

EL TRABAJO COOPERATIVO COMO METODOLOGÍA FACILITADORA PARA EL DESARROLLO DE LA EXPRESIÓN ORAL EN LENGUA EXTRANJERA

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

*Máster en Formación del Profesorado de
Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato,
Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas*

Alumna: Cintia Domínguez Fuentes

Tutor: Zeus Plasencia Carballo

Convocatoria: septiembre 2021

RESUMEN

El presente Trabajo de Fin de Máster tiene como objetivo exponer las diferentes características que definen al trabajo cooperativo como una metodología adecuada y facilitadora para el desarrollo de la expresión oral en una lengua extranjera.

Para esta tarea, esta investigación se basa en un marco teórico que permitirá abordar los conceptos básicos que definen tanto esta metodología como aquellos aspectos más importantes relacionados con las destrezas orales en una lengua extranjera. De esta manera, y, coincidiendo con la intervención didáctica de mi periodo de prácticas en un centro de Educación Secundaria Obligatoria, se utilizará una serie de instrumentos (cuestionarios) y se implantarán actividades cooperativas en el aula de Inglés con el fin de analizar los resultados y aportar las conclusiones derivadas de estos para, así, evidenciar si esta metodología cumple con el objetivo principal de nuestra investigación.

Palabras clave: trabajo cooperativo, destrezas orales, lengua extranjera, Secundaria.

ABSTRACT

This Master's degree final project aims to explain the different characteristics that define cooperative work as a suitable methodology to facilitate the development of oral skills in a foreign language.

Therefore, this research is based on a theoretical framework that allows us to address the basic concepts that define both, this methodology and the most important aspects related to oral skills in a foreign language.

Thus, we will focus on analysing the results obtained after giving students questionnaires and putting into practise a didactic intervention based on the development of activities designed, following the principles of cooperative work, during my internship at a Secondary Education School. By doing this, data will allow us to verify whether this approach achieves the main objective of this action-research.

Keywords: cooperative work, oral skills, foreign language, didactic intervention.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	4
2. JUSTIFICACIÓN	6
3. OBJETIVOS.....	9
4. MARCO TEÓRICO.....	10
4.1. Conceptos básicos	10
4.1.1. ¿Qué entendemos por ‘competencia’?	10
4.1.2. ¿Qué entendemos por ‘destreza’?	11
4.2. Marco legislativo	12
4.2.1. LOMCE: Base y fundamentos del currículo de Educación Secundaria Obligatoria	12
4.2.2. Currículo de la Lengua Extranjera	13
4.2.2.1. Modelo competencial del currículo de lengua extranjera	14
4.2.2.2. La expresión oral y sus criterios de evaluación	16
4.2.3. LOMLOE: sentando las bases del nuevo currículo	17
4.3. El desarrollo de la comunicación oral en inglés.....	18
4.3.1. Factores y elementos que intervienen en el desarrollo de la expresión oral.....	19
4.3.2. Estrategias para el desarrollo de la expresión oral en el aula de LE.....	22
4.5. Trabajo cooperativo	24
4.5.1. Concepto	25
4.5.2. El trabajo cooperativo en el aula: principios	26
4.5.3. Técnicas de trabajo cooperativo.....	31
4.5.3.1. Técnica 1-2-4	32
4.5.3.2. Grupo de expertos.....	33
4.5.3.3. Lápices al centro	34
4.5.3.4. Esquema o mapa conceptual.....	34
4.5.3.5. La sustancia.....	34
4.5.3.6. Cabezas juntas numeradas	35
4.5.4. Ventajas y desventajas.....	35
4.6. El trabajo cooperativo como metodología para el desarrollo de la expresión oral...38	
5. LA INVESTIGACIÓN EN ACCIÓN: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA.....	42
5.1. Metodología: etapas e instrumentos	43
5.2. Características y contexto del grupo experimental	44
5.3. Implementación de las actividades.....	46
5.3.1. Actividad 1: <i>What a Crime!</i>	47
5.3.2. Actividad 2: <i>Interviewing about a crime</i>	48

5.3.3. Actividad 3: <i>Witnesses of a crime</i>	50
5.3.4. Actividad 4: <i>Who is the murderer? Playing Cluedo</i>	51
5.4. Análisis e interpretación de los datos	52
6. CONCLUSIÓN	65
7. BIBLIOGRAFÍA.....	68
ANEXO I: CUESTIONARIO SOBRE LA COMUNICACIÓN ORAL EN INGLÉS EN LA ETAPA DE SECUNDARIA (ALUMNADO)	74
ANEXO II: CUESTIONARIO SOBRE LA COMUNICACIÓN ORAL EN INGLÉS EN LA ETAPA DE SECUNDARIA (PROFESORADO)	80
ANEXO III: HOJAS DE TRABAJO DE LAS ACTIVIDADES DE TRABAJO COOPERATIVO	86
ANEXO IV: RESULTADOS DE LOS CUESTIONARIOS ANTES DE LAS ACTIVIDADES	89
ANEXO V: RESULTADOS TRAS LA IMPLEMENTACIÓN DE LAS ACTIVIDADES (a partir de la pregunta 13)	95

1. INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo de Fin de Máster se ha concebido con la idea de mostrar cómo el trabajo cooperativo podría ser una metodología que facilitaría el desarrollo de la expresión oral de una lengua extranjera y, concretamente, de la lengua inglesa en el contexto de la Educación Secundaria Obligatoria.

Así, este trabajo desarrolla, desde un punto de vista ilustrativo, las características principales de esta metodología y, aquellas premisas que todo docente debe considerar a la hora de implantar el aprendizaje cooperativo en el aula de lengua extranjera teniendo en cuenta, tanto las necesidades como los diferentes procesos de aprendizajes de su alumnado.

Actualmente, nos encontramos en una sociedad globalizadora en la que la importancia del inglés incrementa día tras día, pero su adquisición en las aulas no mejora. De ahí la importancia de investigar qué factores pueden estar ocasionando este hecho y, en nuestro caso, hemos decidido comenzar indagando en la metodología.

La metodología es un aspecto clave dentro del aula. Con el pasar de los años, tanto en el estudio de las lenguas como en el estudio de cómo enseñarlas, de cómo se transmiten a los aprendices y, de cómo estos son capaces de adquirirlas y aprenderlas, ha ido evolucionando. Como profesionales, somos conocedores de la gran importancia que todos estos factores ejercen sobre los resultados que se obtengan dentro de un aula. Por esta razón, es imprescindible ser conscientes de que el peso del trabajo recae sobre nuestras decisiones y nuestras acciones. Por ello, debemos estar informados de los métodos y enfoques que han emergido a lo largo de los años y, es labor del docente hacer una elección consensuada y meditada sobre qué aspectos se incorporarán en la docencia considerando todas las metodologías y, lo que es de gran importancia, las necesidades de los propios aprendices.

De esta manera, este trabajo se ha estructurado atendiendo a tres ideas principales: la base legislativa sobre la que se sitúa la enseñanza de lenguas y la metodología del trabajo cooperativo en el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria; el desarrollo de las principales características y principios del trabajo cooperativo; y por último, se incluye una propuesta didáctica implantada en un grupo de Secundaria.

Para la primera sección, nuestra labor consistirá en exponer la base legal sobre la que se sienta la enseñanza de la lengua inglesa, recurriendo al currículo de la Primera Lengua Extranjera de la Educación Secundaria, con la intención de concretar las

directrices que este establece en relación con el desarrollo de la expresión oral, incluyendo las destrezas de producción e interacción. Asimismo, dentro de este marco teórico, desarrollaremos aquellos aspectos y factores que intervienen en el desarrollo de la expresión oral y las estrategias más adecuadas para facilitar este proceso.

Nuestro siguiente objetivo dentro del marco teórico, será exponer tanto el concepto como las características generales del trabajo cooperativo, así como la descripción de algunas de las técnicas más conocidas y apropiadas para el fin de esta investigación.

Por último, desarrollaremos la implantación de una propuesta de intervención didáctica en un contexto real con un grupo de alumnos/as de 4ºESO de un centro de Educación Secundaria, en la que, a través de la realización de cuestionarios y de diferentes actividades cooperativas, mostraremos los resultados obtenidos con el fin de señalar si el trabajo cooperativo ha sido una metodología que ha facilitado e influenciado positivamente en el desarrollo de las destrezas orales en el aula de lengua extranjera.

2. JUSTIFICACIÓN

La globalización es un proceso que, actualmente, acontece en nuestra sociedad y en todo el mundo. En consecuencia, aprender una lengua, especialmente el inglés, se ha convertido, en los últimos años, en un aspecto fundamental para el desarrollo de los países a nivel internacional.

Desde épocas anteriores, la lengua inglesa ya funcionaba como lengua franca en el comercio con otros países y colonias. Este hecho se ha extendido a lo largo de las décadas hasta nuestro presente, considerando el inglés la lengua universal de los negocios y del entorno laboral. Como bien afirma Crystal (1997): “Nunca se ha hablado una misma lengua por tanta gente en tantos lugares distintos como hoy en día el inglés, la «la lengua global»” (Crystal, 1997, citado en Garrido, 2007, p.133).

Por consiguiente, si el número de personas que hablan esta lengua es considerable, cuanto más elevado es este porcentaje, mayores son las probabilidades de que hablar inglés se convierta en un requisito básico en cualquier empleo. Además, teniendo en cuenta la tasa tan alta de paro que hay en nuestro país, dominar esta lengua puede ser un factor imprescindible y marcar la diferencia a la hora de elegir entre varios candidatos (González, 2012). A nivel europeo, la Comisión Europea enfatiza también la importancia de aprender una segunda lengua: “Las lenguas unen a las personas, abren puertas a otros países y a sus culturas y afianzan la comprensión intercultural. El dominio de las lenguas extranjeras tiene un papel fundamental a la hora de mejorar la capacidad de empleo y la movilidad” (s.f.).

España es un país que se encuentra aún lejos de alcanzar a Europa con respecto a la enseñanza de lenguas (Rubio y Martínez, 2008). La función de los educadores es preparar a los jóvenes para su futuro personal, académico y profesional, caracterizado, principalmente, por el multilingüismo. Teniendo en cuenta que son cada vez más los estudiantes en la Unión Europea cuya lengua materna es distinta a la empleada en las escuelas como consecuencia de la migración, es importante enseñar a los jóvenes a entender, valorar y convivir con la diversidad lingüística que puede existir dentro del aula. Apreciar la realidad de una sociedad multilingüe y multicultural es el primer paso para que comprendan la necesidad de aprender lenguas extranjeras (Comisión Europea, s.f.). Fomentar y normalizar la comunicación de nuestros y nuestras estudiantes en otras lenguas debe ser una prioridad educativa con el objetivo de sentar la base de sus futuros.

Este Trabajo de Fin de Máster (TFM) pretende ofrecer una perspectiva teórica y práctica en torno a muchos de estos aspectos mencionados. Como se ha señalado, aprender inglés se ha convertido en una necesidad más que en un pasatiempo. Como estiman los datos de 2012, presentados por El Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) en el Estudio Europeo de Competencia Lingüística (EECL), nuestros jóvenes estudiantes finalizan la formación básica obligatoria con un bajo nivel de inglés en las tres destrezas: comprensión lectora, producción escrita y expresión oral. Este hecho expone el amplio margen de diferencia que existe con estudiantes de la misma edad de otros países europeos como Suecia (p.13). Estos resultados solo indican la imperiosa necesidad de investigar esta área y buscar otros procedimientos en la enseñanza que garanticen resultados óptimos.

La principal motivación de este trabajo es mostrar que, empleando otras metodologías como el aprendizaje cooperativo, es posible facilitar el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés, y en especial, de las destrezas orales, siendo este uno de los ámbitos más problemáticos y menos trabajados en el aula (Jiménez, 2020).

Una de las posibles razones por las que trabajar la expresión oral en el aula se ha convertido en una tarea complicada puede ser la metodología empleada, tal y como afirman Rubio y Martínez (2008):

La metodología de aula engloba las diferentes actuaciones que se llevan a cabo antes, durante y después de la práctica docente. Si nos centramos en la práctica docente en el aula en cuanto al desarrollo de la producción oral como una habilidad comunicativa se refiere, podemos encontrar parte de la gravedad del problema, aunque todavía faltan estudios que corroboren la siguiente argumentación. Todo cuanto ocurre en el aula puede tener un efecto en el proceso de enseñanza y aprendizaje. (...) La práctica docente, por tanto, debe ser entendida como un factor decisivo en el desarrollo de las destrezas lingüísticas y la adquisición del idioma. (p.56)

Si reflexionamos sobre la enseñanza de lenguas dentro de un aula, llegaremos a la conclusión de que, generalmente, la metodología que se utiliza para realizar actividades orientadas al desarrollo de la comunicación oral (en inglés), se basa en el trabajo en pareja o en grupo pequeño con el fin de hablar sobre un tema concreto.

Este trabajo no pretende poner en tela de juicio si este tipo de actividades son o no adecuadas. No obstante, sí tiene como objetivo ofrecer un cambio de perspectiva en el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés a través del aprendizaje cooperativo. Trabajar cooperativamente implica que los alumnos y las alumnas tengan que utilizar la

lengua para algo más que para hablar sobre un tema concreto. En estas circunstancias, los aprendices necesitan usar la lengua con fines comunicativos para dar instrucciones, opiniones, aportar ideas u organizar el trabajo, entre muchas otras tareas comunicativas.

Por esta razón, los conocimientos que este estudio pretende ofrecer son los mismos que ya conocemos con relación al trabajo cooperativo o al desarrollo de la expresión oral en inglés. No obstante, nuestro objetivo es redefinir y exponer su valor práctico desde nuevas perspectivas y enfoques que ayuden a mejorar y cumplir los objetivos de este ámbito educativo.

Enseñar a los jóvenes una lengua extranjera puede mejorar tanto sus perspectivas como sus aspiraciones para el futuro, e incluso, cambiar la concepción que tienen del mundo en el que viven. Canarias es una comunidad cuya base económica principal es el turismo. Trabajar para formar y ayudar a nuestra juventud a desarrollar competencias comunicativas en inglés es importante de cara a nuestra sociedad actual y, al futuro profesional multilingüe al que se van a enfrentar.

3. OBJETIVOS

El objetivo que persigue este documento es sintetizar un conjunto de ideas relacionadas con los aspectos que conforman la expresión oral en inglés, en el contexto de Educación Secundaria Obligatoria, y mostrar cómo, a través de metodologías que actualmente se encuentran en pleno apogeo, como lo es el trabajo cooperativo, es posible facilitar los procesos de expresión oral en una lengua extranjera y superar todas esas dificultades causadas por factores externos que, en muchas ocasiones, impiden un proceso de aprendizaje pleno y efectivo en cuanto a lenguas extranjeras se refiere.

Siguiendo este planteamiento, se pretende desarrollar este trabajo para alcanzar una serie de objetivos más específicos que favorecerán este objetivo principal y fundamental para la investigación.

Así, el primer objetivo que nos proponemos consiste en exponer el currículo de Lengua Extranjera de la etapa de Secundaria con el fin de **observar cómo se organiza la enseñanza del inglés y las diferentes destrezas relacionadas con la expresión oral.**

Posteriormente, continuaremos nuestra investigación con nuestro segundo objetivo: **analizar el desarrollo de la expresión oral en inglés en este mismo contexto,** teniendo en cuenta los factores más influyentes y aquellos aspectos destacables relacionados con su desarrollo dentro del aula de Secundaria.

El tercer objetivo consistirá en **definir, exponer y reflexionar sobre la metodología del trabajo cooperativo,** profundizando en algunas técnicas y, en sus ventajas y desventajas.

Por último, es importante mostrar que el trabajo cooperativo puede ser una de las mejores opciones para lograr desarrollar la expresión oral en inglés con éxito. Por ello, nuestro último objetivo es desarrollar una intervención didáctica real en un centro de Educación Secundaria, concretamente, una serie de propuestas basadas en la metodología del trabajo cooperativo a través de un análisis comparativo del antes y del después de las propuestas.

Estos objetivos en su conjunto, permitirán conseguir una comprensión tanto de la manera en la que se desarrolla la expresión oral de la Primera Lengua Extranjera dentro del aula de Secundaria actualmente, como de otras maneras de fomentar el aprendizaje del alumnado a través de metodologías más innovadoras como el trabajo cooperativo.

4. MARCO TEÓRICO

4.1. Conceptos básicos

El conocimiento y desarrollo de algunas nociones básicas relacionadas, tanto con la expresión oral como con el trabajo cooperativo, nos permitirán comprender la legislación actual que existe en torno a estas premisas y nos facilitará el posterior desarrollo de la investigación.

Por esta razón, nos centraremos en dos conceptos clave que utilizaremos a lo largo de este documento de manera reiterada: ‘competencia’ y ‘destreza’.

4.1.1. ¿Qué entendemos por ‘competencia’?

A lo largo de las últimas décadas, y especialmente, desde el nacimiento de los enfoques comunicativos, el término ‘competencia’ ha estado presente en el panorama educativo. Así, muchas son las definiciones que se le atribuyen a este término que, sin embargo, giran en torno a la misma idea: la capacidad para llevar a cabo diferentes tareas.

El *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación* (MCERL) define ‘competencias’ como “la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones” (Consejo de Europa, 2001, p.9).

El *Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente* entiende por competencia “la demostrada capacidad para utilizar conocimientos, destrezas y habilidades” (Comisión Europea, 2006, citado en Bohlinger, 2008, p.106).

El Gobierno de Canarias también define ‘competencia’ como la “combinación de conocimientos, capacidades, o destrezas, y actitudes adecuadas al contexto” (s.f.c).

Como estudiaremos posteriormente, el aprendizaje basado en competencias es uno de los aspectos más significativos en el desarrollo de los currículos de las materias de la etapa de Secundaria dentro del contexto educativo español. No obstante, este tipo de aprendizaje nace con El Proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) en 1997 impulsado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (Toribio, 2010). El proyecto DeSeCo pretende “brindar un marco conceptual firme que sirva como fuente de identificación de Competencias Clave de carácter universal en relación con la economía global, la cultura y los valores comunes que informan la selección de las competencias más importantes” (Toribio, 2010, p.28).

A raíz de este marco conceptual, la OCDE establece aquellas competencias que son consideradas imprescindibles para el desarrollo social, personal y profesional de los

individuos y de la sociedad, lo que permitió que en el ámbito Europeo a través del Parlamento Europeo y del Consejo de la Unión Europea se aprobaran las competencias claves y se estableciera un marco común europeo de referencia a seguir con el fin de que las personas logren un desarrollo pleno para responder a las demandas de la sociedad globalizada en la que vivimos (Gobierno de Canarias, s.f).

4.1.2. ¿Qué entendemos por ‘destreza’?

El término ‘destreza’ se encuentra estrechamente ligado a la definición de ‘competencia’. Como puntualizábamos anteriormente, la noción de ‘competencia’ se definía como la capacidad de utilizar las destrezas, y, por tanto, podría definirse como la habilidad para llevar a cabo diferentes tareas.

El MCERL (Consejo de Europa, 2001) entiende por ‘destreza’ el saber hacer, es decir, la capacidad para realizar tareas como tocar un instrumento o dar un discurso.

El *Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente* define este término como la “habilidad para aplicar conocimientos y utilizar técnicas a fin de completar tareas y resolver problemas” (Comisión Europea, 2006, citado en Bohlinger, 2008, p.106).

Cuando nos referimos específicamente a la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, nos centraremos en las destrezas de la lengua o lingüísticas que se refieren a esa capacidad de realizar diferentes tareas relacionadas con el uso de la lengua. Atendiendo a estas destrezas lingüísticas, observaremos que se han establecido cuatro destrezas principales: expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva y comprensión lectora (Instituto Cervantes, s.f.a.). El MCERL (Consejo de Europa, 2001) determina estas destrezas como actividades de la lengua y las engloba en las destrezas de comprensión, producción, interacción y mediación tanto oral como escrita, que posteriormente en la última actualización del MCERL, se convirtieron en producción, recepción, interacción y mediación, del mismo modo, tanto oral como escrita (Consejo de Europa, 2018).

Para el desarrollo de esta investigación, nos centraremos en las destrezas de la producción e interacción para el desarrollo de la expresión oral de la lengua. Por esta razón, es importante distinguir en qué consiste cada destreza y qué diferencias existen entre ellas.

Si describimos cada destreza por separado, podemos percatarnos de que ambas consisten en la producción de mensajes emitidos con el fin de comunicar algo. No

obstante, lo que diferenciaría a una destreza de la otra es el contexto en el que se produce. Mientras que para la producción el individuo no depende, necesariamente, de la existencia de otro interlocutor, para la interacción sí que es necesaria, pues esta no consiste solo en la producción de dicho mensaje, sino, también, en “la transmisión de un mensaje, la escucha y comprensión –entendimiento– de dicho mensaje y, por último, la respuesta o réplica de este por parte del otro interlocutor participante” (Plasencia, 2019, p.17).

4.2. Marco legislativo

Con el objetivo de profundizar en los aspectos claves del desarrollo de la competencia comunicativa en inglés y de los elementos del trabajo cooperativo que pueden propiciar este hecho, es importante conocer la base legal y las piezas fundamentales sobre los que estos se han construido, y que son capaces de proporcionarnos el porqué y el origen de su aplicación en la enseñanza actual de lenguas extranjeras.

4.2.1. LOMCE: Base y fundamentos del currículo de Educación Secundaria Obligatoria

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) (2013) establece que el aprendizaje de cualquier materia en la etapa de Secundaria, siguiendo las orientaciones de la Unión Europea, se basa en el desarrollo de lo que se conoce como las competencias clave. Estas competencias están basadas en unos principios didácticos promovidos por la UNESCO (Delors, 1996) para la enseñanza basada en las competencias que se identifican como “saber”, “saber hacer”, “saber ser” y “aprender a convivir” (Orden ECD/65,2015, p.6986). Así, la LOMCE (2013) promueve el diseño de los currículos de las distintas materias basados en las siete competencias clave, siendo estas las siguientes:

- a) Comunicación lingüística
- b) Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología
- c) Competencia digital
- d) Aprender a aprender
- e) Competencias sociales y cívicas
- f) Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor
- g) Conciencia y expresiones culturales

Asimismo, un aprendizaje basado en las competencias clave necesita una metodología estratégica que permita trabajar todas las competencias en el aula de manera efectiva. La LOMCE (2013) no determina una metodología específica que permita desarrollar un aprendizaje competencial. No obstante, si ofrece una serie de orientaciones y recomendaciones a seguir. Entre las más destacables encontramos la necesidad de adaptación tanto al entorno, a los recursos como a los perfiles y a las necesidades específicas del alumnado. Así, se expone como prioridad el uso de metodologías que permitan la participación e interacción activa por parte del alumnado y, que fomenten el aprendizaje dentro de un contexto real. Como parte de las orientaciones metodológicas formuladas por la ley, se incorpora como una de las metodologías más adecuadas para el desarrollo de estos aspectos el trabajo cooperativo: “Las metodologías activas han de apoyarse en estructuras de aprendizaje cooperativo, de forma que, a través de la resolución conjunta de las tareas, los miembros del grupo conozcan las estrategias utilizadas por sus compañeros y puedan aplicarlas a situaciones similares” (Orden ECD/65, 2015, p.7003).

Así, los currículos de las diferentes materias se han elaborado atendiendo, entonces, al desarrollo del aprendizaje a través de una metodología competencial, flexible, activa y contextualizada.

4.2.2. Currículo de la Lengua Extranjera

En el caso de la enseñanza del inglés, esta se enmarca dentro de la asignatura identificada como Primera Lengua Extranjera. La LOMCE (2013) diseña este currículo basándose en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación* (MCERL) (Consejo de Europa, 2001) que establece que la enseñanza de lenguas se implementa a través de un enfoque centrado en la acción, cuyo fin principal es convertir al aprendiz en un agente social que utilice la lengua como un instrumento de comunicación. Así, este documento se ha elaborado atendiendo tanto al aprendizaje competencial teniendo en cuenta las cinco actividades de la lengua (hablar, escuchar, escribir, leer e interactuar) como a las dimensiones del estudiante que el MCERL (Consejo de Europa, 2001) determina: el alumno como agente social, como agente autónomo y, como hablante intercultural y sujeto emocional y creativo.

Por estas razones, si observamos el currículo de Lengua Extranjera, se organiza en cinco bloques atendiendo a cada una de las actividades de la lengua mencionadas con anterioridad. Además de aspectos lingüísticos, se incorporan otros como aspectos

sociales, culturales y emocionales al tener en cuenta las dimensiones del aprendiz, así como diferentes capacidades, valores y estrategias al elaborarlo siguiendo el modelo competencial.

4.2.2.1. Modelo competencial del currículo de lengua extranjera

Empleando este modelo, las siete competencias clave son cultivadas de manera conjunta para el desarrollo de las competencias comunicativas en inglés tal y como aparece en el currículo de Lengua Extranjera:

Cuando hablamos de la *Competencia Lingüística* (CL), nos referimos a la capacidad para utilizar el lenguaje para comunicarnos tanto de forma oral como escrita. Además, se relaciona con:

la habilidad de expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita, así como la de comunicarse de forma apropiada en una amplia variedad de situaciones al menos en una lengua extranjera al finalizar la educación básica (Gobierno de Canarias, s.f).

Dentro del currículo de Lengua Extranjera, esta competencia se trabaja a través del uso de la lengua como instrumento de comunicación en la que el usuario de la lengua debe ser capaz tanto de comprender como de producir la lengua atendiendo a todos aquellos elementos que se desarrollan en esta competencia: lingüístico, pragmático-discursivo, sociocultural, estratégico y personal (Decreto 83, 2016).

La *Competencia Digital* (CD) implica el uso seguro y adecuado de las tecnologías de la información y de la comunicación con el fin de ampliar conocimientos y adaptarse a los cambios constantes que tienen lugar en la sociedad que requieren la adquisición de nuevas habilidades y conocimientos para ser competente en el mundo digital (Orden ECD/65, 2015). Dentro del aprendizaje del inglés, la *Competencia Digital* permite al alumno acceder a recursos auténticos y contextualizados, que le posibilita no solo mejorar y ampliar sus habilidades digitales, sino reconocer la lengua en diferentes contextos del mundo y comenzar a apreciar la variedad lingüística y cultural de la propia lengua. Además, permite a los usuarios aprender a usar éticamente los recursos de internet, a distinguir aquellas plataformas poco fiables y seleccionar la información y el conocimiento para desarrollarse académica y personalmente (Decreto 83, 2016). Estas características están relacionadas con la competencia de *Aprender a aprender* (AA).

