

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

**LA METODOLOGÍA DE TRABAJO COOPERATIVO BASADA EN
LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES COMO HERRAMIENTA
PARA FOMENTAR LAS DESTREZAS ORALES EN EL AULA DE
INGLÉS**

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

Autora

Luisa María Batista Espinosa

Tutor

Zeus Plasencia Carballo

Curso 2021/2022

Convocatoria: Septiembre

RESUMEN

Esta investigación en Acción (I-A) consiste en una propuesta de actividades orientadas a mejorar las destrezas orales en el aula de Lengua Extranjera Inglés en Secundaria, a través de una metodología de trabajo cooperativo basada en las inteligencias múltiples.

Se ha realizado una revisión bibliográfica de los aspectos relacionados con la investigación y del marco legislativo y se han propuesto cinco actividades cooperativas, de la cuales se han implementado dos en un colegio concertado de la isla de Tenerife (España). Además, se han distribuido cuestionarios pre y post al alumnado, con la finalidad de obtener resultados cualitativos acerca de su opinión sobre las actividades realizadas. De esta manera, se ha podido comprobar la idoneidad de las actividades cooperativas basadas en las inteligencias múltiples para fomentar el desarrollo de las destrezas orales en el aula.

Palabras clave: destrezas orales, aprendizaje cooperativo, inteligencias múltiples, inglés, Educación Secundaria Obligatoria.

ABSTRACT

This action research (A-R) consists of a proposal of activities oriented to improve oral skills in the class of English as Foreign Language at Secondary level, following a cooperative work methodology based on multiple intelligences.

A bibliographical review of the aspects related to the research and the legislative framework has been carried out and five cooperative activities have been proposed, two of which have been implemented in a Secondary school in Tenerife (Spain). In addition, pre and post questionnaires were distributed to the students in order to obtain qualitative results about their opinion on the activities carried out. In this way, the suitability of cooperative activities based on multiple intelligences to promote the development of oral skills in the classroom has been verified.

Keywords: oral skills, cooperative learning, multiple intelligences, English, Compulsory Secondary Education.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	6
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	7
1.1 OBJETIVOS	7
1.2 HIPÓTESIS	8
1.3 ASPECTOS METODOLÓGICOS	8
2. MARCO TEÓRICO.....	9
2.1 COMPETENCIA COMUNICATIVA	9
2.2 DESTREZAS LINGÜÍSTICAS: LA EXPRESIÓN ORAL EN EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS.	13
2.2.1 MARCO LEGISLATIVO	17
3.3 EL APRENDIZAJE COOPERATIVO.	22
3.4 LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES	31
3.4.1 LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES EN EL APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS.	35
3. PROPUESTA DIDÁCTICA.....	37
3.1 JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS	37
3.2 DISEÑO DE LAS ACTIVIDADES	38
3.3 PROPUESTA DE EVALUACIÓN	51
3.4 ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	52
4. METODOLOGÍA.....	53
4.1 CONTEXTO, MUESTRA E IMPLEMENTACIÓN	53
4.2 INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS	55
5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	56
5.1 RESULTADOS CUESTIONARIO Preactividad	56
5.1.1 GYMKHANA.....	56
5.1.2 ESCAPE ROOM.....	58

5.2 RESULTADOS CUESTIONARIOS POSTACTIVIDAD	59
5.2.1 GYMKHANA	59
5.2.2 ESCAPE ROOM	61
5.4 DISCUSIÓN	64
6. <u>CONCLUSIONES</u>	65
7. <u>LIMITACIONES Y FUTURAS VÍAS DE INVESTIGACIÓN</u>	66
8. <u>REFERENCIAS</u>	67
9. <u>ANEXOS</u>	79
9.1 ANEXO 1	79
9.2 ANEXO 2	79
9.3 ANEXO 3	81
9.4 ANEXO 4	82
9.5 ANEXO 5	83
9.6 ANEXO 6	83

ÍNDICE DE FIGURAS Y TABLAS

Figura 1. Las destrezas orales en el MCERL (2020)	p. 21
Figura 2. Principios del aprendizaje cooperativo	p. 24
Figura 3. Trabajo en grupos vs. trabajo cooperativo	p. 25
Figura 4. Diferencias entre trabajo cooperativo y colaborativo	p. 27
Figura 5. Utilidad de las actividades grupales (pregymkhana)	p. 56
Figura 6. Gustos del alumnado respecto a la asignatura de inglés (pregymkhana)	p. 57
Figura 7. Utilidad de las actividades grupales (<i>pre-escape room</i>)	p. 58
Figura 8. Gustos del alumnado respecto a la asignatura de inglés (<i>pre-escape room</i>)	p. 58
Figura 9. Satisfacción con la actividad (postgymkhana)	p. 59
Figura 10. Destrezas orales durante la actividad (postgymkhana)	p.60
Figura 11. Aprendizaje cooperativo durante la actividad (postgymkhana)	p.61
Figura 12. Satisfacción con la actividad (<i>postescape room</i>)	p.62
Figura 13. Destrezas orales durante la actividad (<i>postescape room</i>)	p.62
Figura 14. Aprendizaje cooperativo durante la actividad (<i>postescape room</i>)	p.63

