta final.	El alumno/a presta ayuda a sus compañeros/as dando pistas. Si no es capaz de explicarlo, recurre a otro compañero/a o al docente. Nunca da la respuesta final.
	<i>Gestión del turno de palabra</i>	El alumno/a no suele respetar el turno de palabra y no atiende a las indicaciones del docente o de sus compañeros/as.	En algunas ocasiones respeta el turno de palabra. Cuando no lo hace, no suele atender a las indicaciones del docente o de sus compañeros.	La mayoría de las veces respeta el turno de palabra. Cuando no lo hace, responde adecuadamente a las indicaciones del docente o de sus compañeros.	El alumno/a siempre respeta el turno de palabra en las situaciones cooperativas.
	<i>Respeto de las decisiones y acuerdos</i>	El alumno/a es incapaz de llegar a acuerdos y tomar decisiones compartidas.	En algunas ocasiones, el alumno/a es capaz de llegar a acuerdos y tomar decisiones compartidas, pero solo si se basan en sus propuestas.	El alumno/a suele ser capaz de llegar a acuerdos y tomar decisiones compartidas, pero lleva mal que no se tenga en cuenta ninguna de sus propuestas.	El alumno/a siempre es capaz de llegar a acuerdos y tomar decisiones compartidas, incluso cuando no se basan en sus propuestas.