Esta competencia está directamente relacionada con el aprendizaje permanente a lo largo de la vida, pues permite al aprendiz desenvolverse en diferentes contextos de aprendizaje, lo que le permitirá organizar y persistir en este proceso a lo largo de su vida. (Orden ECD/65, 2015). En el aprendizaje de una lengua extranjera, los alumnos deberán aplicar diferentes estrategias que les permitan adecuarse al contexto, a los recursos y al conocimiento del que disponen en esos momentos para comunicarse. Además, aplicar los conocimientos del mundo digital para aprender la lengua a través de películas, series o plataformas de interacción oral a tiempo real, permitirá que sean persistentes y conscientes de su propio proceso de aprendizaje de la lengua (Decreto 83, 2016).

A través del aprendizaje de una lengua extranjera, los alumnos serán capaces de desarrollar las *Competencias Sociales y Cívicas* (CSC) mediante el uso de las normas básicas sociales y de cortesía, y del trabajo en grupo, a través del que se fomentarán actitudes y valores como el respeto para entender los diferentes estilos de trabajo y vida, y crear una sociedad más respetuosa y justa (Decreto 83, 2016). Conjuntamente, se trabaja también la Competencia en *Conciencia y Expresiones Culturales* (CEC) que parte de esa misma idea de apreciar, valorar y respetar el mundo multilingüe y multicultural en el que vivimos (Orden ECD/65, 2015).

Y por último, el currículo de Lengua extranjera habla también de la competencia en *Sentido de Iniciativa y Espíritu Emprendedor* (SIEE), que se relaciona con la capacidad para seguir aprendiendo la lengua a lo largo de la vida, siendo el usuario el protagonista de su propio aprendizaje, adquiriendo capacidades que le permitan adaptarse a los diferentes contextos a los que posiblemente puedan enfrentarse en el futuro (Decreto 83, 2016).

Si reflexionamos sobre las competencias presentes en el currículo de Lengua Extranjera, observaremos que carece de la *competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología*. En este sentido, el currículo no menciona nada al respecto sobre ella, pero, es posible incluirla transversalmente en la enseñanza de una lengua para hacer que esta experiencia sea lo más competencialmente completa.

Considerar las competencias como parte de la enseñanza es fundamental, ya que el currículo que empleamos dentro del aula se basa en el modelo competencial. Así, el trabajo cooperativo permitirá no solo desarrollar eficazmente las destrezas orales, sino que, además, la realización de las tareas conllevará que las competencias se trabajen en su totalidad de manera conjunta e integradas, tanto con los contenidos como con el proceso de cooperación que se establecerá entre los estudiantes.

4.2.2.2. La expresión oral y sus criterios de evaluación

Por otra parte, y continuando con la estructura del currículo de Lengua Extranjera, cada uno de los bloques tiene asignado unos criterios de evaluación asociados a una serie de estándares de aprendizaje (descriptores que definen diferentes tareas comunicativas) que permiten determinar lo que el usuario de la lengua conoce y es capaz de comunicar en cada etapa de Secundaria y Bachillerato.

Atendiendo a esta organización, nuestro objetivo dentro de este estudio es tratar la expresión oral en la primera lengua extranjera del currículo de Secundaria. Por ello, nos vamos a centrar en el Bloque de Aprendizaje II del primer y segundo ciclo de la etapa, que desarrolla tanto la producción oral como la interacción oral. Estas dos destrezas se encuentran asociadas a tres criterios de evaluación: 3, 4 y 5.

El **criterio 3** describe las capacidades del alumno para producir la lengua de manera breve, sencilla, ensayada, y en muchas ocasiones, memorizada, adecuándola al contexto y tratando sobre temas conocidos y de su interés. Con este criterio, se pretende demostrar que el alumno es capaz de relacionar sus conocimientos con la realidad, ponerlos en práctica y transmitirlos al resto de individuos. Tal y como se describe para el primer curso de Educación Secundaria Obligatoria, el criterio 3 consistiría en:

Producir textos orales breves y sencillos con estructura simple, adecuados al receptor y al contexto, y que versen sobre asuntos cotidianos y conocidos, o de interés propio, con la finalidad de participar con progresiva autonomía en situaciones habituales en los ámbitos personal, público y educativo (Decreto 83, 2016, p.18247).

El **criterio 4** se encuentra asociado a la capacidad del alumno para interactuar oralmente con la sociedad de manera simple, pero atendiendo tanto a sus interlocutores como a al interés, intención o motivo de su mensaje. Podemos ver descrito, por ejemplo, este criterio para el segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria como:

Interactuar de manera sencilla en breves intercambios orales claramente estructurados que traten sobre asuntos cotidianos y de temas conocidos o de su interés, adecuando el registro al interlocutor y al contexto y mostrando respeto a las ideas y opiniones de los demás, con la finalidad de participar con progresiva autonomía en situaciones corrientes y habituales en los ámbitos personal, público, educativo u ocupacional (Decreto 83, 2016, p.18266)

El **criterio 5** se relaciona directamente con las estrategias que el usuario de la lengua va a aplicar para que la producción y la interacción sean efectivas. Con ello, nos referimos tanto a la planificación de qué va a decir, a la toma de decisiones, a la ejecución del mensaje, a la adecuación al contexto y al interlocutor, así como a la adaptación de su mensaje a los recursos que conoce y de los que dispone. Para el cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria se describe como:

Aplicar las estrategias más adecuadas para elaborar producciones orales nomológicas o dialógicas breves o de longitud media y de estructura simple y clara, transmitidas de viva voz o por medios técnicos, con el fin de responsabilizarse gradualmente de su propio aprendizaje, desarrollar su autonomía y aprovechar el enriquecimiento mutuo que supone el aprendizaje en grupo (Decreto 83, 2016, p.18304).

Una vez hemos analizado los diferentes aspectos presentes tanto en la propia LOMCE como en el currículo de Lengua Extranjera, podemos comprender el porqué de la organización tanto de la propia asignatura de Inglés como del desarrollo de la expresión oral en esta lengua en la etapa de Secundaria. Nuestro siguiente objetivo es reflexionar sobre estos aspectos de manera individual y conjuntamente con la metodología del aprendizaje cooperativo.

4.2.3. LOMLOE: sentando las bases del nuevo currículo

La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) (2020) es la nueva Ley de Educación vigente en el Sistema Educativo Español en la actualidad. No obstante, la elaboración de los currículos de las diferentes materias aún se encuentra en proceso y, por ello, esta investigación se ha realizado siguiendo el currículo de Lengua extranjera de la LOMCE (2013).

Sin embargo, es importante adentrarse en los aspectos básicos que fundamentan esta ley con el fin de comprobar que la base didáctica y las orientaciones y recomendaciones metodológicas sean similares.

En relación con el modelo de currículo, la LOMLOE (2020) asegura que siguen las recomendaciones europeas y establece un aprendizaje competencial para lograr el aprendizaje permanente. En el caso de la metodología, la LOMLOE (2020) no se inclina por un tipo específico (hasta el momento), pero sí que establece que debe ser flexible, inclusiva y adaptada al contexto y a las necesidades del grupo.

En este sentido, la base legal es muy similar a la de la LOMCE (2013) fomentando la enseñanza a través del modelo competencial y de una metodología motivadora y contextualizada.

4.3. El desarrollo de la comunicación oral en inglés

El desarrollo de la comunicación oral en inglés en el aula de Secundaria se ha convertido en un tema recurrente en los últimos años como consecuencia del papel que la lengua inglesa ha adquirido en la sociedad. Como bien afirma Boquete (2011), nos encontramos ante un sistema educativo centrado en la enseñanza de la gramática, la lectura y la escritura, que, además, discrimina la expresión oral por ser la destreza más complicada tanto de enseñar como de aprender.

Afirma Cassany (1994, citado en Boquete, 2011) que de las cuatro actividades de la lengua (hablar, escuchar, escribir, leer), expresarse oralmente es considerada la más útil y práctica para nuestro desarrollo social, profesional y personal, con una gran diferencia de las escritas, siendo la producción oral la que ocupa el primer puesto. Este mismo autor afirma, también, que el sistema educativo actual enseña a los estudiantes a leer y a escribir, y, sin embargo, aun considerando la relevancia que implica saber expresarse e interactuar con otras personas, nos encontramos ante un sistema que no trabaja ni la producción ni la interacción orales en el aula.

Asimismo, Boquete (2011) añade que el deber del docente es trabajar las cuatro destrezas lingüísticas de manera equilibrada e integrada dentro del aula, pues, la práctica de la expresión oral recobra importancia en el aprendizaje de segundas lenguas, ya que es imposible aprender una lengua sin comprenderla, procesarla e interpretarla, es decir, el éxito o el fracaso en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua depende, en gran medida, de cómo se trabaje la expresión oral en el aula.

Paradójicamente, la lengua inglesa es considerada la lengua más hablada del mundo como segunda lengua y el más demandado tanto por profesores como por alumnos a nivel europeo (Rubio y Martínez, 2008). Este hecho solo nos confirma, una vez más, que hay algún aspecto del sistema educativo que falla, aun cuando uno de los objetivos de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria supone “comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada” (Gobierno de Canarias, s.f.b).

Ante esta situación, se han desarrollado programas como el de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (en adelante AICLE) que consiste, básicamente, en una metodología que pretende enseñar los contenidos de otras

asignaturas en una lengua extranjera (UNIR, 2020). De la misma manera, y a nivel autonómico, en Canarias contamos con el Plan de Impulso de Lenguas extranjeras (en adelante PILE) que tiene como fin “promover acciones orientadas a mejorar el proceso de aprendizaje de las lenguas a través de la modalidad de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) y fomentar el plurilingüismo” (Gobierno de Canarias, s.f.a).

Sin embargo, en la mayoría de las ocasiones no se trata de divagar en el qué se enseña, sino en el cómo se enseña y qué elementos y, aunque los esfuerzos por integrar el inglés dentro de nuestro modelo de enseñanza a través de numerosas medidas o programas existen, es evidente que, por unas razones u otras, no se están obteniendo resultados óptimos.

Ante este panorama, el siguiente paso en nuestro estudio es reflexionar sobre aquellos factores y elementos que influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, y, en nuestro caso, del inglés.

4.3.1. Factores y elementos que intervienen en el desarrollo de la expresión oral

Para entender qué factores intervienen en el desarrollo de la expresión oral es importante comenzar por interpretar el aula como un espacio de intercambio e interacción entre el docente y el alumnado en un proceso de enseñanza y aprendizaje (Igueri, 2015).

Cuando entendemos este hecho, somos capaces de ver que el alumnado se encuentra influenciado por una serie de factores de diferentes tipos que desarrollaremos a continuación. Para realizar esta tarea, emplearemos la clasificación de factores propuesta por Rubio y Martínez (2008): factores individuales, factores lingüísticos, factores sociales, factores educativos, y factores mediáticos. Para el desarrollo de este estudio, nos centraremos solo en tres de ellos, pues son los que están directamente relacionados con lo que ocurre dentro del aula: factores individuales, lingüísticos y educativos.

Probablemente, los factores individuales con los más influyentes en el aprendizaje de una lengua. Cuando hacemos referencia a esta categoría, estamos hablando de la edad, el sexo, la personalidad y de otros elementos psicológicos como los relacionados con la esfera afectiva-emocional.

De acuerdo con Plasencia (2020), dentro de esta categoría, podríamos encontrar factores como el cambio de etapa de Primaria a Secundaria, los propios cambios (tanto

físicos como psicológicos) que sufren los adolescentes durante el periodo de la adolescencia (pubertad), o incluso, el interés, casi nulo, por aprender otras lenguas, en muchas ocasiones, fomentado por el peso que se les otorga a las clases magistrales sobre gramática inglesa.

Uno de los factores más influyentes y directamente relacionado con la falta de interés por parte de los aprendices es la motivación. Igueri (2015) afirma que la motivación del alumnado está directamente relacionada con el clima del aula, es decir, el entorno donde tiene lugar el aprendizaje que, además, debe caracterizarse por ser un lugar adecuado al contexto y acogedor de cara al proceso de aprendizaje. Además, añade que hay otros factores psicológicos y contextuales que también ejercen influencia sobre la motivación, haciendo de ella un elemento variante, que cambia en función de la presión que ejerzan el resto de los elementos. Cuando un docente entra en un aula es importante que comprenda que los estudiantes con los que se va a encontrar provienen de un contexto propio, con unos valores y, lo más importante, unas emociones determinadas, pues la motivación está estrechamente ligada al ámbito emocional, y por lo tanto, las emociones regularán la motivación que tenga el estudiante por aprender.

En el sistema educativo, es primordial darle importancia a las emociones y a las variables afectivas (como la propia motivación, la ansiedad o la autoestima) en la comunicación, pues permitirá que el estudiante se sienta reconocido, y sienta que sus ideas y necesidades son válidas y forman parte de su proceso de aprendizaje (De Andrés, 2002, citado en Igueri, 2015). Así, “el rol del estudiante como agente participativo y activo de su proceso le permite tomar decisiones que lo favorecen y generan cambios hacia un ser más autónomo que lo abstiene de depender únicamente de la calificación” (Igueri, 2015, p.15).

Asimismo, relacionado directamente con la influencia de las emociones sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras, encontramos la hipótesis del filtro afectivo de Krashen (1985). EL planteamiento de Krashen explica la influencia negativa que puede ejercer un bajo o nulo control de las emociones sobre los estudiantes, es decir, que cuanto mayor sea el control positivo que el usuario de la lengua tenga sobre sus emociones, mejores serán los resultados de aprendizaje. Esta hipótesis acentúa la relevancia del aspecto afectivo en el aprendizaje individual de cada alumno y alumna, y que, por tanto, en el momento de expresarse oralmente en inglés, los filtros afectivos serán diferentes en cada estudiante. Por ello, es importante tener en cuenta la cantidad de emociones diferentes que pueden

existir dentro de un aula a la vez, y diseñar actividades pensando en responder a todas estas necesidades.

Cuando hablamos de los factores lingüísticos que influyen en la expresión oral de los estudiantes, hacemos referencia a un bajo dominio de las estructuras gramaticales y del léxico en la lengua meta, así como de las estrategias más adecuadas para enfrentarse a diferentes contextos de la lengua (Plasencia, 2019). Este tipo de factores suele estar muy ligado a los factores individuales, pues, unido a variables como la timidez, la vergüenza o el miedo a equivocarse, generan inseguridades en el alumnado, y por tanto, impiden que se trabaje la expresión oral.

Continuando con la última categoría en la que nos centraremos, los factores educativos, Rubio y Martínez (2008) afirman que podemos reflexionar sobre tres ámbitos dentro de esta categoría: la metodología, la formación del profesorado y el tiempo dedicado a la asignatura de Inglés.

Comenzando con el primer aspecto, la metodología es uno de los elementos más influyentes dentro del aula en cuanto al desarrollo de destrezas lingüísticas de expresión oral se refiere. Es cierto que la expresión oral es una de las destrezas más complejas de desarrollar y trabajar en el aula, pues, requiere por parte del aprendiz demandas cognitivas muy altas, y, a su vez, este hecho está influenciado por todas las variantes que conforman los factores mencionados con anterioridad (Rubio y Martínez 2008). El MCERL (Consejo de Europa, 2001) añade que ante estas dificultades es necesario que los aprendices procesen el lenguaje siguiendo unas fases de planificación y organización, para, más tarde, sean capaces de producir la lengua. Precisamente, esta es la dificultad que entraña la expresión oral: ya no se trata de recibir la lengua a través de un texto, o un audio, o producirla de manera escrita. Cuando hablamos de expresión oral nos referimos a la capacidad del alumno o alumna para producir la lengua de manera espontánea, lo que es, sin duda, una gran dificultad para aprendices de una lengua extranjera. Por esta razón, la metodología docente debe ser flexible, colaborativa y siempre vinculada a la esfera afectivo-emocional (Plasencia, 2019).

Además, a la metodología dentro del aula se le añade la escasa formación del profesorado y el tiempo que se invierte en el aprendizaje de la lengua. Es una realidad que, en muchas ocasiones, los libros de textos que se utilizan en el aula en la asignatura de Inglés no formulan los contenidos ni las actividades de la manera más adecuada, y esto provoca que haya grandes diferencias entre las programaciones y las actividades que se llevan a cabo en el aula, pues los docentes deciden espontáneamente qué actividades

realizar o no, muchas veces, sin una coherencia metodológica (Rubio y Martínez 2008). Así, en esta espontaneidad ‘se olvidan’ de incluir actividades que desarrollen la expresión oral, lo que nos indica, una vez más, la gran importancia que tiene la metodología en este campo. Además, esto ocurre generalmente por una nula formación en metodologías que permitan trabajar de manera integrada todas las destrezas y que considere el resto de los factores que influyen en el aprendizaje del alumnado, pues es labor del docente “implementar estrategias y propuestas didácticas de dificultad graduable para que su alumnado gane confianza y seguridad durante sus intervenciones orales” (Plasencia, 2019, p.915).

Asimismo, la formación del profesorado no es la única variable que ejerce peso sobre la metodología, también lo hace su competencia en la lengua extranjera: “el nivel de competencia lingüística y la capacidad comunicativa del profesor en el aula puede influir de forma notable en el desarrollo de la producción oral del estudiante, ya que los procesos de comprensión y producción oral pueden ser interdependientes” (Rubio y Martínez, 2008, p.58). Esto quiere decir que si un docente no tiene la capacidad para comunicarse y fomentar la comunicación en el aula, dado que no cuenta con una competencia lingüística y comunicativa lo suficientemente desarrolladas, será muy difícil demandar la producción e interacción orales por parte del alumnado.

4.3.2. Estrategias para el desarrollo de la expresión oral en el aula de LE

Tal y como hemos reflexionado, el desarrollo de la expresión oral dentro del aula requiere, por parte de los estudiantes, una alta demanda cognitiva. Es un hecho que el estudiante debe ser el protagonista de su aprendizaje y el docente un guía durante este proceso que le facilite poder desarrollarse como persona y académicamente.

Por esta razón, es importante incluir estrategias, que vienen a definirse como herramientas, que sean puestas en práctica por los docentes con el fin de lograr, paulatina y gradualmente, el desarrollo de la expresión oral en el aula de lengua extranjera.

Antes de comenzar a hablar sobre las estrategias, es importante saber qué estamos haciendo cuando nos expresamos oralmente. Según Bohórquez y Rincón (2018), expresarnos oralmente es “comprender el mensaje del otro y comunicarnos de tal forma que el interlocutor interprete lo que se desea expresar” (p.17). Estas mismas autoras listan una serie de razones, resumidas por Macdonough y Shaw (1993), que describen para qué usamos la lengua oral y la importancia del desarrollo de esta:

[...] para expresar ideas y opiniones; para expresar una intención o deseo de hacer algo; para negociar y/o resolver un problema particular; para establecer y mantener relaciones sociales y personales. Es decir, estamos inmersos en el lenguaje y las situaciones cotidianas son las que fortalecen esta competencia comunicativa, ya que al comunicarnos lo hacemos con un propósito definido (Macdonough y Shaw, 1993, citado en Bohórquez y Rincón, 2018, p.17).

De acuerdo con García-Sampedro (2017), Goh & Burns (2012) establecen tres grupos de estrategias de comunicación que pueden ser útiles para el aprendizaje de lenguas extranjeras, pues ayudan a mitigar posibles factores que interfieran a la hora de producir la lengua o interactuar con otros hablantes:

-Estrategias cognitivas: estas autoras establecen que las estrategias cognitivas pueden ser utilizadas para compensar las deficiencias lingüísticas (estructuras gramaticales, léxico, etc.) que los aprendices pueden tener. Por ello, es importante que el docente muestre a sus alumnos y alumnas técnicas para equilibrar esta balanza, como por ejemplo, enseñar a los estudiantes a utilizar frases hechas o a emplear el vocabulario del que disponen, pues quizás necesitan una palabra específica que desconocen, pero que sin embargo, es posible describir con lo que ya conocen.

-Estrategias metacognitivas: estas estrategias son empleadas en la producción oral y se relacionan con la planificación y organización previa al discurso. Por ello, es importante indicar al alumnado algunas técnicas que pueden emplear para la producción de la lengua como anotar algunas palabras o expresiones que crean que vayan a utilizar durante su discurso.

-Estrategias de interacción: estas estrategias se utilizan en el proceso de interacción oral cuando hay implicados, al menos, dos interlocutores. Se basan en producción, la recepción y la reflexión sobre lo que el otro ha dicho. Por esta razón, al tratarse de un proceso bidireccional, hay que tener en cuenta no solo lo que se dice sino cómo se dice para que el mensaje sea entendido por el otro usuario. Para emplear estas estrategias, los docentes pueden enseñar a sus estudiantes a emplear técnicas que impliquen pedir aclaraciones o repetición a los usuarios, técnicas de lenguaje no verbal para confirmar que el mensaje se ha entendido o la ejemplificación para completar el significado de su mensaje.

Considerando estas premisas, es crucial la función del docente a la hora de proporcionar al alumnado las herramientas necesarias para que sean capaces de llevar a cabo todas esas tareas. Por esta razón, en el siguiente apartado nos centraremos en el

trabajo cooperativo, una metodología que nos permitirá proporcionar al alumnado las herramientas necesarias para que construyan su propio proceso de aprendizaje.

4.5. Trabajo cooperativo

A lo largo de este documento, se ha enfatizado la necesidad de realizar cambios en algunos aspectos que pueden estar impidiendo el pleno desarrollo del aprendizaje del alumnado dentro del aula, y, especialmente, cuando hablamos del tratamiento de la expresión oral en una lengua extranjera. Entre estos aspectos, hemos comentado la importancia y lo determinante que pueden ser ciertos tipos de metodologías en la enseñanza de una lengua. Por esta razón, uno de los objetivos que nos concierne es mostrar otros tipos de metodologías, a priori, mucho más efectivas y motivadoras como lo es el trabajo cooperativo.

Para abordar en esta cuestión, comenzaremos por definir el concepto ‘cooperar’. Según la Real Academia Española, ‘cooperar’ se refiere a “obrar juntamente con otro u otros para la consecución de un fin común” (Real Academia Española, s.f., definición 1). Teniendo en cuenta lo anterior, entendemos que trabajar cooperativamente significa trabajar en equipo, una práctica que, desde hace décadas, es habitual dentro de las aulas. Así, en esta línea, trabajar en grupo fomenta el aprendizaje divergente que permite desarrollar no solo capacidades como la creatividad, sino también la colaboración, ingrediente esencial para el crecimiento académico y personal de los aprendices (Robinson, 2010, citado en García Valero, 2018, p.83).

No obstante, utilizar una técnica asiduamente no implica que sea efectiva o funcione. Históricamente, el trabajo cooperativo ha sido entendido como una técnica más, cuando, en realidad, es crucial interpretarlo, además, como un contenido que se ha de enseñar como parte del currículo de cualquier materia, puesto que no se trata simplemente de un recurso que los alumnos y las alumnas van a emplear en su proceso de aprendizaje, sino también una forma de trabajar que tienen que aprender para que sea exitosa (Pujolàs, 2003).

Por esta razón, y con el fin de conseguir que los aprendices realicen las tareas de la manera más efectiva y eficiente, es importante plantearse en un primer momento que el alumnado desconoce en qué consiste trabajar en equipo cooperativamente, y proponer que este sea un contenido más que se practique de la misma forma que se enseña gramática y el vocabulario, ya que se trata de “una necesidad pedagógica y social” (Torrego y Negro, 2015, citado en García Valero, 2018, p.83).

Los métodos que se han utilizado para el trabajo en equipo, normalmente, han sido informales y poco estructurados, pero, gracias a la evolución de este enfoque, actualmente contamos con numerosas técnicas y estrategias que pueden cumplir cualquier propósito didáctico dentro del aula (Slavin, 1999).

Así, reflexionaremos sobre el aprendizaje cooperativo, sus características dentro del aula, algunas de las técnicas más apropiadas para el desarrollo de la expresión oral y, por último, indagaremos en sus ventajas y desventajas.

4.5.1. Concepto

El trabajo cooperativo tiene su origen en el estudio y convergencia de numerosas teorías metodológicas en las últimas décadas que se extienden desde Piaget y Vygotsky hasta la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (García Valero, 2018).

Entre estos estudios se encuentran a los hermanos David y Roger Johnson, quienes desarrollaron este enfoque en la segunda mitad del siglo XX, partiendo de la idea de que el alumnado aprende haciendo a través de su participación activa en su proceso de aprendizaje, resultado este más sencillo y comprensible si se hace en equipo (Johnson, Johnson y Holubec, 1994). Tal y como estos autores afirman, trabajar cooperativamente no significa solo trabajar con fines académicos, sino, también, es una forma de enseñar al aprendiz a desarrollarse como persona:

La capacidad de todos los alumnos de aprender a trabajar cooperativamente con los demás es la piedra clave para construir y mantener matrimonios, familias, carreras y amistades estables. Ser capaz de realizar habilidades técnicas como leer, hablar, escuchar, escribir, calcular y resolver problemas es algo valioso pero poco útil si la persona no puede aplicar estas habilidades en una interacción cooperativa con las otras personas en el trabajo, en la familia y en los entornos comunitarios. La manera más lógica de enfatizar el uso del conocimiento y las habilidades de los alumnos dentro de un marco cooperativo, tal como deberán hacer cuando sean miembros adultos de la sociedad, es dedicar mucho tiempo al aprendizaje de estas habilidades en relaciones cooperativas con los demás (Johnson y Johnson, 1997, citado en Pujolàs, 2003, p.2).

Como se mencionaba anteriormente, el trabajo cooperativo es un contenido más que se debe enseñar, ya que definirlo como una técnica que se puede usar o no dentro el aula es restringir su significado, cuando, en realidad, es una forma de ser que conforma nuestras relaciones sociales y la manera en la que las desarrollamos. Así, Johnson, Johnson y Holubec (1994) definen el aprendizaje cooperativo de la siguiente manera:

La cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos

y para todos los demás miembros del grupo. El aprendizaje 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).

Por esta razón, definir el trabajo cooperativo como una metodología o un contenido es limitarse. El trabajo cooperativo ha de concebirse como una filosofía que se encuentra en auge en España y en el mundo, y que tiene como objetivo que los individuos sientan que tienen una función en la sociedad, a la vez que propiciamos un ambiente en el que la creatividad, la autoestima y el compañerismo son claves para un desarrollo completo de los aprendices (Montoro, 2009). Trabajar cooperativamente significa trabajar en grupo para lograr objetivos comunes, donde la preocupación del aprendizaje no sea autónoma, sino colectiva; es decir, que los alumnos no tengan en cuenta solo su proceso de aprendizaje, sino también el de sus compañeros (Domingo, 2010).