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, el cambio de un modelo de enseñanza basado en el docente a un modelo centrado en el alumno ha sido una de las mayores modificaciones en la enseñanza de lenguas extranjeras (Namaziandost, Shatalebi y Nasri, 2019). Dentro de este cambio, son muchos los aspectos que se han ido modificando y adaptando a esta nueva visión de la enseñanza. Según el Marco Común Europeo de Referencias para las lenguas (MCERL en adelante), uno de los objetivos actuales más importantes en la enseñanza de idiomas es la competencia comunicativa (MCERL, 2020). De esta forma, se pretende que el alumnado sea capaz de comunicarse en la segunda lengua de manera efectiva y adecuada al contexto en el que se encuentra. Dejando atrás el enfoque meramente gramatical y de contenidos que tenía el aprendizaje de idiomas, se ha puesto énfasis en la importancia de desarrollar en el aula las destrezas orales del alumnado. No obstante, el fomento de esta destreza, en ocasiones, supone un gran esfuerzo tanto del alumnado como del docente. Por este motivo, son muchos los trabajos que se han realizado con la finalidad de fomentar dicha destreza en el aprendizaje del inglés (Celce-Murcia, 2001; Nunan, 2003; Harmer, 2007; Thornbury, 2005; Brown, 2007). Además, también se considera que la utilización de técnicas de aprendizaje cooperativo puede dar lugar a actitudes positivas hacia el aprendizaje, constituyéndose como una herramienta de gran utilidad para mejorar las destrezas orales y la interacción oral (Alharby, 2015; Nasri y Biria, 2017; Suhendan y Bengu, 2014).

Por todo esto, y tras realizar una revisión acerca de la situación actual en este ámbito, surge el presente trabajo, una investigación en acción (I-A en adelante), con el propósito de ofrecer una perspectiva más en el ámbito educativo hacia el progreso de la enseñanza comunicativa del inglés. Para ello, se hará una breve revisión teórica de las contribuciones más relevantes realizadas en torno a las habilidades comunicativas y el aprendizaje cooperativo con la finalidad de constituir las bases sobre las que emerge esta investigación. Además, también se expondrá el marco legislativo actual sobre el que se apoya la propuesta que se ofrecerá a continuación. Esta consiste en una propuesta de actividades cooperativas basadas en las inteligencias múltiples para fomentar las destrezas orales en el aula de inglés en la etapa de Secundaria. De esta forma, el eje principal de este trabajo es la mejora de las destrezas orales basada en el aprendizaje

cooperativo y utiliza como elemento añadido la teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner (1983), con la finalidad de enriquecer la propuesta didáctica.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Como se ha mencionado, este Trabajo de Fin de Máster surge de la problemática que, en ocasiones, podemos encontrar en las aulas de inglés de Secundaria en relación con el desarrollo de las destrezas orales. “Podría decirse que la enseñanza de la lengua oral no forma parte de nuestra tradición escolar, lo que explicaría en cierto modo las carencias actuales en este campo” (García-Sampedro, Miranda e Iñesta, 2016). Por lo tanto, y tras comprobar en mi periodo de prácticas externas, que el alumnado presenta numerosas dificultades a la hora de comunicarse en inglés en el aula, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿resulta la metodología del aprendizaje cooperativo -basado en los principios de las inteligencias múltiples- una herramienta eficaz para fomentar las destrezas orales en el aula de Inglés?

1.1 Objetivos

Así, el objetivo general del presente trabajo es realizar una propuesta de actividades orientadas a la mejora de la destreza oral del alumnado de diferentes cursos de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO en adelante), siguiendo la metodología de aprendizaje cooperativo.

Los objetivos específicos de la investigación son los siguientes:

- Realizar un estudio teórico de la situación actual en relación con las habilidades comunicativas, el aprendizaje cooperativo y las inteligencias múltiples en el aprendizaje de inglés.
- Diseñar una propuesta de actividades basadas en la metodología de aprendizaje cooperativo para la etapa de Secundaria.
- Emplear la teoría de las Inteligencias Múltiples como un elemento que enriquezca la propuesta de actividades.
- Potenciar, a través de las actividades propuestas, el desarrollo de la destreza oral.

- Recopilar y analizar las impresiones que han tenido el alumnado, antes y después, de realizar las actividades.
- Valorar el trabajo realizado, a partir del análisis de los resultados obtenidos durante la I-A.
- Ofrecer una serie de conclusiones derivadas de la experiencia.

1.2 Hipótesis

Con la finalidad de cumplir con los objetivos expuestos anteriormente, se pretende comprobar las siguientes hipótesis:

1. Las actividades cooperativas basadas en la teoría de las Inteligencias Múltiples constituyen una herramienta de gran utilidad para mejorar las destrezas orales en el aula de inglés.
2. Los alumnos, de manera general, presentan una buena actitud hacia el trabajo cooperativo.
3. Las actividades planteadas suponen una buena herramienta para fomentar las destrezas orales.