Cuando empleamos el trabajo cooperativo en el aula, no solo atendemos a trabajar competencias como la lingüística o la digital. El trabajo cooperativo implica trabajar las competencias clave de forma natural y sencilla como la social y cívica, aprender a aprender y la autonomía e iniciativa personal, (Pardo *et al*, 2016).

Por este motivo, es importante distinguir la estructuración del trabajo cooperativo de otras metodologías basadas en el trabajo autónomo o competitivo, tal y como lo definen Ferrerío y Calderón (2006, citado en Cerdá y Querol, 2014, p.21), en las que la consecución de los objetivos tiene rasgos puramente individualistas, pues trabajar cooperativamente implica alcanzar objetivos siempre que el resto de los compañeros y compañeras también los alcancen (García Valero, 2018).

4.5.2. El trabajo cooperativo en el aula: principios

Una de las cuestiones más complejas relacionadas con el trabajo cooperativo es cómo ponerlo en práctica para que sea efectivo. La organización de este en el aula es clave para su funcionamiento y la consecución de los objetivos. Por esta razón, Johnson, Johnson y Holubec (1994) establecen tres elementos básicos que el docente debe conocer para lograr la cooperación:

1. Utilizar las programaciones didácticas, los materiales y los grupos con los que contamos y organizarlos cooperativamente.
2. Diseñar estas clases cooperativas ajustándolas tanto a los objetivos de las programaciones como a las necesidades de los estudiantes.

3. Determinar aquellos posibles problemas que puedan surgir a nivel individual con algunos alumnos e intervenir para que el aprendizaje grupal sea lo más eficaz posible.

Una vez el docente comprenda y se familiarice con estos tres puntos, es crucial que incorpore de manera obligatoria los siguientes principios, establecidos por Johnson, Johnson y Holubec (1994), para tener éxito en la cooperación: i) interdependencia positiva; ii) la responsabilidad individual y grupal; iii) la interacción cara a cara o estimuladora; iv) las técnicas interpersonales o de equipo y v) la evaluación grupal. De acuerdo con Quintero (s.f.), es importante considerar como otro de los principios del aprendizaje cooperativo vi) la formación de grupos, por lo que será incluida dentro de estas premisas.

Comenzando por este último elemento, la **formación de grupos** (vi), existen algunas nociones de relevante importancia para que **los grupos cooperativos** puedan ser exitosos y que han de ser tenidas en cuenta. Primeramente, Johnson, Johnson y Holubec (1994) hablan de tres tipos de grupos de aprendizaje cooperativo:

-Los grupos formales: se establecen por un periodo corto de tiempo que puede durar desde una o dos sesiones a varias semanas.

-Los grupos informales: son aquellos que surgen de manera espontánea para la realización de una actividad concreta.

-Los grupos de base cooperativos: se trata de grupos que se establecen para su funcionamiento a largo plazo desde el comienzo del curso hasta el final.

Teniendo en cuenta el objetivo de nuestra investigación, nos centraremos en los **grupos de base cooperativos** y en las características más importantes que presentan.

Uno de los principales aspectos que definen a estos grupos es la heterogeneidad. Conseguir la diversidad de los miembros de un mismo equipo es entendida como una fuente de enriquecimiento de nuevos conocimientos y de la estimulación y motivación del aprendizaje (Pujolàs, 2003). Esta diversidad debe englobar no solo la heterogeneidad académica, sino también de “etnia, género, necesidades específicas, nivel de habilidad para trabajar en grupo y nivel de integración en el aula” (Quintero, s.f, p.13). Además, Pujolàs (2003) menciona variables como los intereses, el rendimiento o la motivación. Este mismo autor añade que, lo ideal, es que sea el profesor quien se encargue de distribuir los grupos, siempre teniendo en cuenta las preferencias de su alumnado.

Un grupo de base cooperativa debe constar de un mínimo de cuatro integrantes y un máximo de cinco o seis. Afirma Pujolàs (2003) que “cada equipo debe reproducir las características del grupo clase [...] (y) se procura que un alumno tenga un rendimiento-capacidad alto, dos alumnos, uno mediano, y otro alumno, uno más bajo” (p.3).

No obstante, existen también ciertas dinámicas que se pueden llevar a cabo para la formación de los grupos. Caño y Moncosí (s.f.) proponen, por ejemplo, la dinámica de ‘la tela de araña’. Esta actividad consiste en colocar a la clase en un círculo grande y pasar un ovillo de lana de unos a otros. Cada vez que un estudiante tenga el ovillo debe decir una cualidad que le caracteriza como persona y algo que puede aportar como estudiante a la clase. De esta manera, tanto el docente como el alumnado puede conocerse mejor y delimitar aquellos aspectos cruciales a la hora de formar los grupos cooperativos ateniendo a las variables que caracterizan a estos.

El siguiente principio habla sobre la **interdependencia positiva** (i). Según Johnson, Johnson y Holubec (1994), “el docente debe proponer una tarea clara y un objetivo grupal para que los alumnos sepan que habrán de hundirse o salir a flote juntos” (p.9). Así, los estudiantes comprenderán que el objetivo de las tareas es común y el trabajo beneficia a todos los estudiantes de manera igualitaria. De esta manera, el trabajo cooperativo se convierte en la toma de conciencia y en el reconocimiento del otro, pues el éxito depende no solo del propio alumno/a sino, del trabajo de todos los miembros (Quintero, s.f). En este sentido, es importante hablar de la vinculación que debe existir entre los aprendices, pues sin interdependencia positiva, no hay cooperación; es decir, el éxito no se consigue si todos los miembros del grupo no lo consiguen (García Valero, 2018). Tal y como afirma Domingo (2010), el alumnado debe sentir que “se salvan o se hunden juntos” en un proceso de “producción continua” (p.2). Además, añade dos pasos que son tan importantes como necesarios para implementar este principio (Domingo, 2010, p.2):

- Formular metas que apunten a establecer una interdependencia positiva.
- Suplementar y reforzar la interdependencia positiva respecto de las metas, incorporando formas adicionales e interdependencia.

Estos dos puntos se encuentran relacionados con el rol que debe ejercer el docente en el desarrollo de esta metodología. Erróneamente, se ha asociado la idea de que tanto la cantidad de trabajo como el tiempo que el docente dedica a la preparación de las sesiones se reduce. El docente sigue ejerciendo un papel importante como guía y preparador en el desarrollo de las tareas. Este se convierte en el mediador del aprendizaje

de los estudiantes, lo que propicia la interacción comunicativa no solo entre el alumnado, sino también, entre docente y alumnado, asegurando la participación de todo el grupo, aumentando la utilización de todos los recursos disponibles para la realización de las tareas, y potenciando las posibilidades de todos los agentes involucrados en el proceso de aprendizaje (Ramírez y Sanabria, 2017).

Además, entre las tareas que el docente debe realizar, existe una serie de decisiones previas que establecen Johnson, Johnson y Holubec (1994), necesarias no solo para establecer los objetivos, sino también para asegurar la inclusión de los principios de esta metodología:

-La selección de los materiales y objetivos didácticos: el docente debe elegir premeditadamente los materiales para el trabajo cooperativo, pues, aunque cuando son los mismos materiales que pudieran utilizarse en otro tipo de metodologías, estos deben tener variaciones y adaptaciones para cumplir los objetivos de la cooperación.

-La conformación de los grupos cooperativos: el docente debe tener en cuenta la cantidad de miembros y la distribución de estos como la duración del grupo, considerando la heterogeneidad de la que hablábamos anteriormente.

-La disposición del aula: no todos los espacios pueden estar adaptados o ser adaptables para el trabajo cooperativo. El docente tiene la función de hacer que esto sea posible. Disponer a los grupos de tal manera que puedan trabajar mirándose todos los miembros a la cara es una necesidad que el docente debe cubrir, aprovechando al máximo el espacio del que dispone.

-La asignación de roles: el docente debe indicar claramente qué roles van a existir para trabajar cooperativamente y qué funciones va a ejercer cada rol dentro del grupo. La asignación de los roles a cada alumno, en particular, la llevan a cabo los grupos cooperativos.

Otro de los principios que caracteriza el aprendizaje cooperativo es la **responsabilidad individual y grupal** (ii). Es importante que tanto el grupo como cada uno de los miembros de este se responsabilicen de los objetivos de las tareas y del trabajo que deben realizar, individual o conjuntamente, para el logro de estos, pues “el propósito de los grupos de aprendizaje cooperativo es fortalecer a cada miembro individual, es decir, que los alumnos aprenden juntos para poder luego desempeñarse mejor como individuos” (Johnson, Johnson y Holubec, 1994, p.9).

Además, es importante que los miembros aprendan a conocerse para saber quiénes pueden tener más dificultades o necesite más tiempo para realizar su parte de la tarea,

además de aquellos que puedan no hacerse responsable de su parte de trabajo de cara a la evaluación individual y grupal (Domingo, 2010), pues, tal y como hemos mencionado, el éxito de uno depende del éxito del resto.

Por esta razón, cada miembro debe asumir un papel que conlleva una serie de responsabilidades. Estos papeles o roles ayudan a los equipos a distribuir las tareas y organizar el trabajo de una manera más sencilla y efectiva. Así, se distribuirán los siguientes roles entre los distintos miembros de los equipos: portavoz, secretario, moderador y gestor del orden/tiempo (Quintero, s.f.).

De acuerdo con Pujolàs (2003), cada rol tiene asignado unas funciones específicas que deben revisarse periódicamente con el fin de mejorar la organización y el rendimiento del grupo y así comprobar que el grupo funciona. Asimismo, el citado autor añade que estos roles son rotativos y cada miembro debe responsabilizarse de su función en el equipo para que haya resultados óptimos.

Así, las funciones designadas a cada uno de los roles son las siguientes:

- El portavoz: es la persona que habla en nombre del grupo
- El secretario: se encarga de tomar notas sobre los acuerdos, sobre tareas, o sobre el trabajo y el tiempo y dedicación del equipo en relación con las tareas y sus objetivos.
- El moderador: coordina el trabajo y se encarga de distribuir las tareas y asegurarse de que estas se cumplan.
- El gestor del orden/tiempo: esta persona se encarga de controlar el tono de voz, el tiempo empleado en la realización de las tareas, así como de organizar el material y procurar que la zona de trabajo esté limpia y adecuada a cada tarea.

Otro de los principios del trabajo cooperativo es **la interacción cara a cara o estimuladora** (iii). De acuerdo con Johnson, Johnson y Holubec (1994), los alumnos/as tienen el deber de trabajar en equipo apoyándose los unos a los otros en la realización de las tareas, lo que implica no solo trabajar conjuntamente para lograr los objetivos, sino ayudarse para aclarar posibles dudas y potenciar el proceso de aprendizaje de todos los miembros. Añaden, además, que se trata de compartir para que el otro aprenda y de motivarse para que “adquieran un compromiso personal unos con otros” Johnson, Johnson y Holubec, 1994, p.9).

Este principio consiste en aprender a interactuar con los otros para aprender (García Valero, 2018). De acuerdo con Domingo (2010), “cuando los estudiantes se explican oralmente como resolver un problema, la naturaleza de los conceptos y las estrategias que se aprenden, enseñan lo que saben a sus compañeros y se explican

mutuamente las conexiones entre el aprendizaje pasado y presente” (p.2). Así, se establecen conexiones en las que los estudiantes se ayudan, se animan y se apoyan durante todo su proceso de aprendizaje.

El siguiente de los principios habla sobre las habilidades sociales. Se trata de enseñar al alumnado las técnicas más adecuadas para **las relaciones interpersonales y grupales** (iv), con el fin de promover la cooperación. En otras palabras, se trata de enseñar a los estudiantes a desarrollar habilidades que les permitan ejercer las funciones que cada uno de sus roles requieren (Johnson, Johnson y Holubec, 1994).

Estas habilidades deberían formar parte de los contenidos pues no solo se trata de hacer una tarea en grupo, sino que trabajar cooperativamente implica tomar decisiones, hacer juicios críticos sobre el trabajo de otros sin llegar a la ofensa o, entre muchas otras habilidades, gestionar tanto el trabajo como posibles conflictos que puedan surgir (Domingo, 2010).

Y, por último, es importante hablar también de **la evaluación grupal** (v). En este sentido, es importante distinguir la evaluación del docente y la autoevaluación del grupo, dos variables importantes a la hora de mejorar tanto el funcionamiento como el rendimiento del equipo (Quintero, s.f.).

Cuando hablamos de la autoevaluación, debemos tener en cuenta que los estudiantes han de aprender a identificar tanto los aspectos positivos como los negativos de su trabajo, reflexionar sobre ellos con el fin de reconocer los puntos fuertes y débiles de sus equipos y trabajar sobre ellos para mejorarlos (Johnson, Johnson y Holubec, 1994). Llevar a cabo este proceso no solo permitirá ganar estabilidad como grupo, sino que mejorará y facilitará sus aprendizajes en futuras tareas (Domingo, 2010).

4.5.3. Técnicas de trabajo cooperativo

Después de organizar los grupos teniendo en cuenta cómo funciona el trabajo cooperativo dentro del aula, es importante conocer cómo aplicar y enseñar a los estudiantes a trabajar en equipo. Para ello, nos centraremos en identificar algunas de las técnicas más conocidas y adecuadas para el desarrollo de la expresión oral en una lengua extranjera.

Así, comenzaremos por definir qué entendemos por ‘técnica’. De acuerdo con el Instituto Cervantes, se entiende por técnica a “la manera de utilizar los diferentes procedimientos didácticos de los que dispone el profesor para desarrollar unos contenidos precisos y conseguir un objetivo determinado” (Instituto Cervantes, s.f.b). Cuando se

utilizan técnicas de trabajo cooperativo, el docente está llevando a la práctica los principios sobre los que hemos reflexionado anteriormente, con el fin de enseñar al alumnado a trabajar en equipo para impulsar su aprendizaje.

Comenzar por trabajar con técnicas o estructuras de trabajo cooperativo es el primer paso para que los aprendices comprendan e incluyan en su aprendizaje la cooperación, cuyo objetivo último dentro de la educación es el aprender a ayudarse los unos a los otros (Pérez Marrero, s.f.). Existen numerosas técnicas que pueden hacer esto posible. No obstante, nos centraremos en la desarrolladas por Spencer Kagan (1985) y los hermanos Johnson (1987 y 1989), pues son las predominantes en nuestro país, describiendo algunas de ellas que aseguran y favorecen la práctica de la expresión oral en inglés.

4.5.3.1. Técnica 1-2-4

Esta técnica combina el trabajo individual, en parejas y en grupo. De acuerdo con Pérez Marrero (s.f.) y Varas y Zariquiey (s.f), los objetivos de esta técnica son los siguientes:

- Activar conocimientos previos
- Aclarar dudas, resolver problemas, realizar correcciones y contrastar respuestas, compartiendo y consensuando opiniones.
- Repasar lo aprendido.

En líneas generales, cuando se aplica la técnica 1-2-4, el docente plantea una pregunta o un ejercicio que comienza de manera individual. El alumnado reflexionará durante unos minutos sobre su realización o respuesta, anotándola en un folio. El siguiente paso es poner en común con otro miembro del grupo cooperativo estas cuestiones y consensuar una respuesta en pareja. Por último, esta discusión pasará a llevarse a cabo con los cuatro miembros del grupo cooperativo y se elaborará una respuesta que contenta las aportaciones de los miembros del grupo, para luego, exponerlas (el portavoz) ante el grupo clase.

Esta es una técnica que puede desarrollar tanto la expresión oral como la escrita. No obstante, en el área de lenguas extranjeras, se trata de una dinámica que fomenta tanto la producción como la interacción oral, facilitando su desarrollo.

4.5.3.2. Grupo de expertos

Esta técnica también puede ser conocida como el ‘rompecabezas’. De acuerdo con Varas y Zariquiey (s.f), esta dinámica pretende, principalmente, organizar la información promoviendo el trabajo autónomo y el apoyo y ayuda mutua. Además, estos autores añaden que es ideal para desarrollar trabajos de investigación, promover la exposición oral y presentar contenidos. Según García, Traver y Candela (2001, citado en Ramírez y Sanabria, 2017, p.43), esta técnica concierne no solo la estructuración del trabajo, sino también al logro de los objetivos comunes por medio de la interdependencia positiva.

Se denomina también ‘rompecabezas’ porque el docente se encarga de proporcionar una serie de contenidos sobre el mismo tema (los mismos para cada grupo), que se encuentran divididos en partes que se reparten, aleatoriamente, a cada miembro del grupo. De esta manera, cada uno de los miembros es experto en un contenido concreto sobre el tema. Luego, los miembros de cada grupo que sean expertos sobre el mismo contenido se reúnen y ponen en común sus ideas, consensuando varias conclusiones. Así, cada miembro regresa a su grupo cooperativo y expone al resto de miembros los contenidos que han trabajado en el grupo de expertos. A continuación, se mostrará la secuencia de pasos utilizando el material proporcionado por Prioretti (2020):

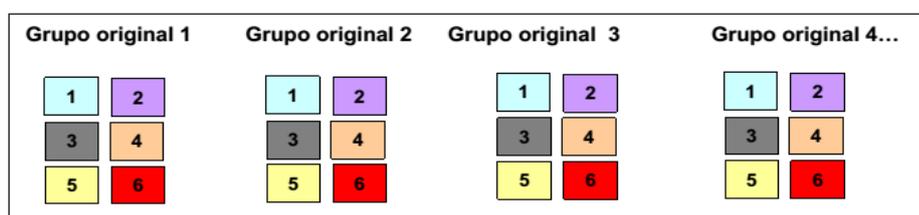


Figura 1: Grupos originales de trabajo cooperativo para la técnica del grupo de expertos.

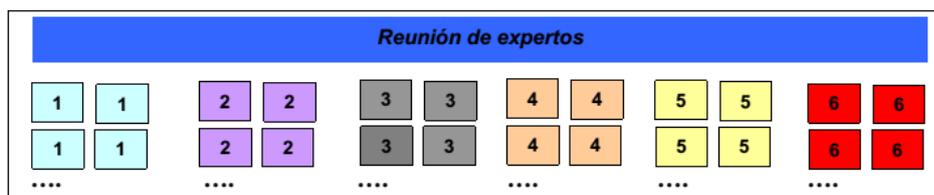


Figura 2: Distribución de los grupos de expertos.

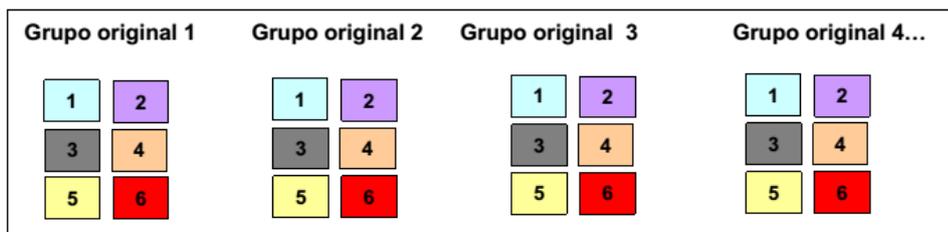


Figura 3: Regreso a los grupos originales

4.5.3.3. Lápices al centro

De acuerdo con Pérez Marrero (s.f.) y Varas y Zariquiey (s.f.), esta técnica se caracteriza por los siguientes objetivos:

- Resolver problemas.
- Debatir y argumentar, compartiendo y consensuando opiniones.
- Repasar lo aprendido.
- Organizar el trabajo y asegurar el procesamiento de la información.

Lápices al centro recibe este nombre porque se basa en una técnica que pretende desarrollar la expresión oral y la escucha atenta. Para ello, todos los lápices o bolígrafos de los miembros del grupo deberán colocarse sobre las mesas y, cuando el docente proponga un tema, una pregunta o un ejercicio, los estudiantes deberán reflexionar en grupo sobre las posibles respuestas a esas cuestiones, proporcionando cada estudiante una respuesta argumentada. Una vez hayan llegado a una conclusión común, que incluya las aportaciones de todos y todas, escriben la respuesta sobre el papel.

En esta dinámica es muy importante el papel del moderador, pues será el encargado de dar el turno de palabra o asegurar la participación de todos los miembros.

4.5.3.4. Esquema o mapa conceptual

Esta dinámica tiene como objetivo sintetizar información u organizarla con el fin de elaborar una tarea a partir de ella (Varas y Zariquiey, s.f.). Para ello, el docente trabajará con un tema determinado, y asignará a los grupos los apartados que deben trabajar. Así, dentro de cada grupo el moderador repartirá un apartado a cada miembro con el fin de desarrollarlo. Luego, se hará una puesta en común de todos los apartados para darle sentido al tema que se está tratando, y elaborar conclusiones finales.

4.5.3.5. La sustancia

Esta técnica se basa en el procesamiento de la información, teniendo como objetivo sintetizarla y organizarla, distinguiendo ideas principales de ideas secundarias, compartiendo y consensuando opiniones con el resto de los miembros del grupo cooperativo. Así, esta dinámica permite trabajar con textos, para discutir la información que hay en ellos. El docente invitará a cada uno de los miembros a escribir una idea que sintetice la idea principal del texto, para, luego, exponerla dentro del grupo cooperativo, argumentándola. Poco a poco, cada miembro irá aportando una nueva frase que, al final, se unirá para formar un resumen de las ideas principales del texto.

4.5.3.6. Cabezas juntas numeradas

Esta técnica tiene como objetivo consensuar una respuesta ante la pregunta del docente. Para ello, cada equipo asignará un número del 1 al 4 a sus miembros. El docente hará una pregunta y cada equipo deberá ‘juntar sus cabezas’ para debatir cuál es la respuesta. Una vez haya pasado el tiempo asignado por del docente, este dirá en voz alta un número del 1 al 4 y, cada miembro de cada grupo con ese número, dará la respuesta de su grupo.

Esta técnica se caracteriza por fomentar tanto la interacción como la responsabilidad individual a la hora de contestar a las preguntas, pues “si el alumno no tiene que responder a nivel individual puede librarse de tener que pensar en cuál es la respuesta, y limitarse a esperar que la aporten sus compañeros de equipo en el transcurso de la estructura” (Kagan, 2003, citado en Ramírez y Sanabria, 2017, p.44).

4.5.4. Ventajas y desventajas

Tal y como Johnson, Johnson y Holubec (1994) afirman, el grado de rendimiento que muestra el alumnado trabajando cooperativamente en comparación con el que muestra trabajando individualmente es mayor. Así, son muchos los beneficios que el trabajo cooperativo aporta a los aprendices tanto académica como personal y socialmente:

[...] aunque generalmente se han estudiado más las consecuencias cognitivas del aprendizaje cooperativo y menos sus consecuencias afectivas, interpersonales y sociales, la mayoría de los estudios también apuntan hacia los beneficios de su implementación en clase para aprender a comportarse socialmente y cívicamente, lo cual supone interiorización de normas, actitudes y valores (García, Traver y Candela, 2019, p.48).

Además, Melero y Fernández (1995), citado en García, Traver y Candela (2019), afirman que el aprendizaje cooperativo influye sobre “aspectos de la conducta social y motivacional” y sobre “el rendimiento académico” (p.48).

Existe una cantidad notable de ventajas cuando se trabaja con aprendizaje cooperativo como son, sin ser exhaustivos, hacer trabajos académicos de mejor calidad, más complejas y reales, disponer de una estructura de soporte personal y académico tanto dentro como fuera del aula, estar en contacto con diferentes tipos de personas, tanto de entornos socioculturales distintos como grupos étnicos, más allá de aquellos con los que se tengan mayores afinidades personales, aumenta las posibilidades de éxito de todos los estudiantes, sin excepción, disfrutan más de las sesiones de clase (Domingo, 2010, p.3)

Así, teniendo en cuenta las áreas tan amplias sobre las que el aprendizaje cooperativo tiene influencia, listaremos, a continuación, una serie de ventajas e inconvenientes que esta metodología puede tener dentro del aula. Para ello, comenzaremos reflexionando sobre las ventajas del aprendizaje cooperativo, siguiendo algunas de las propuestas del Laboratorio de Innovación Educativa (2012):

-Contribuye al desarrollo cognitivo: el aprendiz se encuentra en un entorno que favorece la continua construcción de conocimientos nuevos y compartidos, incrementando el dominio sobre el lenguaje, pues este se convierte en el medio de comunicación disponible. Además, la interacción entre los diferentes miembros genera producciones por parte del alumnado más enriquecedoras y complejas. Por otra parte, compartir conocimientos y debatir sobre estos aumenta no solo las habilidades comunicativas sino también las sociales.

-Reduce la ansiedad: el entorno en el que se desarrolla el trabajo cooperativo es un lugar tranquilo y favorable, en el que los estudiantes se sienten más cómodos y tranquilos, tal y como en su momento apuntó Krashen (1983) con su hipótesis del filtro afectivo. El trabajo en grupo permite enfrentarse a los problemas y buscar soluciones para estos de manera colectiva, lo que reduce el estrés y la ansiedad que un alumno/a sentiría al enfrentarse solo/a a tales situaciones. Tal y como afirma Laboratorio de Innovación Educativa (2012):

El aprendizaje cooperativo contribuye a reducir la ansiedad en la medida que fomenta la autoestima de los alumnos y la confianza en sí mismos, ya que les permite que se relajen y trabajen en un entorno tranquilo en el que encuentran el tiempo suficiente para pensar, las oportunidades para ensayar y recibir retroalimentación y mucho mayores probabilidades de éxito, derivadas tanto del apoyo y ayuda de sus compañeros, como de la adecuación de la intervención educativa a sus peculiaridades (p.17).

-Fomenta la interacción: esta es una de las grandes ventajas del aprendizaje cooperativo de cara al aprendizaje de lenguas extranjeras. No solo otorga beneficios en términos lingüísticos, pues permite el desarrollo de la expresión oral de una manera mucho más natural, sino que, también, establece numerosas conexiones sociales tanto entre alumnos como docentes fomentando la interacción social y desarrollando habilidades sociales y cívicas.

-Fomenta la autonomía y la independencia: el trabajo cooperativo permite reducir el grado de dependencia que existe entre el alumnado y el profesorado, pues los

estudiantes se ayudan de igual a igual, y desarrollan la responsabilidad de su proceso de aprendizaje, ya que ahora son ellos los que deben organizar su tiempo, sus tareas, la toma de decisiones, y su compromiso con las tareas y el aprendizaje.

-Favorece el desarrollo socioafectivo y aumenta la motivación: la calidad y la cantidad de las relaciones entre el alumnado aumenta, desarrollando enormemente las relaciones sociales y las habilidades comunicativas, lo que favorece el trabajo en grupo. Además, se genera un ambiente de acercamiento e integración, potenciando no solo el rendimiento, sino las posibilidades de éxito.

Por otra parte, la motivación depende, como hemos visto anteriormente, de muchas variables individuales. Así, si el entorno en el que se desarrollan las tareas es un lugar que se basa en la ayuda mutua y en el compartir (interdependencia positiva) el interés, el compromiso y la motivación por aprender crecerán paulatinamente.

El trabajo cooperativo aporta, en mayor medida, beneficios en el proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas. No obstante, también podemos encontrar una serie de inconvenientes cuyo origen puede estar fundamentado en la escasa formación del profesorado de en este ámbito. De acuerdo con Vera (2009), algunos de los inconvenientes que podemos encontrar se listan a continuación:

- Es importante tener en mente un objetivo claro de lo que se quiere trabajar en el aula. En muchas ocasiones, el objetivo no está del todo concreto, lo que produce confusiones tanto en el docente como en el alumnado.
- El trabajo cooperativo se basa en la resolución de las tareas de manera conjunta. No obstante, puede darse el caso de algún grupo en el que los miembros no trabajen colectivamente, sino individualmente o en parejas, o no aporten nada al trabajo y no logren el objetivo deseado, suponiendo una dificultad para el desarrollo de esta metodología.
- Existe la necesidad de llevar a cabo un trabajo previo para la realización de la tarea común, que en muchas ocasiones no se realiza.
- La organización de los grupos puede fallar cuando un miembro quiere imponer su método o ideas por encima de las de los demás, o no utilizan las estrategias más adecuadas para la resolución de las tareas y, aun así, persisten en utilizar siempre las mismas.

4.6. El trabajo cooperativo como metodología para el desarrollo de la expresión oral

El trabajo cooperativo es una metodología que se ha desarrollado con el fin de facilitar el proceso de aprendizaje de los estudiantes en cualquier ámbito de trabajo. Como hemos indicado anteriormente, dentro del gran número de ventajas que este otorga, la interacción y la producción oral tienen un papel fundamental para el desarrollo de esta dinámica.

Si bien es cierto, el trabajo cooperativo no es una metodología muy reciente, pues desde la segunda mitad del siglo XX ha estado desarrollándose; sin embargo, es una metodología que no se ha difundido en gran medida en la enseñanza de lenguas extranjeras. Afirma Marcos (2009), citado en Jiménez (2020), que esta “metodología ha sido adoptada como una manera de promover la interacción comunicativa en el aula y es considerado como una extensión de los principios de la Enseñanza Comunicativa de la Lengua” (p.64). Así, el citado autor añade que los objetivos del trabajo cooperativo con respecto a la enseñanza de lenguas, son los siguientes:

- a) Dar oportunidades para una adquisición naturalista de la segunda lengua mediante el uso de actividades en pareja y en grupo.
- b) Proporcionar a los profesores una metodología que les permita alcanzar este objetivo y que se pueda aplicar a diversos entornos curriculares.
- c) Hacer posible prestar atención prioritaria a unidades léxicas, estructuras lingüísticas y funciones comunicativas concretas a través del uso de tareas interactivas.
- d) Dar a los alumnos oportunidades de desarrollar unas estrategias de aprendizaje y comunicación que tengan buenos resultados.
- e) Aumentar la motivación de los alumnos, reducir su estrés y crear un clima afectivo positivo en el aula (Marcos, 2009, citado en Jiménez, 2020, p.64).

Si prestamos atención a estos objetivos, observamos que la idea principal es propiciar la comunicación entre los estudiantes, un hecho que prueba, una vez más, las facilidades que el aprendizaje cooperativo ofrece en la enseñanza de la expresión oral en lenguas extranjeras.

Considerando que el trabajo cooperativo se basa en la idea de desarrollar tareas en grupos pequeños de estudiantes, en los que existe un interés tanto por el aprendizaje propio como por el de los demás (Domingo, 2010), los aprendices, quienes forman parte de este grupo de trabajo cooperativo, deben organizar primero sus funciones y, segundo, sus tareas y ejercicios. Este proceso que puede parecer poco relevante es el primer paso para propiciar un ambiente comunicativo en el que la lengua extranjera, en nuestro caso el inglés, se convierta en el vehículo para establecer procesos comunicativos eficientes:

(en estos procesos, el estudiante) se compromete a resolver problemas mediante la negociación con todos los componentes del grupo, se responsabiliza del conocimiento de los demás, no compete con nadie sino que ayuda a todos y a todas y trabaja en la distancia corta con ellos (Domingo, 2010, p.3).

Así, se promueve la comunicación oral y la lengua como “una herramienta más para el aprendizaje [...] (donde el) estudiante se ve con la necesidad de comunicarse para resolver la tarea que tenemos en el aula próxima a la realidad” (Willis, 1996, citado en Ramírez y Sanabria, 2017, pp.51-52). De esta manera, y de acuerdo con los autores citados, utilizar el aprendizaje cooperativo como medio de creación de un contexto real de uso de la lengua, beneficia el desarrollo de las destrezas orales.

El empleo de metodologías como el aprendizaje cooperativo facilitan el desarrollo de la expresión oral, dado que comunicarse se convierte en una necesidad por parte de los estudiantes para la resolución de las tareas, potenciando las posibilidades de su uso en contextos muy cercanos a la realidad (Ramírez y Sanabria, 2017).

(el aprendizaje cooperativo) considera la comunicación oral en la LE, pero hay una evolución donde la tendencia es dar cada vez más importancia a la interacción entre los estudiantes, en la cual el objetivo principal es la comunicación, es decir el entendimiento mutuo, si bien con corrección, y a la creación de contextos próximos a la realidad para que el alumno se encuentre con una necesidad auténtica de comunicarse y utilice sus conocimientos y estrategias en un aprendizaje significativo (Ferrerio y Calderón, 2006, citado en Ramírez y Sanabria, 2017, pp.50-51).

Por estas razones, es importante reflexionar sobre el papel que tiene el trabajo cooperativo para facilitar la expresión oral en una lengua extranjera que, además, se encuentra directamente relacionado con el aprendizaje significativo (Domingo, 2010).

Como hemos ido reflexionando en apartados anteriores, el aprendizaje cooperativo tiene un papel muy importante en el desarrollo de las **competencias** del currículo de Lengua Extranjera de Secundaria, competencias que son clave y responden a las nuevas demandas educativas y sociales de la sociedad del siglo XXI (García Valero, 2018), propiciando ese aprendizaje significativo.

La **competencia lingüística**, relacionada con la competencia comunicativa, es la más elemental y está siempre presente en esta metodología que, además, favorece la interacción, pues, tal y como mencionábamos anteriormente, la interacción cara a cara es

un principio fundamental en el aprendizaje cooperativo (Domingo,2010). La posibilidad de que exista interacción a tiempo real y cara a cara otorga un gran beneficio para el aprendizaje de lenguas extranjeras y para el desarrollo de las destrezas orales en la lengua meta. Además, atendiendo a las premisas que establece el MCERL (Consejo de Europa, 2001), la expresión oral –producción e interacción– componen la meta final de la competencia comunicativa, pues “es ahí donde el sujeto expresa su mensaje y discute con el otro [...] (y) se intercambia saberes y conocimientos y se pone a prueba el lenguaje” (Jiménez, 2020, p.71).

Asimismo, el trabajo cooperativo permite el desarrollo de la **competencia aprender a aprender**. Los estudiantes desarrollan habilidades que les permiten trabajar de cara a cumplir una serie de objetivos establecidos, propiciando su autonomía e independencia en la construcción de su proceso de aprendizaje (Domingo, 2010). Este hecho no solo permite que realicen las tareas de acuerdo con sus necesidades, sino que, también, incluyan la lengua de la manera que ellos y ellas la necesitan en un contexto real, pues, en la sociedad actual, comprender y producir una lengua es sinónimo de ciudadanos que viven en “una sociedad del conocimiento, una sociedad globalizada y una sociedad virtual y multicultural” (García Valero, 2018, p.86).

En relación con esta competencia, encontramos la de **iniciativa y espíritu emprendedor** que no solo posibilitará el desarrollo de las tareas, sino también el planteamiento, organización y resolución de problemas, así como la autoevaluación de su propio trabajo y estructuración de su aprendizaje (Domingo, 2010).

Asimismo, la **competencia social y cívica** permitirá la mediación para llevar a cabo todas estas tareas. Esta mediación favorece el respeto entre los miembros, el interés por sus aportaciones y la comunicación para que tanto el funcionamiento del grupo como la realización de la tarea se realicen de manera adecuada y efectiva. De acuerdo con Tena Díaz (2009), “en esta competencia están integrados diferentes conocimientos y habilidades complejas que les permiten a los alumnos participar, tomar decisiones, elegir cómo comportarse [...] y responsabilizarse de sus elecciones y decisiones tomadas” (p.6).

El hecho de que el trabajo cooperativo permita adquirir las competencias clave, es la prueba de que facilita la comunicación oral dentro del grupo cooperativo, y, por tanto, facilita la utilización de la lengua meta como el vehículo que permitirá que todas las acciones que son necesarias para conseguir que los objetivos finales sean llevadas a cabo. Si, además, consideramos los **principios básicos del trabajo cooperativo**, podremos observar que: la **interdependencia positiva** permitirá que todos los integrantes

colaboren, lo que conlleva la necesidad de utilizar la lengua como medio de comunicación para organizarse; la **interacción cara a cara** permitirá desarrollar la lengua con fines académicos y personales para lograr los objetivos comunes y aprender de los otros; la **responsabilidad individual y grupal** propiciará la puesta de práctica de las funciones de cada miembro y de sus roles utilizando la lengua extranjera tanto para interactuar como para producir sus decisiones, opiniones y pensamientos; las **habilidades sociales** permitirán al alumnado ejercer sus funciones y llevar a cabo actividades sociales de la vida cotidiana que requieren del uso de la lengua como medio de comunicación, aprendiendo a utilizarla en un contexto real; y, por último, el **proceso de evaluación** fomentará la reflexión y debate sobre las posibilidades y mejoras del grupo de cara a las próximas actividades y proyectos, tarea que requiere, una vez más el uso comunicativo de la lengua.

Es un hecho que el aprendizaje de una lengua extranjera necesita de tiempo y dedicación. Un tiempo que debe aprovecharse al máximo, empleando la metodología más adecuada (Cerdá y Querol, 2014). Durante el desarrollo de este documento, hemos reflexionado sobre la facilidad que puede suponer utilizar el trabajo cooperativo para el desarrollo de la expresión oral en inglés. Por ello, y para cerrar esta reflexión, citaremos las aportaciones que según Cerdá y Querol (2014, p.23), el aprendizaje cooperativo ofrece en la enseñanza de una lengua extranjera:

- Crea un marco de interacción positiva, estimulante y constructiva.
- Da responsabilidades a todos los miembros del grupo, con lo cual se trabaja la diversidad.
- La lengua es un procedimiento en el conjunto de la actividad por lo que se da un contexto real a su uso.
- Se utiliza tanto la forma oral como escrita de la lengua, en sus registros formal e informal.
- Se utilizan distintos tipos de discurso: la conversación, la discusión, el debate, la argumentación, la exposición.
- Fomenta la participación.
- Fomenta el uso de estrategias de comunicación.
- Aumenta el tiempo de exposición y producción de la lengua de cada estudiante.
- Fomenta la interdisciplinariedad en el aula

5. LA INVESTIGACIÓN EN ACCIÓN: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA.

Una de las cuestiones que se ha ido abordando a lo largo de este estudio es el desarrollo de la expresión oral en el aula de inglés. Se trata de una preocupación, generalizada dentro del ámbito educativo de esta materia, pues es la destreza más discriminada aun siendo uno de los requisitos más demandados actualmente en el ámbito profesional y, paulatinamente, en el ámbito personal con el fin de formar parte de una sociedad globalizadora (Jiménez, 2020).

Por estas razones, uno de los objetivos de nuestra investigación ha sido proponer y mostrar una metodología – el trabajo cooperativo – que sea capaz de facilitar el proceso de incorporar y trabajar las destrezas orales más asiduamente en el aula de inglés.

Así, el siguiente paso que nos ocupa es tratar de mostrar cómo el trabajo cooperativo en la práctica es, potencialmente, una solución beneficiosa dentro del aula de lenguas extranjeras. Para ello, llevaremos a cabo una propuesta de intervención didáctica a través de la metodología conocida como la investigación en acción.

Esta metodología tiene su origen en los estudios desarrollados por Kurt Lewin en los años 40 y pretende, no solo investigar sobre la enseñanza, sino entender cómo funciona y se desarrolla dentro del aula (Bausela, 2014).

A lo largo de los siglos, se han desarrollado numerosas metodologías de investigación siguiendo enfoques distintos para diferentes objetivos y tareas en los que se han de destacar dos vertientes bien diferenciadas: la cualitativa y la cuantitativa (Colmenares y Piñero, 2008). La investigación en acción, dentro del campo educativo, es un método de investigación cualitativo que busca abordar problemas sociales y educativos en el que se integra tanto la reflexión como la práctica.

De acuerdo con Kemmis y MacTaggart (1988), citado en Bausela (2014), la investigación en acción “se construye desde y para la práctica” (p.2), es decir, esta metodología está muy cerca del método científico, demandando la participación de los sujetos de estudio a tiempo real, transformando la realidad a medida que se va comprendiendo y mejorando y, realizando análisis críticos en un proceso de planificación, acción, observación y reflexión en el que la “realidad no está dada, sino que está en permanente deconstrucción, construcción y reconstrucción por los actores sociales, en donde el docente investigador es sujeto activo en y de su propia práctica indagadora” (Colmenares y Piñero, 2008, p.104).

Así, dentro del campo educativo de la investigación en acción, encontraremos varios aspectos que son importantes considerar y con los que trabajaremos en este estudio a la hora de aplicar la investigación en acción en el aula (Colmenares y Piñero, 2008):

- El objeto de estudio: se trata del porqué de la investigación que nos va a permitir no solo comprender la problemática existente que nos ha llevado hasta este punto, sino también qué medidas y respuestas se han de implantar para influir en los posibles cambios.
- Intencionalidad: este aspecto otorga importancia a la necesidad de conocer bien los procesos que se van a llevar a cabo, el porqué de cada decisión y todos aquellos individuos que se pueden ver afectados, por lo que es significativo que, la investigación en acción, se realice en un ambiente colaborativo de reflexión en la que todos los implicados formen parte del proceso.
- Los actores sociales y los investigadores: en este caso, nos referimos a las personas que llevan a cabo la investigación que, necesariamente, no tienen que ser investigadores. Lo más idóneo es que sean los propios docentes apoyados por representantes de las instituciones, padres y madres, otros miembros de la comunidad educativa, etc., con el fin de formar un grupo de investigación que permita alcanzar los objetivos planteados.
- Los procedimientos: este es uno de los aspectos claves de la investigación en acción, pues es el que nos va a otorgar las respuestas. Se trata de los mecanismos, técnicas y tareas que permitirán la recolección de datos y evidencias que permitirán avanzar con la investigación para transformar la situación y responder a las posibles demandas.

Así, y considerando todas las premisas y los aspectos que hemos comentado hasta el momento, comenzaremos a desarrollar nuestra investigación en acción.

5.1. Metodología: etapas e instrumentos

Para llevar a cabo este estudio, hemos procedido a la elección de un solo grupo de trabajo. Así, para la consecución de nuestros objetivos, diferenciaremos **tres etapas**:

- Primera etapa: la enseñanza tradicional con su docente habitual.
- Segunda etapa: la enseñanza aplicando la metodología del aprendizaje cooperativo con el docente investigador.
- Tercera etapa: regreso a la enseñanza tradicional con su docente habitual.

La primera herramienta que utilizaremos para obtener respuestas para este estudio será la realización de unos **cuestionarios**. Además, se han diseñados cuestionarios de dos tipos: uno destinado a los alumnos y otro destinado a los docentes.

El **cuestionario destinado al alumnado** (anexo I) cuenta con veinticinco preguntas que tratan aspectos referidos a la relación de los estudiantes con el inglés a lo largo de su vida, como la edad a la que comenzaron a aprender inglés o el uso del inglés fuera de los centros educativos. Otros aspectos que se consideran en estos cuestionarios están relacionados con las dificultades que encuentran los estudiantes para aprender la lengua, las variables que influyen sobre ellos y ellas a la hora de intentar producir e interactuar en la lengua extranjera, o las metodologías y estilos de aprendizaje con los que se sienten más identificados.

En el caso del **cuestionario destinado al profesorado** (anexo II), podemos observar que está diseñado atendiendo a los mismos aspectos que el alumnado va a responder en su cuestionario, pero reformulados para ser respondidos desde la perspectiva del docente. Esto quiere decir que en lugar de preguntar al profesorado qué tipo de metodologías emplea en el aula, preguntaremos con qué tipo de metodologías cree que su alumnado se siente más cómodo y aprender mejor.

Por otra parte, teniendo en cuenta las etapas que listábamos anteriormente, los cuestionarios se pasarán al alumnado en la primera etapa, con el fin de que reflexionen sobre su proceso de aprendizaje aplicando una enseñanza tradicional y, al final de la segunda etapa o comienzo de la tercera, con el objetivo de que consideren, de nuevo, los mismos aspectos, una vez han experimentado una metodología diferente y, así, obtener datos empíricos que ayuden a localizar el problema en relación al desarrollo de la expresión oral en la materia de Inglés.

Además, en la segunda etapa, implantaremos una serie de actividades diseñadas siguiendo las pautas del aprendizaje cooperativo. En estas se utilizarán diferentes técnicas concebidas para trabajar la interacción y la producción oral, atendiendo a los contenidos del currículo de Primera Lengua Extranjera.

5.2. Características y contexto del grupo experimental

La presente investigación en acción ha tenido lugar en un centro de Educación Secundaria situado en el municipio de El Rosario, concretamente, en la zona de La Esperanza, en la isla de Tenerife.

Este municipio se caracteriza por una economía históricamente rural basada en la agricultura, la cual se ha abandonado en favor de trabajos más rentables. Por consiguiente, las tasas de paro son muy altas y, por ello, existe un alto índice de analfabetismo en las familias como consecuencia del abandono escolar temprano en las actuales generaciones adultas para trabajar y ganar un sueldo para subsistir. También, existe una tasa alta de fracaso escolar derivado de muchos otros factores externos como el alcoholismo, la pobreza o las irregularidades en las estructuras familiares.

Así, teniendo en cuenta el contexto en el que se sitúa la población que participará en la investigación, es importante considerar estos factores externos que pueden estar influyendo en el desarrollo de cualquier materia, y especialmente, de la materia de Inglés.

El grupo de alumnos y alumnas que participan en esta investigación cursan 4.ºESO y tienen entre quince y dieciséis años.

De manera general, se trata de un grupo que cuenta con un comando de la lengua muy bajo y, en especial, en relación con las destrezas orales. Las causas que pueden haber fomentado este hecho han sido, por una parte, metodológicas, pues la enseñanza del inglés se ha basado en un enfoque puramente tradicional basado en la muestra de la gramática y del vocabulario, en la que no se han trabajado ni destrezas de producción oral o escrita, ni de interacción.

Por otra parte, variables como la vergüenza a ser escuchados por sus compañeros y compañeras o la falta de conocimientos previos para construir mensajes y poder comunicarse, causados por un nivel bajo de la lengua, son otra de las causas que puede estar propiciando esta problemática. Además, se trata de un grupo cuyo comportamiento puede influir notablemente en las decisiones pedagógicas tomadas por parte del profesorado, pues existen alumnado disruptivo que, en muchas ocasiones, impide el curso normal de las clases. Como consecuencia, los docentes eligen ‘castigar’ al alumnado con lecciones teóricas y poco significativas, impidiendo la evolución de estos.

Así, teniendo en cuenta tanto el contexto externo al centro como el contexto dentro del aula, es lógico que el alumnado pierda el interés por la asignatura, la abandonen y se obtengan resultados desfavorables.

Por estas razones y, siendo estas las características del alumnado que participará en la investigación, es crucial que tanto los cuestionarios como las actividades que serán implantadas consideren todos estos aspectos.

5.3. Implementación de las actividades

El diseño de las actividades basadas en las premisas del trabajo cooperativo ha seguido una serie de consideraciones previas que deben tenerse en cuenta también a la hora de su implantación en el aula.

Por una parte, las tareas que se van a requerir por parte del alumnado han de estar adaptadas a su nivel. Después de un proceso de observación, es importante diseñar las actividades no solo atendiendo al alto o bajo comando de la lengua inglesa, sino también a los diferentes estilos de aprendizaje que hemos detectado en el aula, de tal manera que todas las actividades atiendan a la diversidad.

Asimismo, ante el panorama actual sanitario en el que nos encontramos –la pandemia producida por la Covid-19– es crucial adaptar estas actividades a las diferentes medidas sanitarias. Esto quiere decir que, cuando se formen los grupos, debemos mantener una distancia de seguridad de metro y medio. Para ello, podemos seguir las recomendaciones establecidas por el Gobierno de Canarias en relación con el trabajo cooperativo¹.

Por último, es necesario tomar consciencia de todos esos factores externos sobre los que hemos reflexionado a lo largo de este trabajo, pues, variables como la autoestima, la vergüenza o el contexto en el que coexiste el alumnado, puede influenciar sobre la manera en la que realizan las actividades.

Una vez diseñamos las actividades, seguiremos dos pasos básicos para su implementación:

- Paso 1: establecer los grupos.

Para llevar a cabo esta tarea es imprescindible dar a conocer la metodología del trabajo cooperativo a los estudiantes, en qué consiste y cómo ponerla en práctica. En nuestro caso, la agrupación de los estudiantes se ha realizado atendiendo a cómo se encuentran sentados en el aula, siguiendo las normas y medidas del centro en relación con la pandemia.

-Paso 2: asignar roles y funciones.

Una vez se han creado los grupos, mostraremos los diferentes roles y las funciones que proponemos para cada uno. En nuestro caso, hemos seguido los establecidos en el marco teórico de este trabajo y solo hemos asignado una función más al portavoz (pues

¹ Más información: <https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/pedagogic/aprendizaje-cooperativo-en-epoca-de-covid19/>

consideramos que es el que tiene menos tareas que llevar a cabo). Esta función consiste en completar una tabla que nos permitirá saber en qué medida han utilizado la lengua inglesa como medio de comunicación para la realización de las tareas:

Group name	
Activity name	
Use of English	0-15% 15-30% 30-45% 45-60% 60-75% 75%-90% 100%

Tabla 1: Tabla de control grupal de uso del inglés como medio de comunicación (elaboración propia)

Una vez hemos llevado a cabo estos dos pasos previos, implantaremos las actividades siguiendo diferentes técnicas de trabajo cooperativo que nos permitan fomentar del desarrollo de la interacción y la producción oral. En nuestro caso, la situación de aprendizaje en la que se incorporaban estas actividades está basada en el crimen y en la narración de sucesos del pasado relacionados con este tópico.

5.3.1. Actividad 1: *What a Crime!*

Técnica de aprendizaje cooperativo: 1-2-4.

Duración: 15-20’.

Materiales: libro de texto y hoja de trabajo².

Objetivos: introducir la nueva unidad y los nuevos contenidos de esta, centrándose, especialmente, en el tema y en el vocabulario a trabajar.

Destreza: interacción oral.

Procedimiento:

La unidad que introduce esta actividad se titula *What a crime!* y pertenece a la unidad 6 del manual *New Action* de la editorial *Burlington*.

Para la realización de esta actividad seguiremos los siguientes pasos.

1. Entregaremos la hoja de trabajo a cada alumno/a.
2. En la página introductoria de la unidad, se muestran una serie de titulares de periódico con una serie de palabras en negrita pertenecientes al vocabulario de esta.
3. Individualmente, cada alumno/a trabajará con las palabras en negrita siguiendo las instrucciones de la hoja de trabajo. Tendrán que escribir las palabras en esta y anotar y decidir el significado que creen que pueden tener. Si no lo supieran, deben apuntar que no están seguros de su significado.

² Ver anexo III.

4. La segunda parte de la actividad consiste en trabajar en parejas. Estas parejas serán alumnos/as que van a formar parte del mismo grupo cooperativo. En esta fase, también tendrán que seguir las pautas de la hoja de trabajo y apuntar las conclusiones a las que han llegado en parejas con respecto al significado de las palabras.
5. La última parte de la actividad consiste en trabajar en grupos de cuatro personas, compuestos por las parejas de la fase anterior. Seguirán, de nuevo, las instrucciones de la hoja de trabajo y anotarán las conclusiones y significados a los que han llegado en grupo.

5.3.2. Actividad 2: *Interviewing about a crime*

Parte I

Técnica de aprendizaje cooperativo: mapa conceptual a 4 bandas.

Duración: 10-15'.

Materiales: Libro de texto y hoja de trabajo³.

Objetivos: organizar y elaborar la información sobre un evento.

Destreza: interacción oral.

Procedimiento:

1. El docente ya ha introducido ciertos aspectos relativos a la información que tienen que incorporar la descripción de un crimen tanto en esta sesión como en anteriores.
2. En grupos de 4 personas, los alumnos/as van a tener que crear un diálogo que simule una entrevista/interrogatorio que tiene lugar tras un crimen, en el que el detective hace una serie de preguntas tanto a la víctima como a los testigos. Para ello, su primera tarea será distribuir los cuatro roles: detective, víctima, testigo 1, y testigo 2.
3. El segundo paso consiste en organizar la información en un mapa conceptual sobre los elementos que van a incluir en el diálogo, siguiendo las instrucciones de la hoja de trabajo que el docente les entregará. La información que tendrá que decidir y rellenar estará relacionada con cuestiones como el lugar donde ocurrió, la hora, el tipo de crimen, etc.

³ Ver anexo III.

4. Una vez han tomado todas estas decisiones, pasarán a la realización de la segunda parte de la tarea.

Parte II

Técnica de aprendizaje cooperativo: grupo de escritura y edición cooperativa.

Duración: 15-20'.

Materiales: hoja de trabajo.

Objetivos: escribir el diálogo con la información de la primera tarea.

Destreza: interacción oral.

Procedimiento:

1. En esta actividad, los miembros del equipo tendrán que decidir cómo incorporar toda la información anterior en un diálogo. Para ello, comenzarán por decidir qué personaje debe empezar a hablar. Se les puede recomendar que empiecen el diálogo con una primera pregunta del detective para que sea más sencillo desarrollar los hechos.
2. En este caso, si el detective comienza la historia (supongamos que es el alumno/a *A*), este describirá al resto qué pregunta le gustaría plantear y, serán los alumnos/as *B*, *C* y *D* quiénes decidirán cómo realizar y escribir esa pregunta. Si *B* es la víctima y es la siguiente persona en responder, deberán describir al resto qué quiere decir, de nuevo, utilizando la información de la primera parte y, *A*, *C*, y *D*, decidirán su respuesta.
3. Una vez el diálogo se ha completado, deberán revisarlo y asegurarse de que todos los puntos que el docente ha pedido en la primera parte están incluidos.

Parte III

Destreza: producción oral

En esta parte de la actividad, el docente reunirá a cada grupo al que entrevistará brevemente para comprobar que han incluido todos los datos necesarios para completar el diálogo. Ejemplos de estas preguntas pueden ser los siguientes:

- ¿Cómo se han repartido los personajes?
- ¿Qué ocurrió?
- ¿Dónde ocurrió?
- ¿Qué vio el testigo 1?

Como trabajo extra, se les puede pedir a los alumnos/as que graben una simulación del diálogo y se la envíen al docente para evaluar.

5.3.3. Actividad 3: *Witnesses of a crime*

Técnica de aprendizaje cooperativo: lápices al centro.

Duración: 20’.

Materiales: folios en blanco.

Objetivos: repasar el uso de la gramática y del vocabulario hablando de un crimen del que han sido testigos.

Destreza: interacción oral.

Procedimiento:

1. El docente proporcionará un contexto para la actividad:

‘La policía local del pueblo está investigando un robo en el Ayuntamiento del pueblo de La Esperanza, y han publicado un post en Facebook o Instagram preguntando por posibles testigos que puedan describir lo que ha ocurrido. Todos los alumnos/as del aula estaba presentes fuera del Ayuntamiento en el momento del crimen’.

2. Esta actividad pretende basarse en la interacción escrita a través de foros, blogs, publicaciones, etc. En este caso, no contamos con medio electrónicos para llevarla a cabo, por lo que el docente traerá una cartulina de tamaño grande, con el post de la policía y, la tarea de los alumnos/as es comentar este post y contestarse los comentarios entre ellos. Para ello, primero, entregaremos varias piezas de papel que simulen el cuadradito de comentarios en los posts a cada grupo de trabajo.
3. Utilizando la técnica de lápices al centro, primero deberán decidir qué quieren responder a la pregunta de la policía o comentarios de los otros grupos. Para ello, el docente se asegurará que el encargado de escribir tiene el bolígrafo sobre la mesa.
4. Una vez han tomado la decisión, escribirán su comentario y lo pegarán a la cartulina que ha traído el docente, que se encontrará colgada en la zona de la pizarra.
5. Para la realización de los comentarios, se entregarán fichas con detalles sobre el suceso a cada grupo para que contesten utilizando esa información.

6. Cada grupo irá respondiendo a los comentarios de los otros grupos. Por ejemplo, quizás un grupo dice que el robo sucedió a las 16:00 horas, pero otro grupo les responde que eso no es así debido a otra circunstancia.

5.3.4. Actividad 4: *Who is the murderer? Playing Cluedo*

Técnica de aprendizaje cooperativo: cabezas juntas numeradas.

Duración: varias rondas de 15-20'.

Materiales: tarjetas con personajes, escenas del crimen y armas y, hoja de trabajo⁴.

Objetivos: emplear los contenidos de la situación de aprendizaje para averiguar un crimen pasado.

Destreza: interacción y producción oral.

Procedimiento:

Esta actividad está basada en el famoso juego de mesa Cluedo.

1. Cada grupo asignará un número del 1 al 4 a cada miembro.
2. El docente guardará al azar en un sobre tres cartas: un asesino, un arma y una escena del crimen. Para hacerlo más atractivo para los estudiantes, los asesinos pueden ser sus diferentes profesores y las escenas del crimen diferentes espacios o aulas del centro. Asimismo, es importante inventar una historia para contextualizar el juego. En nuestro caso, vamos a decir que el docente investigador es el que ha sido asesinado y deben averiguar quién fue, cómo lo hizo y dónde.
3. El docente barajará las cartas y repartirá la misma cantidad a cada grupo.
4. Una vez cada grupo tiene sus cartas, utilizarán la hoja de trabajo para marcar con una cruz aquellas cartas que poseen. Por ejemplo, si tienen dos asesinos, un arma y una escena del crimen, deberán tacharla y descartarlas, pues no se corresponden con la solución del juego.
5. Ahora es el momento de debatir. En condiciones normales, utilizando esta técnica, el alumnado juntaría sus cabezas y debatirían. En nuestro caso, debatirán respetando las medidas de seguridad. Así, deberán formular diferentes hipótesis sobre asesinos, armas y escenas del crimen que creen que son la solución del juego. Esta acción se llevará a cabo varias veces, en función de lo que el resto de los grupos vayan suponiendo.

⁴ Ver anexo III.

6. Así, cuando cada grupo tenga su primera hipótesis, el docente dirá un número del 1 al 4, que corresponderá con la persona de cada grupo que deberá hablar.
7. Cada uno de estos alumnos expresará en voz alta sus hipótesis. El resto deben estar atentos, pues tendrán que volver a reunirse y decir si lo tienen tachado o no en función de las hipótesis que el resto vaya sugiriendo.
8. Si tienen las personas, las zonas o las armas tachadas, deberán comunicárselo a todos los grupos para descartar esas casillas.
9. De este modo, el juego consistiría en hacer hipótesis debatiendo, exponer la hipótesis y desmontar las hipótesis del resto en función de lo que tengan tachado en su hoja de trabajo. Este proceso se repetirá hasta que se averigüe el asesino, el arma y la escena del crimen.

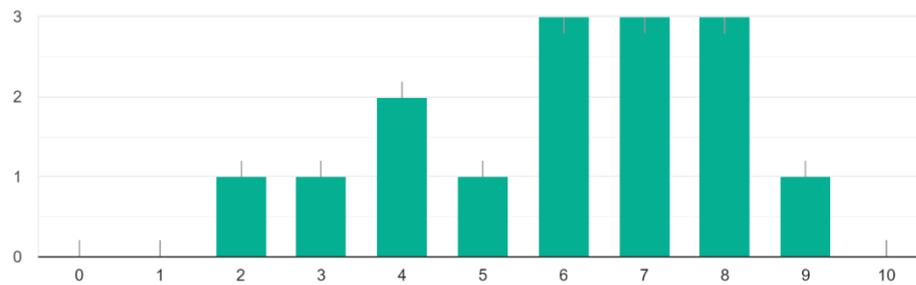
5.4. Análisis e interpretación de los datos

El objetivo principal de esta sección es presentar los datos obtenidos a través de los cuestionarios. Tal y como hemos comentado con anterioridad, estos cuestionarios se han realizado antes de implantar las actividades y después, con el objetivo de observar si, tras el desarrollo de actividades diseñadas siguiendo los principios del aprendizaje cooperativo, existen cambios en el uso la lengua como medio de comunicación. A su vez, añadiremos las respuestas que el docente de este grupo ha contestado en relación con las mismas cuestiones.

Para empezar, nos centraremos en las preguntas iniciales de los cuestionarios, vinculadas al estudio y a la relación de los estudiantes con la lengua inglesa a lo largo de su vida.

Nos encontramos ante un grupo en el que el 66,7% del alumnado son mujeres frente al 33,3% que son hombres, con edades comprendidas entre los 15 y 16 años. Ante una de las primeras preguntas del cuestionario sobre si les gusta o interesa el inglés, los datos muestran que, de manera general, la mayoría de los estudiantes se encuentran situados por encima de un 5 (en una escala de 10) y, de estos, al menos un 40%, valora esta pregunta por encima de un 7:

4. ¿Te gusta el inglés? Valóralo indicando una cifra del 0 al 10.
15 respuestas



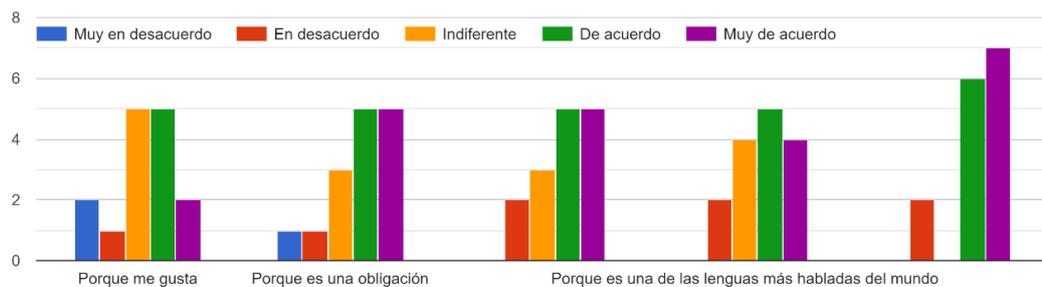
Gráfica 1: Respuestas de la pregunta 4

Esto nos indica que la asignatura de Inglés, al menos en este grupo, no desagrade del todo al alumnado, lo que nos proporciona puntos a favor de la investigación para un desarrollo óptimo de las actividades.

Otra de las preguntas que contienen estos cuestionarios, está relacionada con el tiempo que llevan aprendiendo la lengua inglesa. Más del 70% de los estudiantes comenzaron a estudiar inglés entre los 3 y los 5 años y, reconocen la importancia de su estudio de cara a su futuro académico y profesional. Esto significaría que han estado aprendiendo esta lengua durante, al menos, diez años y, sin embargo, aún carecen de cuestiones básicas para comunicarse con ella.

Así, ante las razones de por qué estudian inglés reconocen que una de las principales es porque es necesario para su futuro, pero también, opinan que lo hacen porque termina siendo una obligación, aunque muchos/as también lo hacen porque quieren viajar al extranjero o por la importancia que está adquiriendo el inglés en el mundo. No obstante, solo un 13% sigue estudiando inglés fuera del aula por su cuenta, lo que implica que empleen el inglés fuera del aula, ocasionalmente, pero todos y todas afirman que nunca han hecho un curso de inglés, aunque al 46% le gustaría.

12. ¿Por qué estudias inglés?



Gráfica 2: Respuestas de la pregunta 12

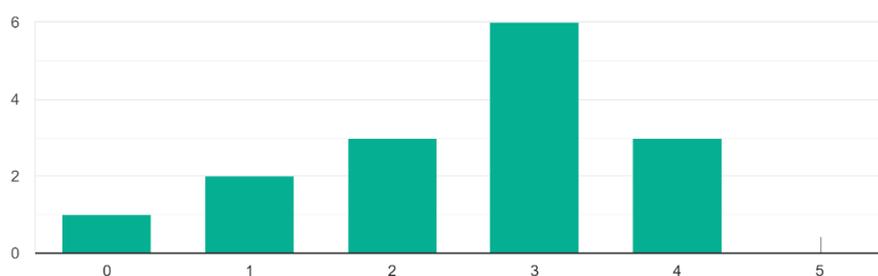
Ante estas cuestiones, el docente de este grupo afirma que no está seguro si a su alumnado le agrada o no estudiar la lengua inglesa, pues opina que la mayoría la estudia por obligación. Asimismo, reconoce que el nivel de su alumnado es muy bajo, calificándolo con un 2 en una escala de 1 a 5, aunque sí es consciente de que sus alumnos/as conocen la importancia que la lengua tiene para su futuro académico y profesional.

El análisis de estos datos nos permite observar que, realmente, la relación – o la falta de ella– que existe entre la lengua y el alumnado puede estar siendo perjudicada por factores externos como la motivación. En general, afirman que el inglés no les desagrada, y, aunque pueden ver su estudio como una obligación, existen otras motivaciones –como viajar al extranjero– que los anima a estudiarla. No obstante, los resultados en el aula tienden a ser desfavorables, lo que puede ser un indicador de que la problemática se encuentra en el cómo se trabaja dentro del aula.

Por esta razón, una vez hemos analizado estas cuestiones sobre la relación directa del inglés con los estudiantes fuera y dentro del aula, pasaremos a analizar los datos dentro del aula, comparando los resultados del antes y del después de la implementación de la metodología del trabajo cooperativo.

Ante la pregunta de con qué frecuencia utilizan el inglés en el aula los resultados del antes y del después de las actividades de aprendizaje cooperativo son los siguientes:

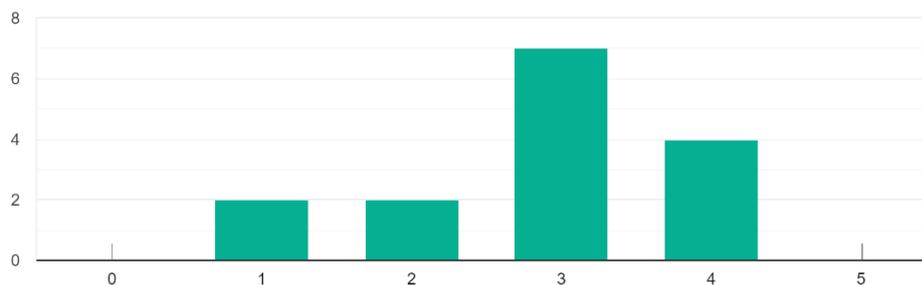
13. ¿Con qué frecuencia utilizas el inglés en el aula? Indica una cifra del 0 al 5, siendo 0 nada y 5 mucho.
15 respuestas



Gráfica 3: Respuestas de la pregunta 13 antes de la implantación de las actividades cooperativas

13. ¿Con qué frecuencia utilizas el inglés en el aula? Indica una cifra del 0 al 5, siendo 0 nada y 5 mucho.

15 respuestas



Gráfica 4: Respuestas de la pregunta 13 después de la implantación de las actividades

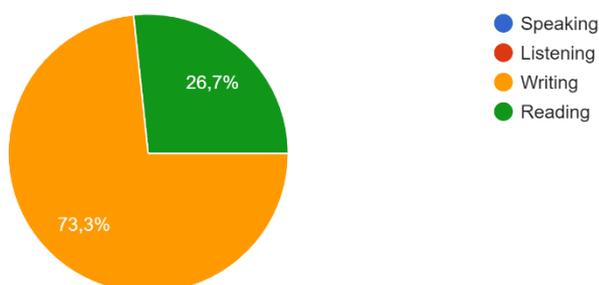
Podemos observar que existe un aumento en la frecuencia de uso de la lengua inglesa como medio de comunicación en el aula de inglés. Esto quiere decir que, incluso, aquel alumnado que nunca utilizaba el inglés como medio de comunicación, con la metodología cooperativa, lo ha hecho.

El docente afirma en sus respuestas que la frecuencia con la que usa el inglés como medio de comunicación en el aula es muy baja, lo que podría estar impidiendo el pleno desarrollo de esta en el alumnado. Como podemos observar, utilizar una metodología como la cooperativa, ha permitido que el porcentaje de uso de la lengua como medio de comunicación aumente. Si continuáramos trabajando con esta metodología en un periodo de tiempo más amplio, los resultados mostrarían mejoras.

A continuación de esta pregunta, el cuestionario planteaba la siguiente: ‘¿Qué tipo de actividad es la que más se trabaja en el aula?’:

14. ¿Qué tipo de actividad es la que más se trabaja en el aula?

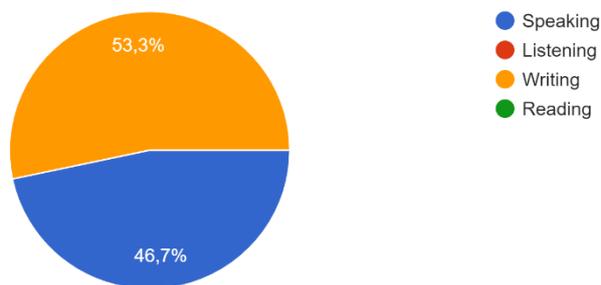
15 respuestas



Gráfica 5: Respuestas de la pregunta 14 antes de la implantación de las actividades cooperativas

14. ¿Qué tipo de actividad es la que más se trabaja en el aula?

15 respuestas



Gráfica 6: Respuestas de la pregunta 14 después de la implantación de las actividades

Antes de las actividades de aprendizaje cooperativo, las destrezas de producción y comprensión escrita predominaban en sus clases. No obstante, tras la implementación de las actividades observamos como el alumnado ha reconocido la presencia de tareas que implican tanto la producción como la interacción oral utilizando la lengua inglesa como medio de comunicación, lo que ha provocado que al menos un 46% de estos afirme que el *speaking*, es una de las destrezas más trabajadas.

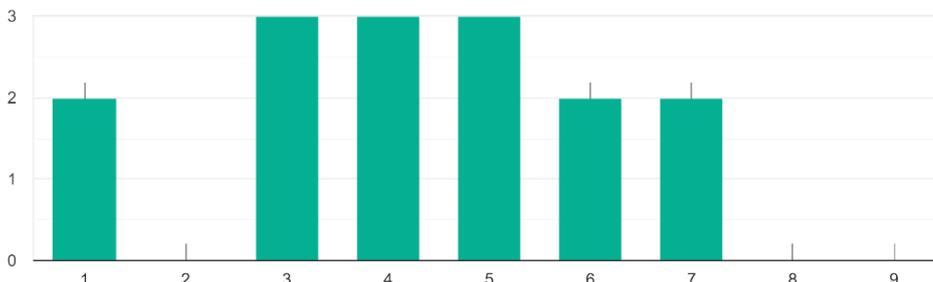
El docente afirma que la producción y recepción escrita son las destrezas más trabajadas porque “son las que despiertan la receptividad y la respuesta del alumnado. No hablan a menos que estas dos estén incluidas”. Además, añade que el *speaking* es la menos trabajada porque “se muestran reticentes a colaborar para el buen funcionamiento de la clase. El *speaking* se incorpora en los primeros minutos de la lección para preguntas esporádicas cuando ya han interiorizado los contenidos y tienen confianza”. Es cierto que se trata de un grupo que se negaba a emplear la lengua inglesa en el aula. No obstante, una de las razones por las que esto podría estar ocurriendo es que lo tenían que hacer ‘exponiéndose’ ante todo el grupo. Probablemente, hacerlo en grupos cooperativos ha facilitado esta tarea, disminuyendo la influencia de variables como la timidez o la inseguridad producida por el miedo a equivocarse.

A raíz de esta cuestión, continuamos preguntando por aquellos aspectos que suponían más dificultades en relación con cualquier tipo de actividad que se lleva a cabo en el aula. Los datos nos dicen que la mayoría, tanto antes como después de las actividades, encontraron dificultades al expresarse oralmente e interactuar en debates, siendo estas las tareas más complicadas de llevar a cabo. Este aspecto se encuentra directamente relacionado con el nivel de inglés que consideran que tienen para expresarse

oralmente. Los resultados que se muestran a continuación corresponden a los cuestionarios previos a las actividades:

16. ¿Cuál crees que es tu nivel de inglés a la hora de expresarte oralmente e interactuar con tus compañeros/as? Valora tu nivel del 1 al 9, siendo 1 un nivel muy bajo y 9 muy alto.

15 respuestas

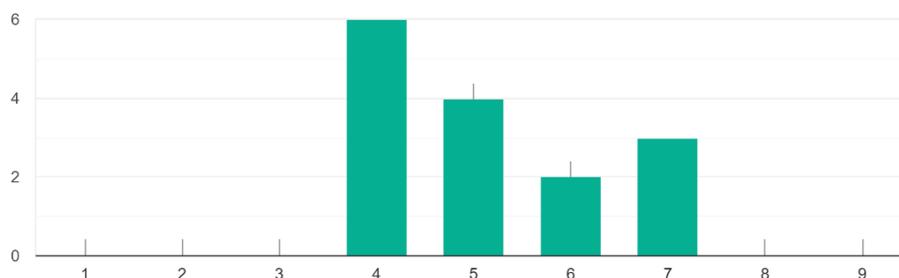


Gráfica 7: Respuestas de la pregunta 16 antes de la implantación de las actividades cooperativas

La gráfica nos muestra que la mayoría de los estudiantes consideran que tienen un nivel medio, que no es ni muy bajo ni muy alto, algo con lo que el docente coincide. Tras la puesta en práctica de las actividades, estos fueron los resultados ante esta pregunta:

16. ¿Cuál crees que es tu nivel de inglés a la hora de expresarte oralmente e interactuar con tus compañeros/as? Valora tu nivel del 1 al 9, siendo 1 un nivel muy bajo y 9 muy alto.

15 respuestas



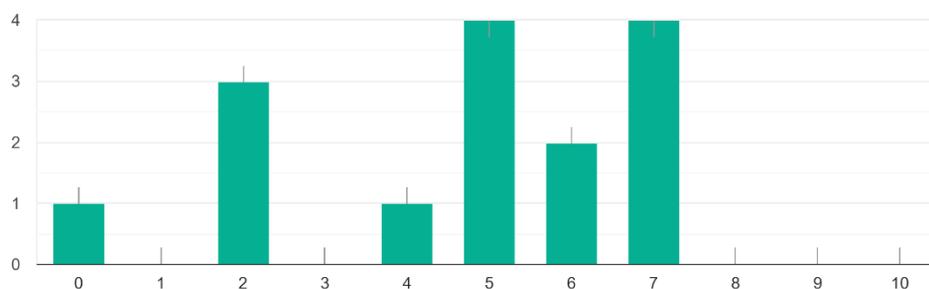
Gráfica 8: Respuestas de la pregunta 16 después de la implantación de las actividades

Como podemos observar, la mayoría de los participantes han cambiado de opinión tras la realización de las tareas cooperativas y se han situado más cerca de un nivel medio. Esto nos puede indicar que, al emplear la lengua inglesa en tareas contextualizadas, han tenido que llevar a cabo diferentes acciones que antes no habían hecho, lo que provoca que quienes creían que no serían capaces de utilizar la lengua para la realización de las tareas han observado que sí han sido capaces y, aquellos que no estaban acostumbrados a interactuar con otros/as para la realización de las tareas, sino simplemente acostumbrados a producirla, se han percatado de que han encontrado algunas dificultades.

Estos datos están directamente relacionados con la siguiente pregunta en la que se plantea la frecuencia de participación en las tareas de producción e interacción orales, aumentando esta con diferencia tras las actividades:

17. ¿Cómo valorarías la frecuencia de tu participación e intervención en tareas orales dentro del aula? Puntúala usando una escala del 0 al 10.

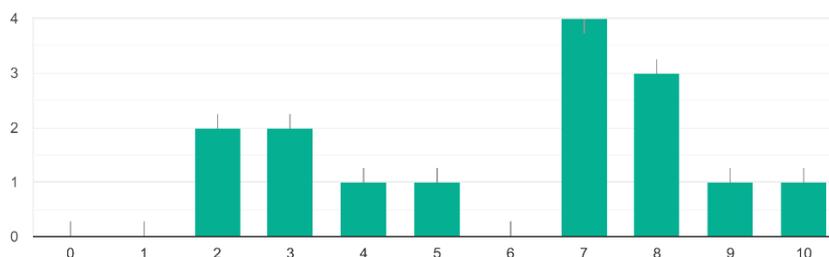
15 respuestas



Gráfica 9: Respuestas de la pregunta 17 antes de la implantación de las actividades cooperativas

17. ¿Cómo valorarías la frecuencia de tu participación e intervención en tareas orales dentro del aula? Puntúala usando una escala del 0 al 10.

15 respuestas

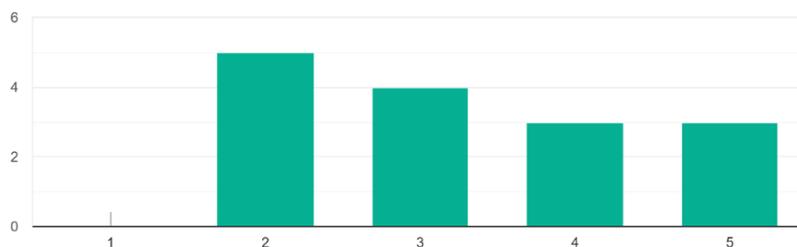


Gráfica 10: Respuestas de la pregunta 17 después de la implantación de las actividades

Las siguientes preguntas estaban relacionadas con aquellas variables que podrían estar afectando el pleno desarrollo de la expresión oral dentro del aula. Tanto antes como después de las actividades, la mayor parte del alumnado se preocupaba por aspectos relacionados con la pronunciación, el miedo a equivocarse o la escasez de estructuras gramaticales o vocabulario para construir mensajes, aspectos con los que el docente ha estado muy de acuerdo.

No obstante, ante la pregunta sobre su nivel de comodidad utilizando la lengua, después de la implantación de actividades, casi el 70%, se situaba por encima del 3 en una escala del 1 al 5.

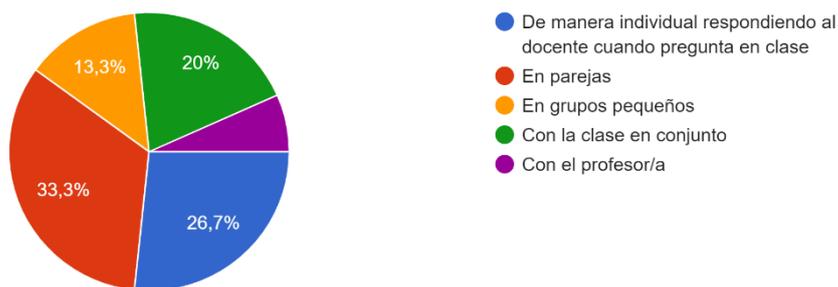
19. ¿Te sientes cómodo hablando inglés? Valora del 1 al 5, siendo 1 nada cómodo y 5 muy cómodo.
15 respuestas



Gráfica 10: Respuestas de la pregunta 19 después de la implantación de las actividades cooperativas

Las últimas preguntas del cuestionario estaban dirigidas a la forma en la que preferían trabajar y realizar las actividades de expresión oral. Antes de las actividades, poco más del 30% prefería hacer las tareas en parejas, muy pocos en grupos pequeños y, el resto, de manera individual o con el grupo clase.

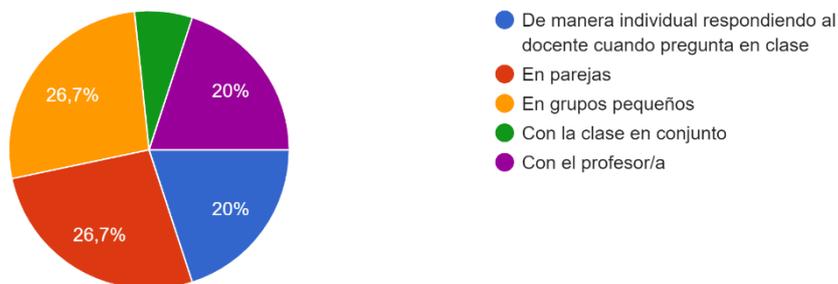
20. ¿Cómo prefieres realizar las tareas de expresión oral?
15 respuestas



Gráfica 11: Respuestas de la pregunta 20 antes de la implantación de las actividades cooperativas

Tras las actividades, podemos observar que más del 50% de los estudiantes prefieren trabajar en parejas o en grupos y, solo poco más del 40%, de manera individual.

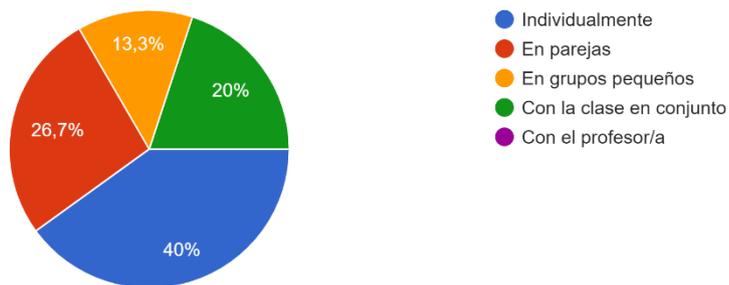
20. ¿Cómo prefieres realizar las tareas de expresión oral?
15 respuestas



Gráfica 12: Respuestas de la pregunta 20 después de la implantación de las actividades

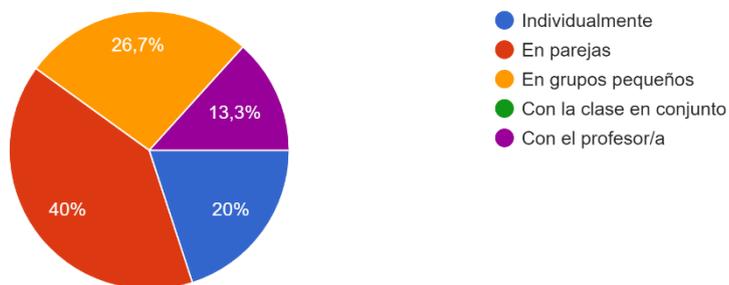
A esta última pregunta se le suma la siguiente en la que se plantea la facilidad para desarrollar la expresión oral, y pasamos de un 40% que afirmaba que individualmente le resultaba mejor trabajar esta destreza, a casi un 70% que cree que en parejas o en grupos pequeños es mucho más sencillo. Esto nos demuestra que trabajar en grupos de una forma que antes no lo habían hecho ha funcionado.

21. ¿Cómo te resulta más fácil trabajar la expresión oral?
15 respuestas



Gráfica 13: Respuestas de la pregunta 21 antes de la implantación de las actividades cooperativas

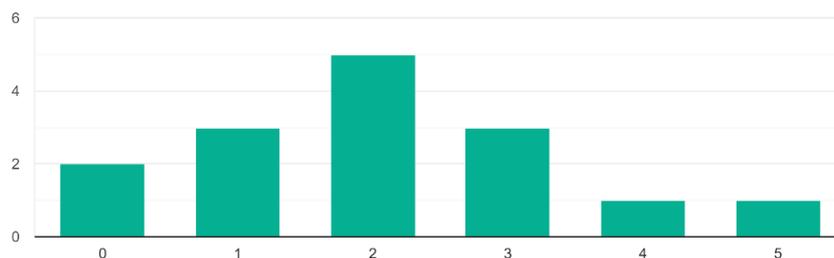
21. ¿Cómo te resulta más fácil trabajar la expresión oral?
15 respuestas



Gráfica 14: Respuestas de la pregunta 21 después de la implantación de las actividades cooperativas

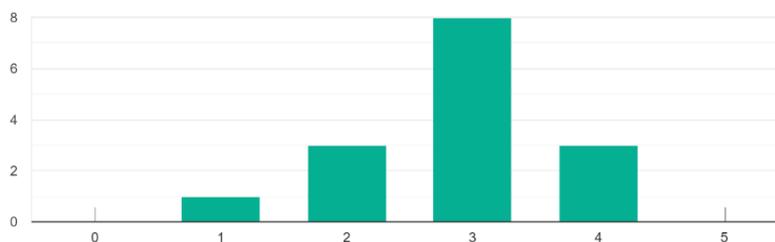
Asimismo, trabajar en grupos cooperativos también ha aumentado el uso de la lengua inglesa como medio de comunicación, tal y como podemos comparar en las gráficas:

22. Cuando trabajo en grupo o parejas, ¿utilizo la lengua inglesa como medio de comunicación?
Indica del 0 al 5, siendo 0 nunca y 5 siempre.
15 respuestas



Gráfica 15: Respuestas de la pregunta 22 antes de la implantación de las actividades cooperativas

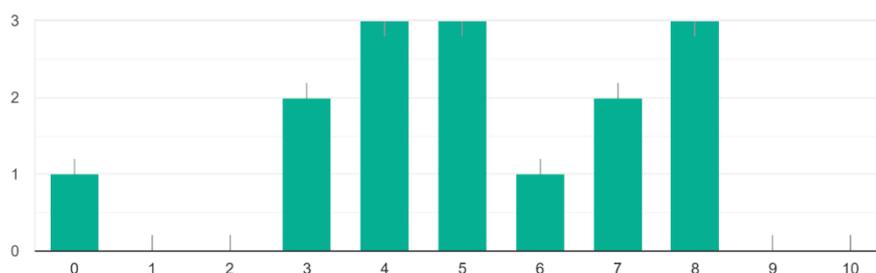
22. Cuando trabajo en grupo o parejas, ¿utilizo la lengua inglesa como medio de comunicación?
Indica del 0 al 5, siendo 0 nunca y 5 siempre.
15 respuestas



Gráfica 16: Respuestas de la pregunta 22 después de la implantación de las actividades

Las tres últimas preguntas del cuestionario dirigido al alumnado se relacionaban con cómo sienten estos que aprenden más, y se les planteaba de tres posibilidades: individualmente, en parejas o en grupos pequeños. Antes de las actividades, la mayoría optaba por trabajar individualmente, aspecto con el que el docente se encontraba de acuerdo. Sin embargo, después de estas, la mayoría observó que su calidad de aprendizaje aumentó trabajando en parejas o en grupo:

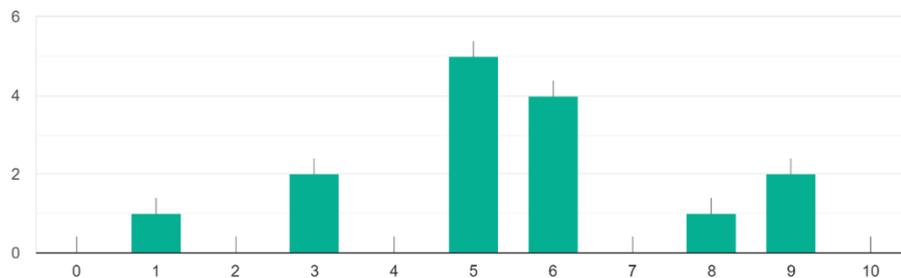
23. Cuando trabajo individualmente siento que aprendo y tengo más confianza para expresarme oralmente. Valora este aspecto del 0 al 10, siendo 0 nada y 10 mucho.
15 respuestas



Gráfica 17: Respuestas de la pregunta 23 antes de la implantación de las actividades cooperativas

24. Cuando trabajo en parejas siento que aprendo y tengo más confianza para expresarme oralmente. Valora este aspecto del 0 al 10, siendo 0 nada y 10 mucho.

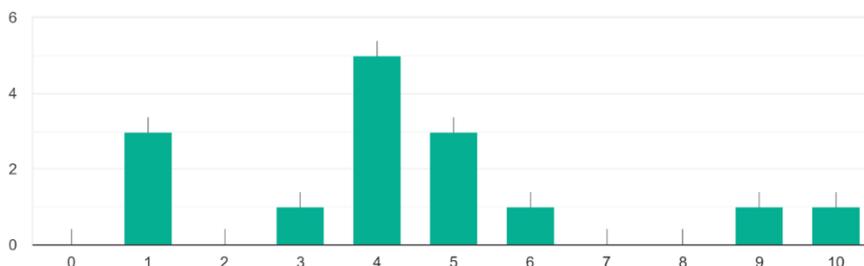
15 respuestas



Gráfica 18: Respuestas de la pregunta 24 antes de la implantación de las actividades cooperativas

25. Cuando trabajo en grupos siento que aprendo y tengo más confianza para expresarme oralmente. Valora este aspecto del 0 al 10, siendo 0 nada y 10 mucho.

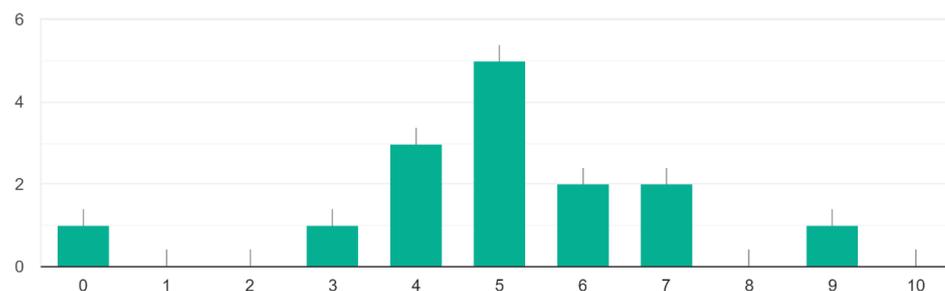
15 respuestas



Gráfica 19: Respuestas de la pregunta 25 antes de la implantación de las actividades cooperativas

23. Cuando trabajo individualmente siento que aprendo y tengo más confianza para expresarme oralmente. Valora este aspecto del 0 al 10, siendo 0 nada y 10 mucho.

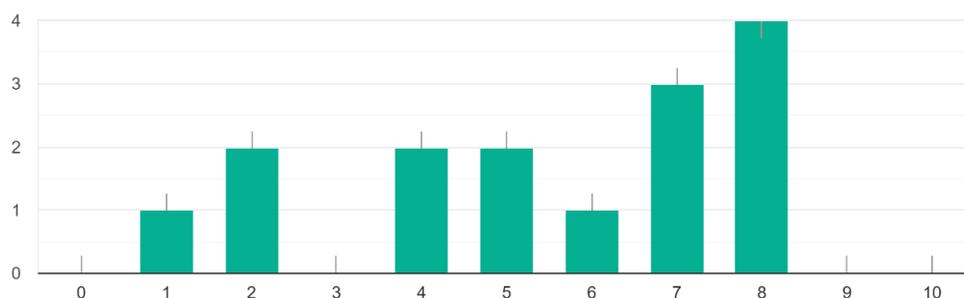
15 respuestas



Gráfica 20: Respuestas de la pregunta 23 después de la implantación de las actividades

24. Cuando trabajo en parejas siento que aprendo y tengo más confianza para expresarme oralmente. Valora este aspecto del 0 al 10, siendo 0 nada y 10 mucho.

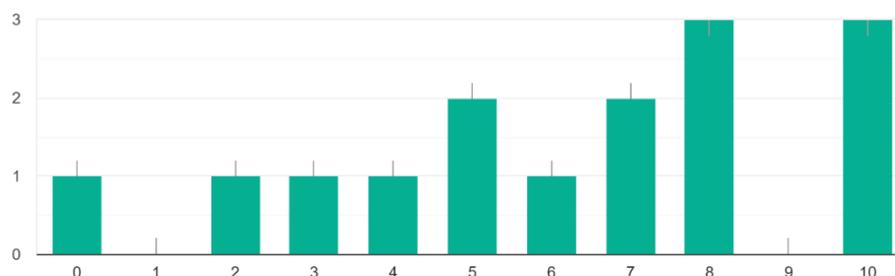
15 respuestas



Gráfica 21: Respuestas de la pregunta 23 después de la implantación de las actividades

25. Cuando trabajo en grupos siento que aprendo y tengo más confianza para expresarme oralmente. Valora este aspecto del 0 al 10, siendo 0 nada y 10 mucho.

15 respuestas



Gráfica 22: Respuestas de la pregunta 25 después de la implantación de las actividades

De manera general, a través de los datos obtenidos a través de los cuestionarios, podemos observar que trabajar cooperativamente solo ha aportado ventajas a los estudiantes. Han reconocido que tanto la frecuencia de uso de la lengua como su nivel han aumentado. Esto, posiblemente, se debe a que han incrementado el empleo de la lengua en el aula, incluso en un porcentaje mayor de al que suelen estar acostumbrados y, al final, la práctica es lo que hace que aprendan.

En un principio, el grupo experimental se negaba a utilizar la lengua inglesa y, sin embargo, el trabajo en grupos cooperativos ha ejercido una labor muy positiva en motivarlos y animarlos a utilizar el inglés como el medio de comunicación para la realización de las tareas.

Además, para concluir esta parte del estudio, incorporaré una reflexión final que el propio docente hizo antes dos preguntas del cuestionario con relación al trabajo cooperativo como metodología facilitadora para la enseñanza de idiomas. Afirma el docente que el trabajo cooperativo es compatible y necesario en la enseñanza de lenguas

extranjeras, pues, este permite ponerlo en práctica y prepara al alumnado para su uso en la vida real, donde el inglés se ha convertido en un hilo conductor indispensable en las relaciones laborales.

6. CONCLUSIÓN

Tras la implantación de la intervención didáctica y la realización de un cuestionario, antes y después de la implementación de las actividades, se ha llevado a cabo un análisis de los datos obtenidos que han permitido establecer las siguientes conclusiones:

-El trabajo cooperativo es una metodología que, potencialmente, puede funcionar y mejorar el desarrollo de la expresión oral. Con nuestro grupo de estudiantes, hemos observado cómo han pasado de no utilizar la lengua inglesa a emplearla, paulatinamente, para la realización de las tareas. Estos resultados nos muestran que el hecho de tener que trabajar en grupos, de tener que comunicarse para lograr objetivos comunes en los que todos los miembros tienen que estar implicados, ejerce una influencia positiva en el desarrollo de la expresión oral en una lengua extranjera de manera natural y contextualizada. Este es un punto muy importante a la hora de enseñar una lengua. Como futura docente, esta experiencia me ha permitido percatarme de lo complicado que, en muchas ocasiones, puede ser intentar que el alumnado naturalice el empleo de una lengua dentro del aula de lengua extranjera. Para ellos y ellas, generalmente, no es concebible utilizar una lengua que apenas saben cómo producirla cuando todos tienen en común una lengua materna que sí cumple con sus objetivos comunicativos. He aquí, donde he encontrado el verdadero reto.

Por ello, trabajar cooperativamente sí que me ha servido de ayuda para desarrollar la expresión oral en el aula. El punto clave ha sido proporcionar al alumnado algunas herramientas, como ciertas estructuras gramaticales, expresiones o léxico, que podía ser empleado en las diferentes situaciones para facilitar su trabajo, aumentar la motivación y disminuir posibles variables como la inseguridad. Este a ha sido un paso crucial para escuchar (en muchas ocasiones, por primera vez) al alumnado produciendo mensajes cortos pero efectivos en su proceso de comunicación y organización como grupo.

-Por otra parte, nos hemos encontrado ante una serie de factores externos que ejercen una gran influencia en el desarrollo de la expresión oral en inglés, como puede ser la motivación o la timidez. Estas variables fueron factores determinantes en las clases de inglés con este grupo, tal y como los datos nos muestran. Sin embargo, trabajar en grupos pequeños cooperativos, ha disminuido algo el peso que estas ejercen. Esto podría significar que continuar con metodologías de este estilo, puede ayudar notablemente a mitigar los posibles efectos de esas variables en los alumnos y en su proceso de aprendizaje.

-Este proceso ha permitido que los participantes reflexionen sobre su propio proceso de aprendizaje, pues, aunque anteriormente afirmaban preferir trabajar individualmente, han sido consientes de las mejoras que han experimentado al comenzar a trabajar en parejas o en grupos pequeños, lo que, a largo plazo, puede aumentar sus niveles de motivación por aprender y mejorar en esta lengua.

En este caso, ha sido muy satisfactorio ver cómo el alumnado se sorprendía de sus propias capacidades para producir la lengua o entenderla. Desde mi perspectiva como docente en esta situación y con la implementación de la intervención didáctica, me he percatado de lo decisivo que puede ser, en el desarrollo normal de una clase, la forma en la que se realizan las tareas. Esta situación de aprendizaje me demostró que tengo que mejorar cómo traslado las cuestiones puramente gramaticales al alumnado. Está claro que una exposición descriptiva de la gramática es necesaria para que comprendan cómo funciona la lengua. No obstante, reconozco que he encontrado muchas dificultades en cómo incorporar este aspecto en el desarrollo de estas tareas para que sean ellos/as quienes comiencen a construir los mensajes y no dependan tanto de los ejemplos que se les entregan como punto de partida.

De manera general, esta intervención didáctica nos ha permitido observar lo importante que es la metodología dentro del aula. Antes de implantar las actividades cooperativas, nos encontrábamos ante un grupo desmotivado, con pocas ganas de aprender y poco involucrado en su proceso de aprendizaje. Tras comenzar a trabajar en grupos cooperativos, esta actitud mejoró, pues todos/as buscaban el bien de sus grupos, conseguir sus objetivos y sacar las tareas adelante. Con ello, aumentaron no solo la concienciación de su uso de la lengua, sino la naturalización del empleo de esta como medio de comunicación.

Estos aspectos nos permiten afirmar que el trabajo cooperativo sí puede convertirse en una metodología adecuada y facilitadora para el desarrollo de la expresión oral en una lengua extranjera. No obstante, aún quedan muchos aspectos sobre los que seguir investigando para mejorar su aplicación.

Unos de los elementos más complicados y difíciles de tener en cuenta ante cualquier metodología son los factores externos. Por esta razón, podría considerarse una futura línea de investigación. Es importante conocer cuál es la forma más adecuada de tenerlos en cuenta a la hora de diseñar las actividades cooperativas.

Asimismo, es importante seguir investigando sobre la aplicación del trabajo cooperativo a la enseñanza de lenguas y, de cómo hacerlo una metodología que

constantemente sea motivadora y de calidad en el proceso de aprendizaje del alumnado. Tras esta investigación, podemos decir que es una buena opción en el campo de la enseñanza de lenguas, pero nos queda camino por recorrer para conocer diferentes opciones en su aplicación que se adapten a las necesidades de nuestros alumnos y alumnas.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Bausela, E. (2014). La docencia a través de la investigación–acción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35 (1), 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie3512871>
- Bohlinger, S. (2008). Las Competencias: elemento básico del Marco Europeo de cualificaciones. *Revista Europea de Formación profesional*, 3 (42-43), pp. 103-120. Extraído el 1 de junio de 2021, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2556384>
- Bohórquez, M. y Rincón, A. (2018). La expresión oral: estrategias pedagógicas para su fortalecimiento. [tesis de maestría]. Colombia: Universidad pedagógica y tecnológica de Colombia. https://repositorio.uptc.edu.co/bitstream/001/2345/1/TGT_995.pdf
- Boquete, G. (2011). El uso del juego dramático en la enseñanza de lenguas: las destrezas orales (tesis doctoral). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá. <http://hdl.handle.net/10017/16981>
- Caño, M. y Moncosí, I. (s.f.). *Materiales prácticos para la en la educación secundaria obligatoria. Creación de grupos*. Junta de Andalucía. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/dd76e60d-cd35-43ae-b6d7-7b1ab6eddb67/Din%C3%A1micas%20de%20creaci%C3%B3n%20de%20grupos>
- Cerdá, C. y Querol, M. (2014). El aprendizaje cooperativo para el desarrollo de la competencia comunicativa oral en lengua inglesa de primaria. *Encuentro: Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 23, 16-29.
- Colmenares, A.N. y Piñero, M.A. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 14 (27), 96-114. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111892006>
- Comisión Europea. (s.f.). Multilingüismo. Consultado el 1 de abril de 2021. https://ec.europa.eu/education/policies/multilingualism/multilingual-classrooms_es

- Consejo de Europa (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Instituto Cervantes. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/
- Consejo de Europa (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment companion volume with new descriptors*. Recuperado de: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- Decreto 83/2016, de 4 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Boletín Oficial de Canarias*. Núm. 136, viernes 15 de julio de 2016, pp. 17046-19333. Recuperado de: <http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2016/136/001.html>
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En J. Delors (Ed), *La Educación encierra un tesoro* (pp. 96-109). Francia: Santilla. Ediciones UNESCO.
- Domingo, J. (2010). El aprendizaje cooperativo y las competencias. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, 2, 1-9, Extraído el 14 de junio de 2021, de L'Aprenentatge cooperatiu i les competències | Revista d'Innovació Docent Universitària (raco.cat)
- García, R. Traver, J.A., y Candela, I. (2019). *Aprendizaje cooperativo: Fundamentos, características y técnicas*. CCS: Madrid.
- García-Sampedro, M. (2017). La comunicación oral en inglés en la educación obligatoria: El patrimonio cultural como contexto experiencial. [tesis doctoral]. Oviedo: Universidad de Oviedo. <https://scholar.google.es/citations?user=VwQkWoAAAAAJ&hl=es>
- García Valero, M.C. (2018). Competencias clave y aprendizaje cooperativo, conceptos fundamentales en la educación actual. *International Studies on Law and Education*, 29/30, 79-90, Extraído el 14 de junio de 2021 de <http://hdl.handle.net/10045/72368>
- Garrido, J. (2007). Multilingüismo y lengua externa e interna en la política lingüística en España. *Anuario de estudios filológicos*, 30, 131-149. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2597567>
- Gobierno de Canarias. (s.f.a). Plan PILE. Consultado el 5 de junio de 2021. <https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/programas-redes->

[educativas/programas-educativos/lenguas_extranjeras/programa-aicle/que-es-el-plan-pile/](https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/secundaria/informacion/objetivos/programas-educativos/lenguas_extranjeras/programa-aicle/que-es-el-plan-pile/)

Gobierno de Canarias. (s.f.b). Objetivos de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria Consultado el 5 de junio de 2021.

<https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/secundaria/informacion/objetivos/>

Gobierno de Canarias. (s.f.c). ¿Qué son las competencias? Consultado el 29 de mayo de 2021.

<https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/enseanzas/competencias/que-son-las-competencias/index.html>

González, J. (2012, 24 de diciembre). La globalización impone el inglés como correa de éxito empresarial. *ABC*.

https://www.abc.es/sociedad/abci-ingles-idioma-negocios-201212240000_noticia.html?ref=https://www.google.es/

Igueri, D. (2015). Factores que influyen en la comunicación oral en inglés en el aula de lengua extranjera [tesis de maestría]. Colombia: Universidad de Los Andes.

<http://hdl.handle.net/1992/13390>

Instituto Cervantes (s.f.a). Destrezas lingüísticas. En *Diccionario de términos clave de ELE*. Centro Virtual Cervantes. (1ª ed.). Consultado el 2 de junio de 2021.

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/destrezas.htm

Instituto Cervantes (s.f.b). Técnica. En *Diccionario de términos clave de ELE*. Centro Virtual Cervantes. (1ª ed.). Consultado el 15 de junio de 2021.

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/tecnica.htm

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) (2012). Estudio Europeo de Competencia Lingüística EECL. Volumen II. Análisis de expertos.

<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/estudio-europeo-de-competencia-linguistica-eecl-volumen-ii-analisis-de-expertos/espana-union-europea-linguistica/15405>

Jiménez, G.M. (2020). *El aprendizaje cooperativo en la expresión oral en inglés de estudiantes de grado Séptimo que presentan bajo desempeño académico, pertenecientes a una Institución Educativa del Municipio de Envigado*. [trabajo de grado]. Universidad de Antioquia, Colombia.

- Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (1994). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Association for Supervision and Curriculum Bavelopment (ASCD): Virginia.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: issues and implications*. 4 ed. New York: Longman.
- Laboratorio de Innovación Educativa (2012). Qué – por qué – para qué – cómo. Aprendizaje cooperativo. Propuesta para la implantación de una estructura de cooperación en el aula. Recuperado de: https://www.madrid.org/dat_capital/upe/impresos_pdf/AprendizajeCooperativo2012.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. (LOMLOE). *Boletín Oficial del Estado*. Núm. 340, 30 de diciembre de 2020, pp. 122868-122953. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). *Boletín Oficial del Estado*. Núm. 295, 10 de diciembre de 2013, pp. 97858-97921. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- Montoro, C. (2009). El aprendizaje cooperativo. Un instrumento de transformación para la mejora de la calidad de la enseñanza. *Caleidoscopio, revista de contenidos educativos del CEP de Jaén*, 2, 67-76.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*. Núm. 25, 29 de enero de 2015, pp. 6986-7003. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es/o/2015/01/21/ecd65>
- Pardo, M., Ortega, M.R., López, M.C., Bueno, F., Acosta, L., Pérez, M., González, R., Fernández M. D., López, E., Aguirre, A., Contreras, M.C., Gómez, R., Martínez, J., Cortés, P., Lardón, M.I., Del Moral, M.D, y Martínez, B. (2016). *Cómo implementar el aprendizaje cooperativo en un centro educativo*. Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía. Recuperado de: <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portaerverroes/publicaciones/contenido/como-implementar-el-aprendizaje-cooperativo-en-un-centro-educativo>
- Pérez Marrero, M. (s.f.). *Dinámicas Cooperativas. Módulo II: Técnicas cooperativas*. Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa. Consejería

- de Educación y Universidades. Gobierno de Canarias:
<https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/transito/files/2018/01/tecnicas.pdf>
- Plasencia, Z. (2019). La interacción oral en el aula de lengua extranjera en secundaria: un caso de estudio. En Pérez-Fuentes, M (Ed.), *Innovación docente e investigación en educación y ciencias sociales* (pp. 913-928). Madrid: Editorial Dykinson.
- Plasencia, Z. (2020). 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*, 6, 14-26.
<https://doi.org/10.17979/digilec.2019.6.0.5425>
- Prioretti, J. (2020). Técnicas de aprendizaje cooperativo [figuras]. Inclusión y Calidad Educativa <https://inclusioncalidadeducativa.wordpress.com/2015/09/12/tecnicas-de-aprendizaje-cooperativo/>
- Pujolàs, P. (2003, noviembre). El aprendizaje cooperativo: algunas ideas prácticas. *Universidad de Vic*. Recuperado de:
http://www.deciencias.net/convivir/1.documentacion/D.cooperativo/AC_Algunas_ideas_practicas_Pujolas_21p.pdf
- Quintero, L. (s.f.) *Metodología*. Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa. Consejería de Educación y Universidades. Gobierno de Canarias:
<https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/edublog/cprofesnortedetenerife/wp-content/uploads/sites/4/2015/10/Metodologias.pdf>
- Ramírez, L.A y Sanabria, L.A (2017). *El aprendizaje cooperativo para el fortalecimiento de la expresión oral en inglés a través de los storyboards en un grupo de estudiantes de cuarto grado*. [trabajo de grado]. Universidad Libre, Bogotá.
- Real Academia Española (s.f.). Cooperar. En *Diccionario de la lengua española*. Real Academia Española. (23ª ed.). Consultado el 14 de junio de 2021.
<https://dle.rae.es/cooperar>
- Rubio, F.D. & Martínez, M. (2008). La comunicación oral del inglés en España: influencia de los aspectos educativos y mediáticos en el éxito del aprendizaje. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 32, 51-63. Recuperado de
<http://hdl.handle.net/10045/17347>

- Slavin, R. (1999). *Grupo de estudio sobre aprendizaje cooperativo. Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica*. Recuperado de: <http://ecoasturias.com/images/PDF/slavin-el-aprendizaje-cooperativo.pdf>
- Tena Díaz, S. (2009). El tratamiento de las competencias básicas en el aula de inglés. *Innovación y experiencias educativas*, 23, 1-8. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_23/SANDRA_TENA_DIAZ02.pdf
- Toribio, L. (2010). Las competencias básicas: el nuevo paradigma curricular en Europa. *Foro de Educación* (12), pp. 25-44.
- UNIR (2020, 10 de septiembre). La metodología AICLE (CLIL): cómo aplicarla en la enseñanza bilingüe. *UNIR Revista*. <https://www.unir.net/educacion/revista/la-metodologia-aicle-clil-como-aplicarla-en-la-ensenanza-bilingue/>
- Varas, M. y Zariquiey, F. (s.f). Técnicas formales e informales de aprendizaje cooperativo. http://www3.uah.es/convivenciayaprendizajecooperativo/wp-content/uploads/2016/05/Cap%C3%ADtulo-t%C3%A9cnicas_Alumnos-con-altas-capacidades-y-aprendizaje-cooperativo-Libro-Torrego.pdf
- Vera, M.M. (2009). Aprendizaje Cooperativo. *Innovación y experiencias educativas*, 14, 1-11. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_14/MARIA%20DEL%20MAR_VERA_1.pdf

ANEXO I: CUESTIONARIO SOBRE LA COMUNICACIÓN ORAL EN INGLÉS EN LA ETAPA DE SECUNDARIA (ALUMNADO)

Con el objetivo de conocer cuál es la manera más eficaz de trabajar las destrezas orales en el aula de inglés en la etapa de Secundaria, se ha establecido este cuestionario anónimo, conformado por una serie de preguntas de respuesta única.

*Obligatorio

1. Sexo *

Marca solo un óvalo.

- Mujer
- Hombre
- Otro: _____

2. Edad *

Marca solo un óvalo.

- 12
- 13
- 14
- 15
- 16

3. ¿Estás repitiendo el curso? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No

4. ¿Te gusta el inglés? Valóralo indicando una cifra del 0 al 10. *

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>										

5. ¿Cuándo comenzaste a aprender inglés? *

Marca solo un óvalo.

- Antes de los 3 años
- Entre los 3-5 años
- Entre los 5-10 años
- Entre los 10-15 años

6. ¿Crees que es importante saber comunicarse en inglés? Valora su importancia del 0 al 5, siendo 0 nada importante y 5 muy importante. *

Marca solo un óvalo.

	0	1	2	3	4	5	
Nada importante	<input type="radio"/>	Muy importante					

7. ¿Sabías que el inglés se está convirtiendo en un requisito básico a la hora de buscar trabajo? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No

8. ¿Estudias inglés por tu cuenta? *

Marca solo un óvalo.

- En casa. Aprendo por mi cuenta usando recursos de Internet
- Asisto a clases particulares de apoyo
- Voy a una academia de inglés
- Hago inmersiones lingüísticas durante los meses de veranos en países extranjeros
- No estudio inglés por mi cuenta, solo en el colegio
- Otro: _____

9. ¿Has realizado algún curso de inglés? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No
- No, pero me gustaría

10. ¿Empleas el inglés fuera del aula? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No
 A veces

11. En caso afirmativo en la respuesta anterior, indica

Marca solo un óvalo por fila.

	Nunca	Raramente	A veces	Normalmente	Siempre
Para hablar con familiares en el extranjero	<input type="radio"/>				
Para hablar con amigos extranjeros	<input type="radio"/>				
Para hablar con mis amigos	<input type="radio"/>				
Para practicar y mejorar mi expresión oral	<input type="radio"/>				

12. ¿Por qué estudias inglés? *

Marca solo un óvalo por fila.

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo
Porque me gusta	<input type="radio"/>				
Porque es una obligación	<input type="radio"/>				
Porque quiero viajar al extranjero	<input type="radio"/>				
Porque es una de las lenguas más habladas del mundo	<input type="radio"/>				
Porque es necesario para mi futuro académico y laboral	<input type="radio"/>				

13. ¿Con qué frecuencia utilizas el inglés en el aula? Indica una cifra del 0 al 5, siendo 0 nada y 5 mucho. *

Marca solo un óvalo.

	0	1	2	3	4	5	
Nada	<input type="radio"/>	Mucho					

14. ¿Qué tipo de actividad es la que más se trabaja en el aula? *

Marca solo un óvalo.

- Speaking
- Listening
- Writing
- Reading

15. ¿Qué dificultad suponen para ti estos aspectos de la lengua? *

Marca solo un óvalo por fila.

	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho
Expresarme oralmente	<input type="radio"/>				
Interactuar en debates	<input type="radio"/>				
Pronunciar bien las palabras	<input type="radio"/>				
Entender al profesor o profesora	<input type="radio"/>				
Entender los audios del listening	<input type="radio"/>				
Redactar textos	<input type="radio"/>				
Comprender el significado de los textos	<input type="radio"/>				

16. ¿Cuál crees que es tu nivel de inglés a la hora de expresarte oralmente e interactuar con tus compañeros/as? Valora tu nivel del 1 al 9, siendo 1 un nivel muy bajo y 9 muy alto. *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Muy bajo	<input type="radio"/>	Muy alto								

17. ¿Cómo valorarías la frecuencia de tu participación e intervención en tareas orales dentro del aula? Puntúala usando una escala del 0 al 10. *

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Nada	<input type="radio"/>	Mucho									

18. ¿Qué es lo que más te preocupa a la hora de utilizar el idioma dentro del aula para comunicarte oralmente? *

Selecciona todos los que correspondan.

	Nada	Poco	Indiferente	Bastante	Mucho
Bromas por parte de mis compañeros	<input type="checkbox"/>				
Equivocarme	<input type="checkbox"/>				
Mi pronunciación	<input type="checkbox"/>				
Mi timidez	<input type="checkbox"/>				
El no sentirme capaz	<input type="checkbox"/>				
No construir bien las estructuras gramaticales	<input type="checkbox"/>				
Falta de vocabulario para desarrollar mis ideas	<input type="checkbox"/>				

19. ¿Te sientes cómodo hablando inglés? Valora del 1 al 5, siendo 1 nada cómodo y 5 muy cómodo.

Marca solo un óvalo.

1	2	3	4	5		
Nada cómodo	<input type="radio"/>	Muy cómodo				

20. ¿Cómo prefieres realizar las tareas de expresión oral? *

Marca solo un óvalo.

- De manera individual respondiendo al docente cuando pregunta en clase
- En parejas
- En grupos pequeños
- Con la clase en conjunto
- Con el profesor/a

21. ¿Cómo te resulta más fácil trabajar la expresión oral? *

Marca solo un óvalo.

- Individualmente
- En parejas
- En grupos pequeños
- Con la clase en conjunto
- Con el profesor/a

22. Cuando trabajo en grupo o parejas, ¿utilizo la lengua inglesa como medio de comunicación? Indica del 0 al 5, siendo 0 nunca y 5 siempre. *

Marca solo un óvalo.

	0	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	Siempre					

23. Cuando trabajo individualmente siento que aprendo y tengo más confianza para expresarme oralmente. Valora este aspecto del 0 al 10, siendo 0 nada y 10 mucho. *

Marca solo un óvalo.

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Nada	<input type="radio"/>	Mucho										

24. Cuando trabajo en parejas siento que aprendo y tengo más confianza para expresarme oralmente. Valora este aspecto del 0 al 10, siendo 0 nada y 10 mucho. *

Marca solo un óvalo.

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Nada	<input type="radio"/>	Mucho										

25. Cuando trabajo en grupos siento que aprendo y tengo más confianza para expresarme oralmente. Valora este aspecto del 0 al 10, siendo 0 nada y 10 mucho. *

Marca solo un óvalo.

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Nada	<input type="radio"/>	Mucho										

ANEXO II: CUESTIONARIO SOBRE LA COMUNICACIÓN ORAL EN INGLÉS EN LA ETAPA DE SECUNDARIA (PROFESORADO)

Con el objetivo de conocer cuál es la manera más eficaz de trabajar las destrezas orales en el aula de inglés en la etapa de Secundaria, se ha establecido este cuestionario anónimo, conformado por una serie de preguntas de respuesta única.

***Obligatorio**

1. Sexo *

Marca solo un óvalo.

- Hombre
- Mujer
- Otro: _____

2. ¿Cuántos años llevas impartiendo clases de inglés? *

Marca solo un óvalo.

- 5 o menos
- Entre 5-10
- Entre 10-20
- Entre 20-30
- Entre 30-40

3. ¿Crees que a tus alumnos/as les gusta la asignatura de Inglés? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No
- Tal vez
- No estoy seguro/a

4. ¿Qué nivel consideras que tienen tus alumnos/as de inglés? Indica el nivel con una cifra del 1 al 5, siendo 0 muy bajo y 5 muy alto

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Muy bajo	<input type="radio"/>	Muy alto				

5. ¿Crees que es relevante mostrar la importancia del inglés a tus alumnos/as? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No
- Tal vez
- Otro: _____

6. ¿Crees que tus alumnos son conscientes de la importancia de saber inglés de cara al futuro laboral? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No
 Tal vez
 Otro: _____

7. ¿Cuál crees que es la principal razón por la que tus alumnos/as estudian inglés? Valora tu acuerdo o desacuerdo en la escala. *

Marca solo un óvalo por fila.

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Quizás	De acuerdo	Muy de acuerdo
Les gusta el idioma	<input type="radio"/>				
Es una obligación	<input type="radio"/>				
Quieren viajar al extranjero	<input type="radio"/>				
Es una de las lenguas más habladas del mundo	<input type="radio"/>				
Es necesario para su futuro académico y profesional	<input type="radio"/>				

8. ¿Con qué frecuencia utilizas el inglés en aula para comunicarte con tus alumnos/as? *

Marca solo un óvalo.

0 1 2 3 4 5

Nunca Siempre

9. ¿Qué destreza es la que más se trabaja en el aula? *

Marca solo un óvalo.

- Speaking
 Writing
 Reading
 Listening

¿Por qué? *

10. ¿Qué destreza es la que menos se trabaja en el aula? *

Marca solo un óvalo.

- Speaking
- Listening
- Writing
- Reading

¿Por qué? *

11. ¿Qué nivel de dificultad crees que encuentran tus alumnos/as en estos aspectos de la lengua? *

Marca solo un óvalo por fila.

	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho
Expresarse oralmente	<input type="radio"/>				
Interactuar en debates	<input type="radio"/>				
Pronunciar bien las palabras	<input type="radio"/>				
Entender al profesor/a	<input type="radio"/>				
Entender los audios de los listening	<input type="radio"/>				
Redactar textos	<input type="radio"/>				
Comprender el significado de los textos	<input type="radio"/>				

12. ¿Cuál crees que es el nivel de inglés a la hora de expresarse oralmente e interactuar de tus alumnos/as? Puntúa del 0 al 10, siendo 0 el nivel más bajo y 10 el más alto. *

Marca solo un óvalo.

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Muy bajo	<input type="radio"/>	Muy alto										

13. Puntúa del 1 al 5, siendo 1 el rango más bajo y 5 el más alto la siguiente cuestión: ¿Cómo valorarías la participación e intervención en tareas orales dentro del aula de tus alumnos/as? *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Muy baja	<input type="radio"/>	Muy alta				

14. ¿Qué considerarías que es lo que más preocupa a tus alumnos/as a la hora de utilizar el idioma dentro del aula para comunicarse oralmente? *

Marca solo un óvalo por fila.

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo
Bromas por parte del los compañeros/as	<input type="radio"/>				
Miedo a equivocarse	<input type="radio"/>				
La timidez	<input type="radio"/>				
No se sienten capaces	<input type="radio"/>				
No construir bien las estructuras gramaticales	<input type="radio"/>				
No contar con el vocabulario suficiente para expresar sus ideas	<input type="radio"/>				

15. ¿Crees que tus alumnos/as se sienten cómodos/as hablando inglés? Valora del 1 al 5 el nivel de comodidad, siendo 1 nada cómodos/as y 5 muy cómodos/as.

*

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5
Nada cómodos/as	<input type="radio"/>				
Muy cómodos/as					

16. ¿Cómo crees que prefieren hacer las tareas de expresión oral? *

Marca solo un óvalo.

- Individualmente
- En parejas
- En grupos pequeños
- Con el grupo completo
- Con el profesor/a
- Otro: _____

17. Cuando trabajan en grupo o en parejas, ¿utilizan la lengua inglesa como medio de comunicación? *

Marca solo un óvalo.

	0	1	2	3	4	5
Nunca	<input type="radio"/>					
Siempre						

18. Cuando mis alumnos/as trabajan individualmente siento que aprenden y tienen más confianza para expresarse oralmente. Valora este aspecto del 0 al 10, siendo 0 nada y 10 mucho. *

Marca solo un óvalo.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Nada Mucho

19. Cuando mis alumnos/as trabajan en parejas siento que aprenden y tienen más confianza para expresarse oralmente. Valora este aspecto del 0 al 10, siendo 0 nada y 10 mucho. *

Marca solo un óvalo.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Nada Mucho

20. Cuando mis alumnos/as trabajan en grupos siento que aprenden y tienen más confianza para expresarse oralmente. Valora este aspecto del 0 al 10, siendo 0 nada y 10 mucho. *

Marca solo un óvalo.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Nada Mucho

21. ¿Has utilizado alguna vez al aprendizaje cooperativo en tus clases? En caso afirmativo, ¿ qué dinámicas has empleado? *

22. ¿Crees que el trabajo cooperativo es un estilo de aprendizaje compatible con los idiomas? *

23. ¿En qué grado crees que el trabajo cooperativo facilita el desarrollo de la comunicación oral en inglés? ¿Por qué? *

**ANEXO III: HOJAS DE TRABAJO DE LAS ACTIVIDADES DE TRABAJO
COOPERATIVO**

Actividad 1:

Worksheet activity: What a crime!

Name:

WORDS	Individual work	Pair work	Group work
	Write down the words from the headlines and think about their meaning.	Comment with your partner on the meaning of the words. Write down your conclusions.	In groups, comment on the meaning of the words with the conclusions from the second section and decide which are your final decisions. Write down your conclusions.
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			
8.			
9.			
10.			
11.			
12.			
13.			
14.			
15.			
16.			
17.			
18.			

19.			
20.			

Actividad 2:

Worksheet activity: Interviewing about a crime

Name:

-Use arrows to complete the information about your crime.



Actividad 4:

SUSPECTS

English teacher	
P.E. teacher	
I.T. teacher	
Art teacher	
Spanish language teacher	
Math teacher	
History teacher	
Chemistry teacher	
Music teacher	
Principal	

WEAPONS

Knife	
Vase	
Axe	
Wrench	
Poison	
Voodoo Doll	
Pen	
Rope	
Bare hands	
Gun	

CRIME SCENES

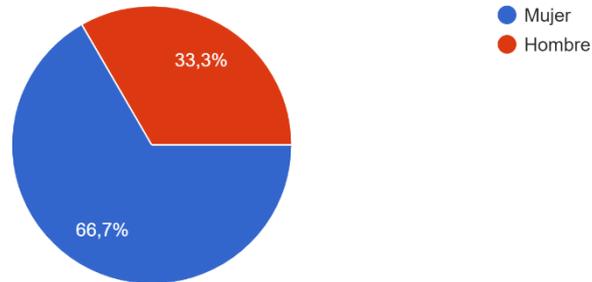
Library	
Computer Lab	
Girls' Toilet	
Music Classroom	
Math Classroom	
English Classroom	
Staff Room	
Principal's Office	
Corridor	
Science Classroom	

DETECTIVE'S NOTES

ANEXO IV: RESULTADOS DE LOS CUESTIONARIOS ANTES DE LAS ACTIVIDADES

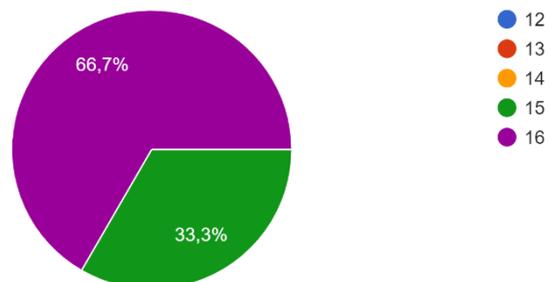
1. Sexo

15 respuestas



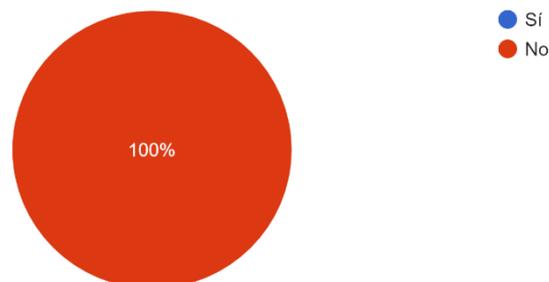
2. Edad

15 respuestas



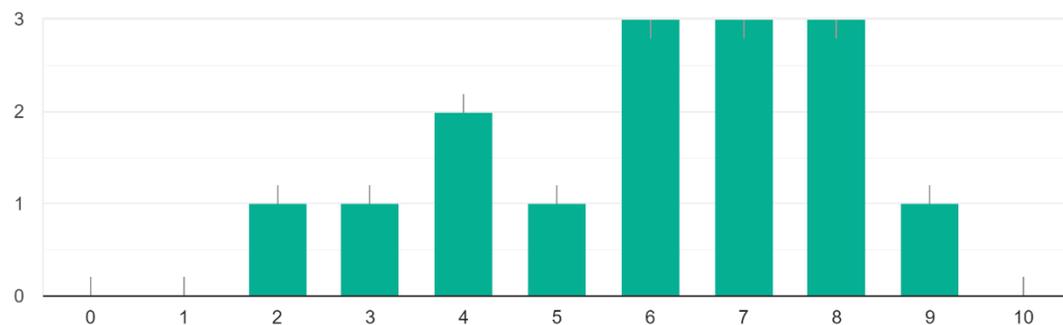
3. ¿Estás repitiendo el curso?

15 respuestas



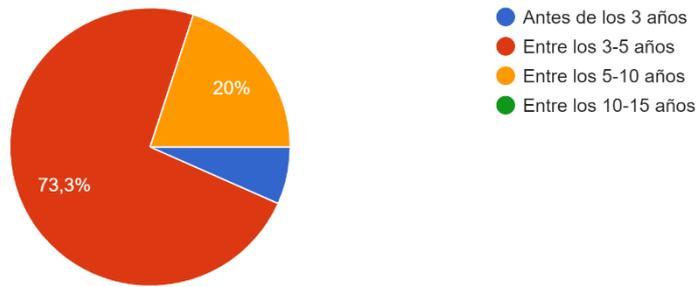
4. ¿Te gusta el inglés? Valóralo indicando una cifra del 0 al 10.

15 respuestas



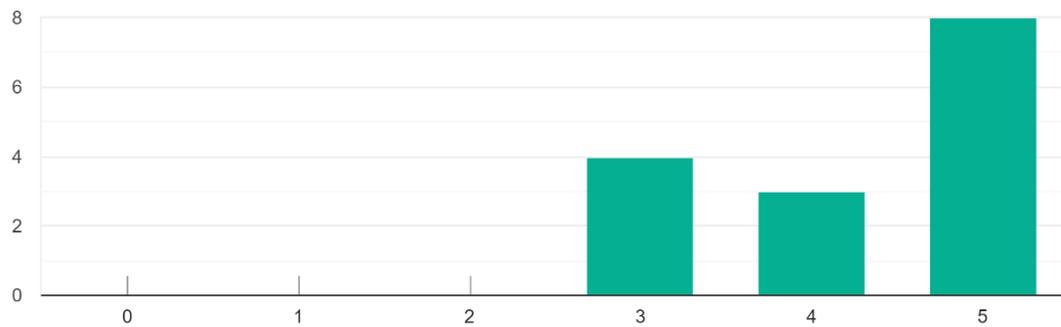
5. ¿Cuándo comenzaste a aprender inglés?

15 respuestas



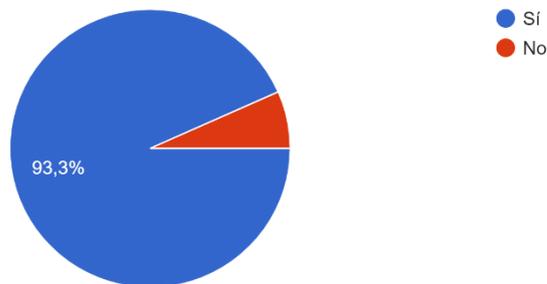
6. ¿Crees que es importante saber comunicarse en inglés? Valora su importancia del 0 al 5, siendo 0 nada importante y 5 muy importante.

15 respuestas



7. ¿Sabías que el inglés se está convirtiendo en un requisito básico a la hora de buscar trabajo?

15 respuestas



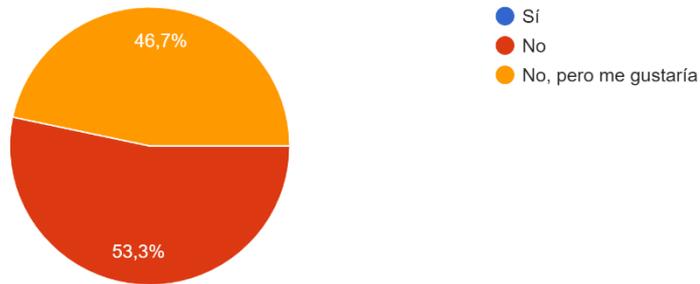
8. ¿Estudias inglés por tu cuenta?

15 respuestas



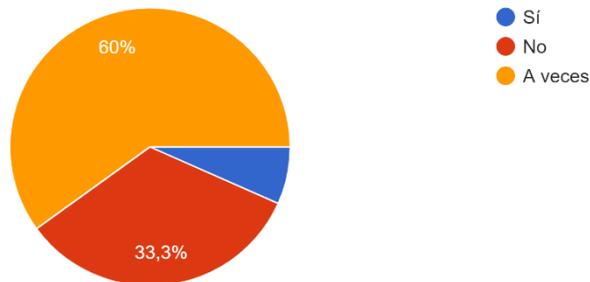
9. ¿Has realizado algún curso de inglés?

15 respuestas

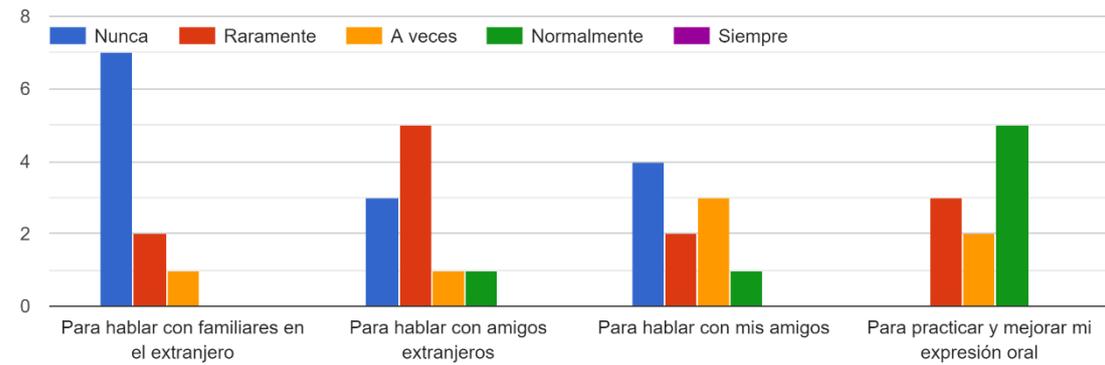


10. ¿Empleas el inglés fuera del aula?

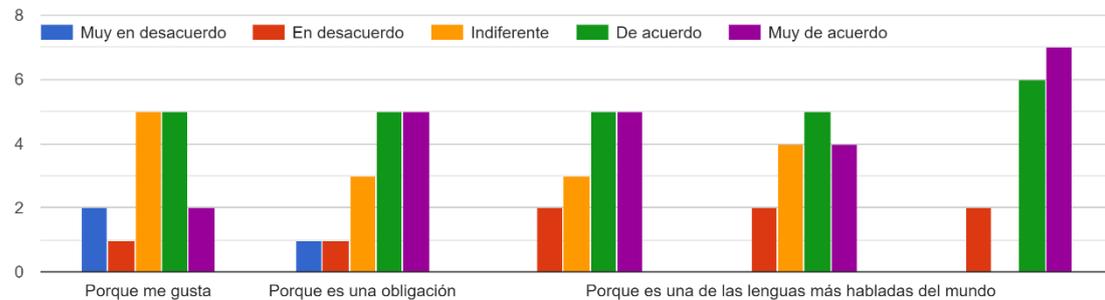
15 respuestas



11. En caso afirmativo en la respuesta anterior, indica

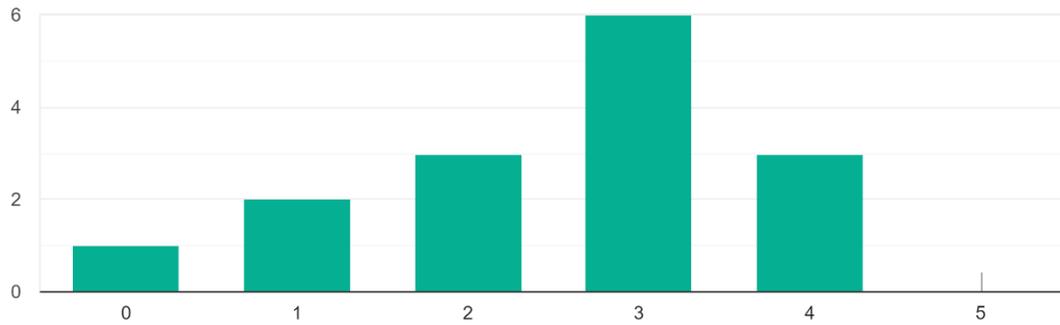


12. ¿Por qué estudias inglés?



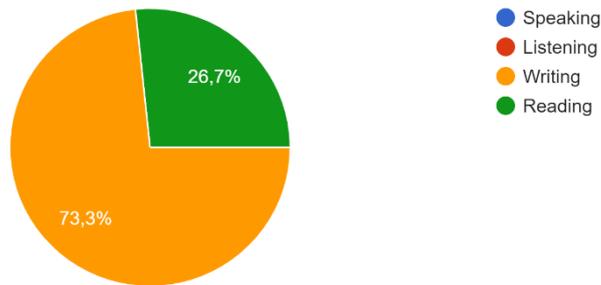
13. ¿Con qué frecuencia utilizas el inglés en el aula? Indica una cifra del 0 al 5, siendo 0 nada y 5 mucho.

15 respuestas

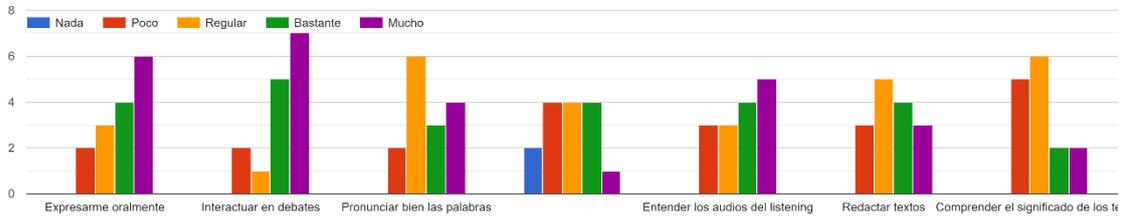


14. ¿Qué tipo de actividad es la que más se trabaja en el aula?

15 respuestas

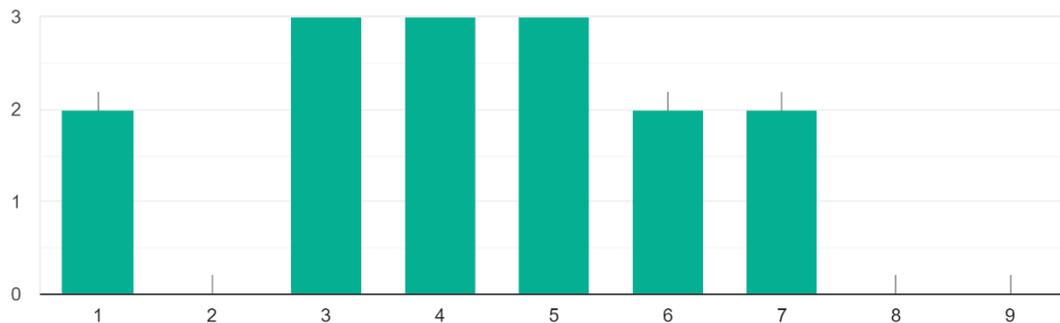


15. ¿Qué dificultad suponen para ti estos aspectos de la lengua?



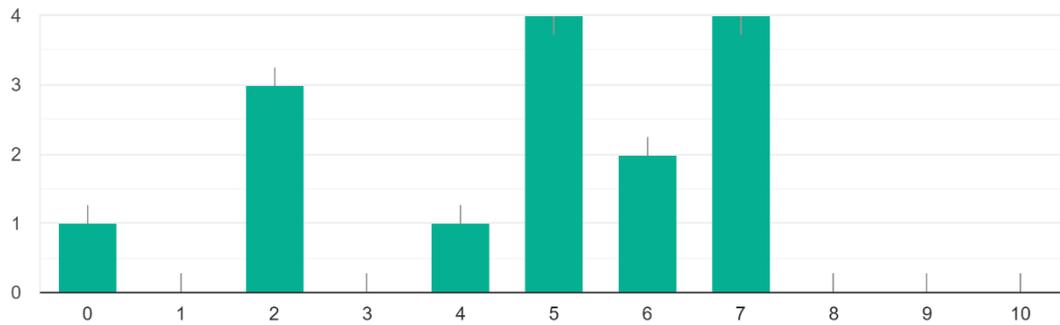
16. ¿Cuál crees que es tu nivel de inglés a la hora de expresarte oralmente e interactuar con tus compañeros/as? Valora tu nivel del 1 al 9, siendo 1 un nivel muy bajo y 9 muy alto.

15 respuestas

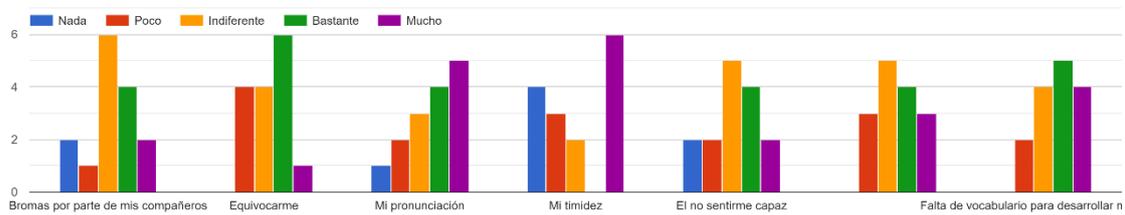


17. ¿Cómo valorarías la frecuencia de tu participación e intervención en tareas orales dentro del aula? Puntúala usando una escala del 0 al 10.

15 respuestas

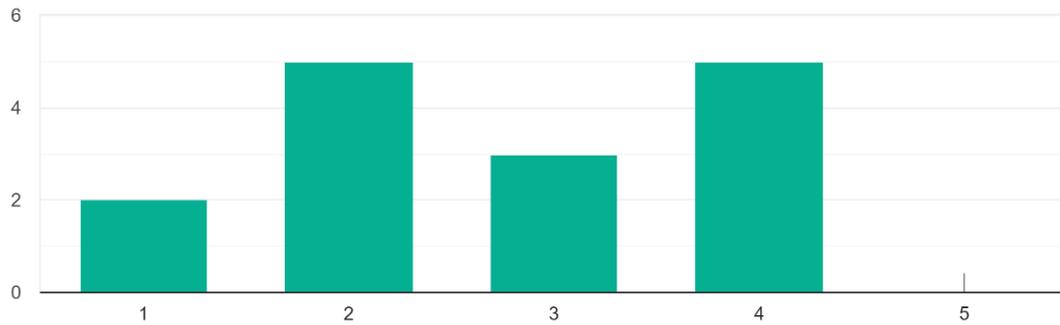


18. ¿Qué es lo que más te preocupa a la hora de utilizar el idioma dentro del aula para comunicarte oralmente?



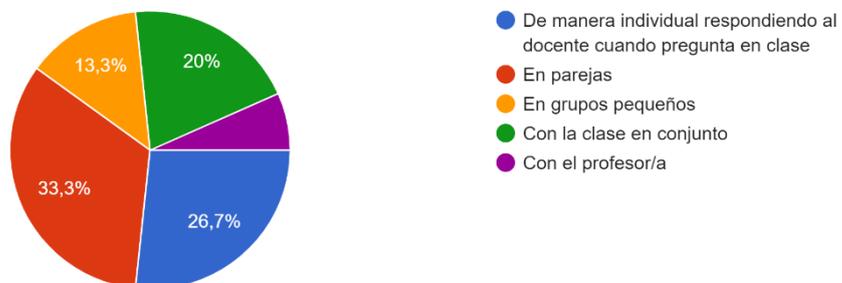
19. ¿Te sientes cómodo hablando inglés? Valora del 1 al 5, siendo 1 nada cómodo y 5 muy cómodo.

15 respuestas



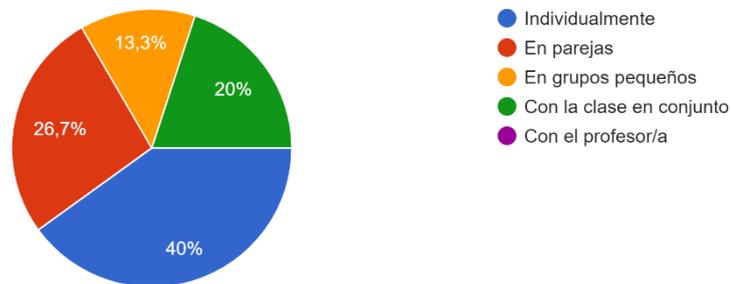
20. ¿Cómo prefieres realizar las tareas de expresión oral?

15 respuestas



21. ¿Cómo te resulta más fácil trabajar la expresión oral?

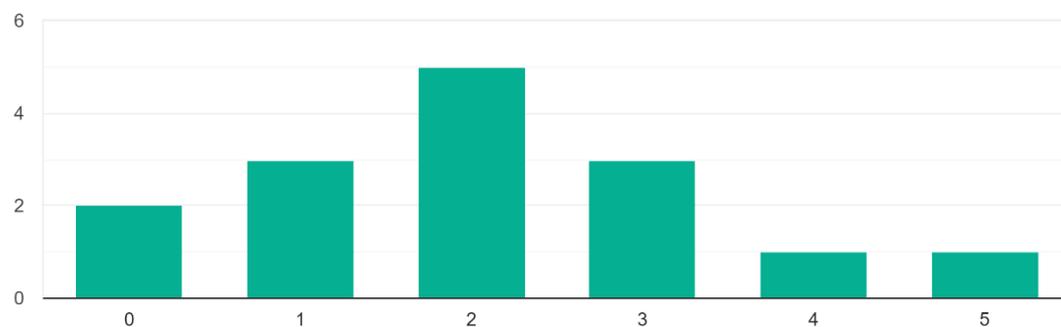
15 respuestas



22. Cuando trabajo en grupo o parejas, ¿utilizo la lengua inglesa como medio de comunicación?

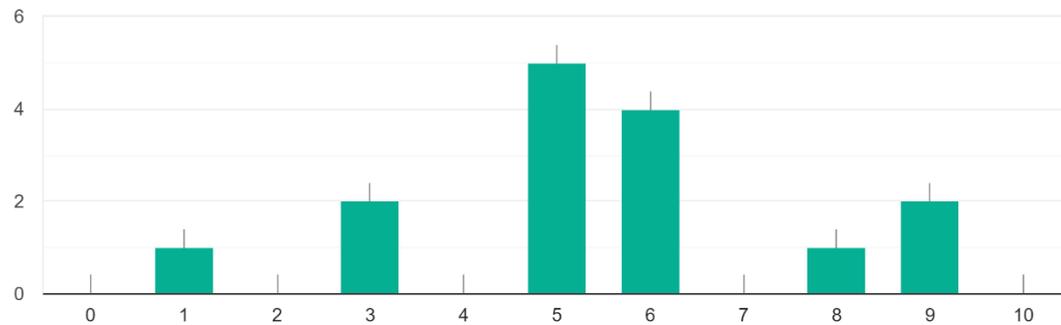
Indica del 0 al 5, siendo 0 nunca y 5 siempre.

15 respuestas



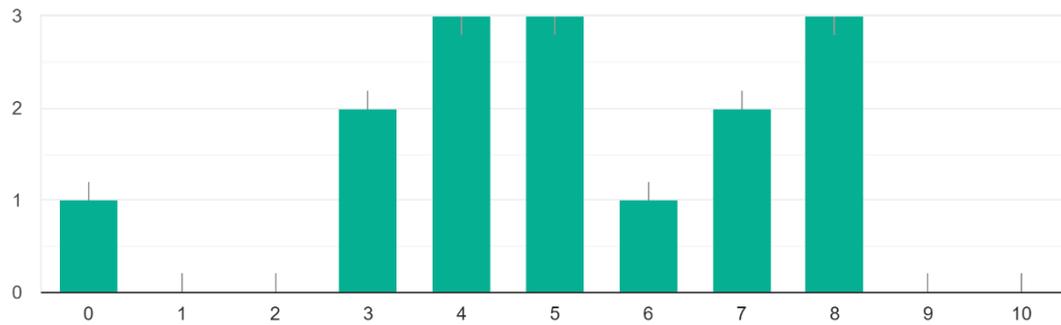
24. Cuando trabajo en parejas siento que aprendo y tengo más confianza para expresarme oralmente. Valora este aspecto del 0 al 10, siendo 0 nada y 10 mucho.

15 respuestas



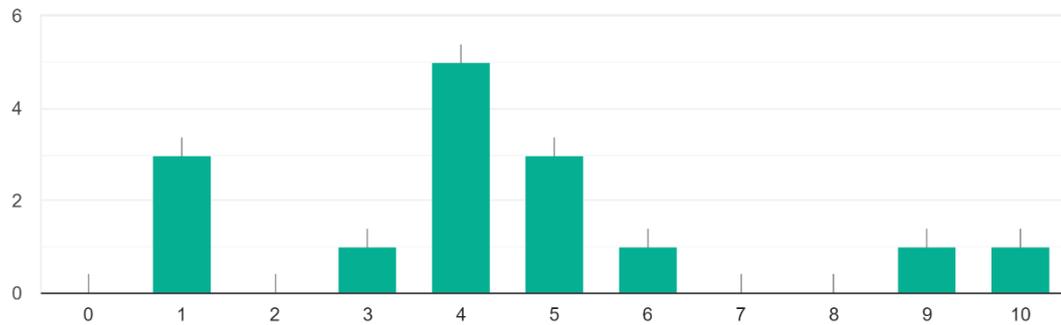
23. Cuando trabajo individualmente siento que aprendo y tengo más confianza para expresarme oralmente. Valora este aspecto del 0 al 10, siendo 0 nada y 10 mucho.

15 respuestas



25. Cuando trabajo en grupos siento que aprendo y tengo más confianza para expresarme oralmente. Valora este aspecto del 0 al 10, siendo 0 nada y 10 mucho.

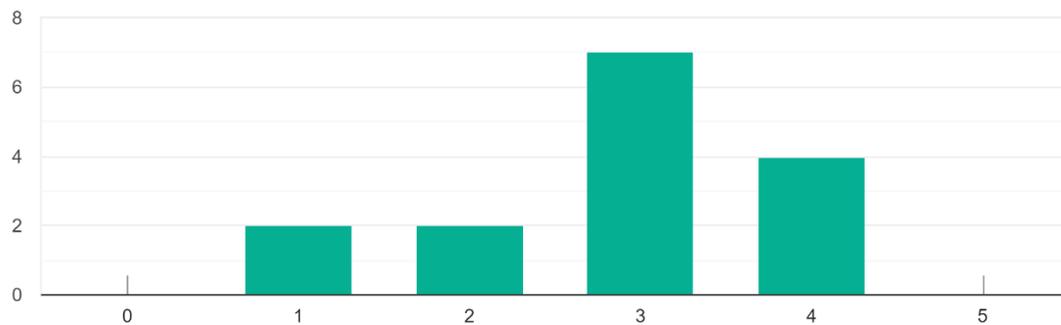
15 respuestas



ANEXO V: RESULTADOS TRAS LA IMPLEMENTACIÓN DE LAS ACTIVIDADES (a partir de la pregunta 13).

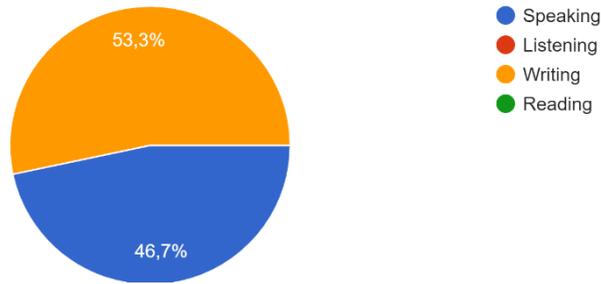
13. ¿Con qué frecuencia utilizas el inglés en el aula? Indica una cifra del 0 al 5, siendo 0 nada y 5 mucho.

15 respuestas

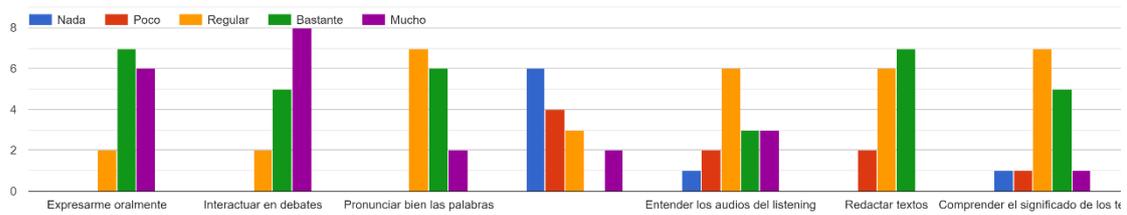


14. ¿Qué tipo de actividad es la que más se trabaja en el aula?

15 respuestas

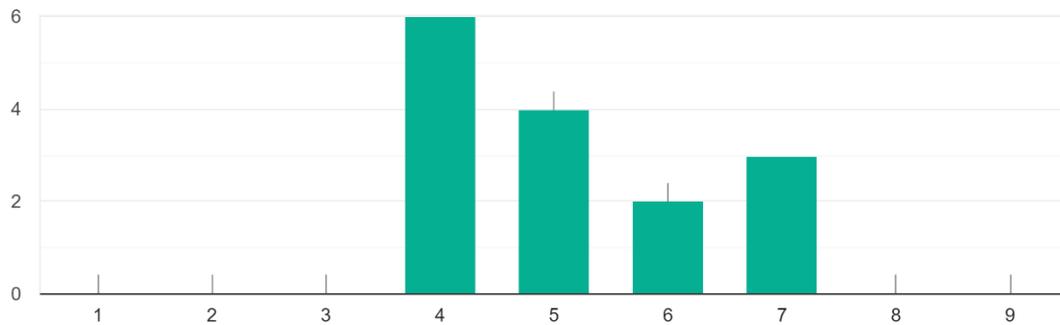


15. ¿Qué dificultad suponen para ti estos aspectos de la lengua?



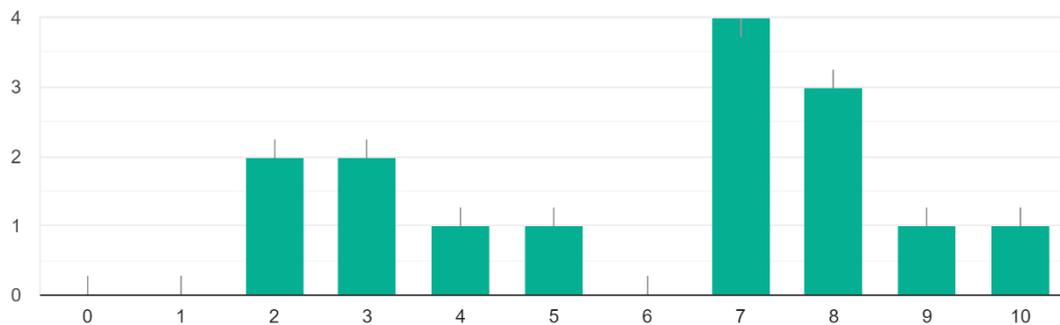
16. ¿Cuál crees que es tu nivel de inglés a la hora de expresarte oralmente e interactuar con tus compañeros/as? Valora tu nivel del 1 al 9, siendo 1 un nivel muy bajo y 9 muy alto.

15 respuestas

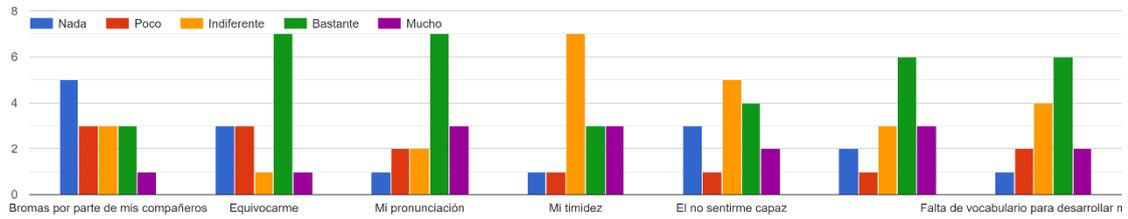


17. ¿Cómo valorarías la frecuencia de tu participación e intervención en tareas orales dentro del aula? Puntúala usando una escala del 0 al 10.

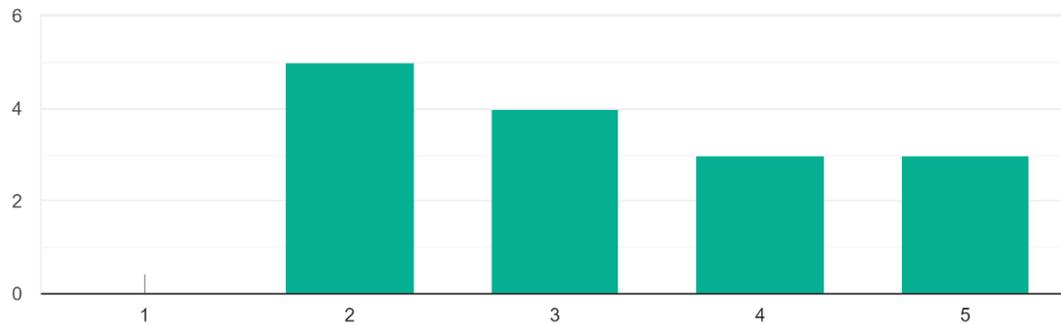
15 respuestas



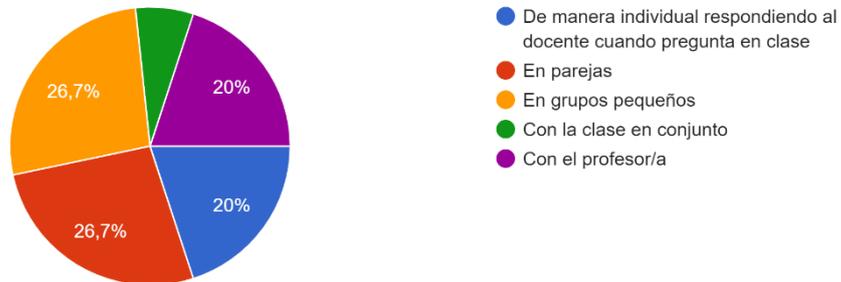
18. ¿Qué es lo que más te preocupa a la hora de utilizar el idioma dentro de la aula para comunicarte oralmente?



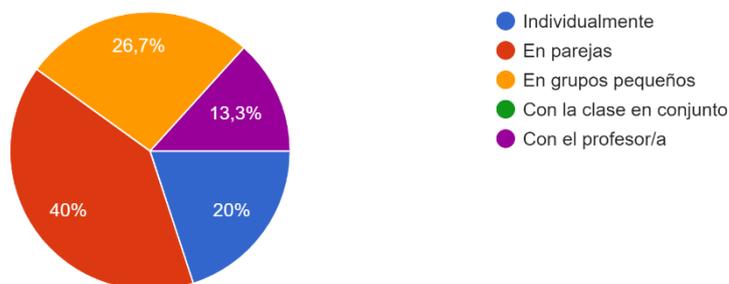
19. ¿Te sientes cómodo hablando inglés? Valora del 1 al 5, siendo 1 nada cómodo y 5 muy cómodo.
15 respuestas



20. ¿Cómo prefieres realizar las tareas de expresión oral?
15 respuestas

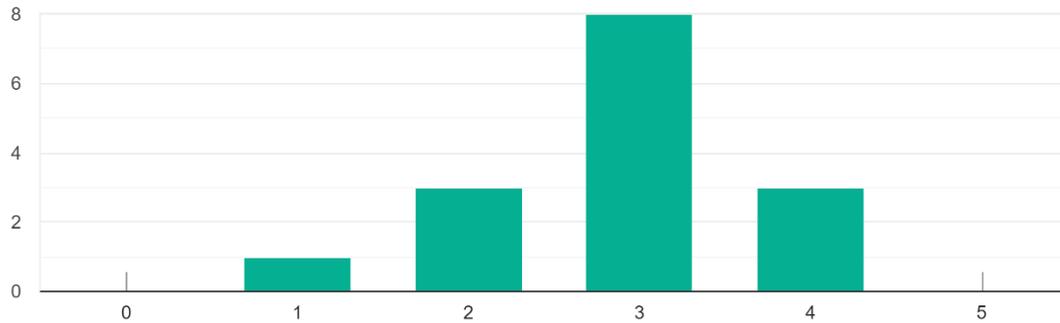


21. ¿Cómo te resulta más fácil trabajar la expresión oral?
15 respuestas



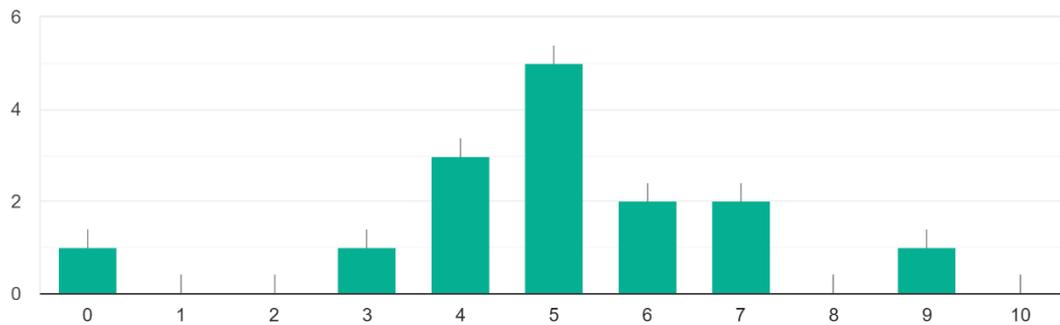
22. Cuando trabajo en grupo o parejas, ¿utilizo la lengua inglesa como medio de comunicación?
Indica del 0 al 5, siendo 0 nunca y 5 siempre.

15 respuestas



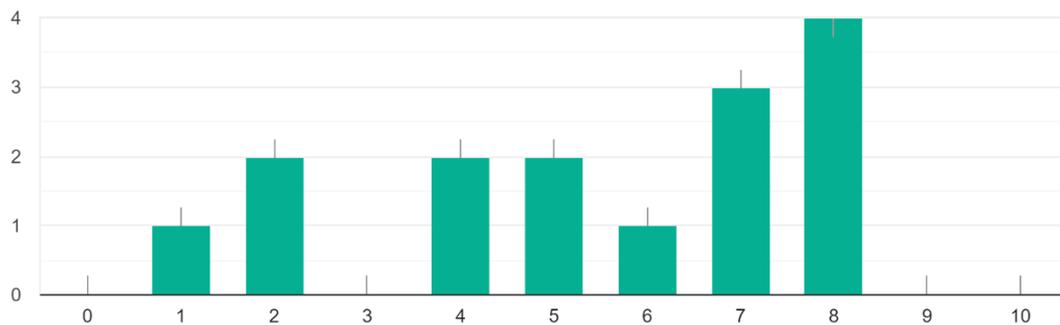
23. Cuando trabajo individualmente siento que aprendo y tengo más confianza para expresarme oralmente. Valora este aspecto del 0 al 10, siendo 0 nada y 10 mucho.

15 respuestas



24. Cuando trabajo en parejas siento que aprendo y tengo más confianza para expresarme oralmente. Valora este aspecto del 0 al 10, siendo 0 nada y 10 mucho.

15 respuestas



25. Cuando trabajo en grupos siento que aprendo y tengo más confianza para expresarme oralmente. Valora este aspecto del 0 al 10, siendo 0 nada y 10 mucho.

15 respuestas