1.3 Aspectos metodológicos

Este estudio corresponde a una I-A, en la que se parte de una problemática detectada en un grupo de sujetos reales y se implementa una parte de la propuesta recogida en este trabajo. Además, para apoyar el desarrollo de esta propuesta se proporciona un estudio teórico acerca de las bases y conceptos en los que se apoya este trabajo.

En cuanto a los aspectos metodológicos, se realizará una propuesta didáctica basada en cinco actividades cooperativas diseñadas para diferentes momentos del curso académico con su respectiva propuesta de evaluación. De dicha propuesta, se llevaron a cabo dos de las cinco actividades en grupos de estudiantes de un centro de Secundaria. Con la finalidad de obtener resultados cualitativos, se distribuyó un cuestionario pre y post, de elaboración propia, para poder comparar las respuestas de los estudiantes antes y después de realizar las actividades cooperativas. Dicha intervención se realizó durante el periodo de prácticas externas del Máster.

2. MARCO TEÓRICO

A continuación, se desarrolla el marco teórico sobre el que se basa la investigación y que se compone de cuatro apartados principales: la competencia comunicativa, la destreza oral, el aprendizaje cooperativo y la teoría de las Inteligencias Múltiples. De esta manera, se recogerán las aportaciones de relevancia y los conceptos clave de cada uno de ellos con la finalidad de apoyar teóricamente la propuesta didáctica realizada como parte práctica de la investigación.

2.1 Competencia comunicativa

Las habilidades comunicativas permiten usar la lengua de manera concreta e interactuar con otros (Namaziandost y Ahmadi, 2019). Con el enfoque comunicativo de la enseñanza de las lenguas extranjeras, la competencia comunicativa se ha colocado como eje central dentro de los objetivos principales en la enseñanza de lenguas, en contraste con la visión anterior centrada en la competencia gramatical como prioridad educativa (Zhankg, 2016). Además, actualmente, la adquisición de esta competencia comunicativa en una segunda lengua va más allá de un simple conocimiento de la reglas gramaticales, ya que también significa saber cuándo, cómo y con quién usar la lengua adaptándose al contexto (Ellis, 1994). Desde entonces, son cada vez más abundantes los estudios que constantemente tratan este aspecto u otros que están estrictamente relacionados con el enfoque comunicativo.

En el ámbito de la lingüística, es Chomsky (1957, 1965) de los primeros autores en utilizar el término ‘competencia’. No obstante, este autor únicamente contemplaba el conocimiento de la gramática y del sistema lingüístico dentro de la competencia, y hablaba de ‘actuación’ para referenciar el uso real de la lengua. Posteriormente, Hymes (1972) amplía la definición del concepto, el cual lo pasa a denominar ‘competencia comunicativa’ y engloba tanto la competencia lingüística como la sociolingüística, la sociocultural y el contexto. Este autor, aunque no se refiere específicamente al aprendizaje de segundas lenguas, defiende que la competencia comunicativa engloba tanto las habilidades como los conocimientos para que dos hablantes se puedan entender, interactuando tanto aspectos formales como psicolingüísticos, socioculturales y probabilísticos (lo que ocurre realmente). Hymes (1971) señala que la competencia comunicativa se basa en “saber cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién,

cuándo, dónde, en qué forma” (como se citó en el Diccionario de términos clave del CVC, 2008, párr. 2), aportando así el factor sociolingüístico y pragmático que actualmente tiene la competencia comunicativa. Este mismo autor también indica que dicha competencia está compuesta por el potencial sistemático (capacidad de producir lenguaje), la ocurrencia (frecuencia de uso), la viabilidad (posibilidad de formar el lenguaje) y la apropiación (capacidad de adaptarse a una situación o contexto) (Hymes, 1972)

Posteriormente, Canale y Swain (1980) constituyen un modelo de competencia comunicativa aplicado a la enseñanza de lenguas, añadiendo, además, la competencia estratégica y la discursiva a las subcompetencias, que fue más adelante ampliado, de nuevo, por Celce-Murcia (1995, 2008), quien recoge todas las subcompetencias contempladas hasta el momento: lingüística, sociolingüística o socio-cultural, estratégica, discursiva, interaccional y formulaica.

Actualmente, la visión más aceptada es la que se recoge en el Marco Común Europeo de Referencias para las lenguas (MCERL, 2020), donde se indica que uno de los objetivos más importantes en la enseñanza de idiomas es la competencia comunicativa. Y, además, incluye dentro de esta competencia tres sub-competencias: la lingüística, la pragmática y la sociolingüística. La primera está compuesta por la competencia léxica, gramatical, semántica, ortográfica y ortoépica (competencia para leer palabras, oraciones y textos correctamente). La competencia pragmática que se compone a su vez de la competencia discursiva, la funcional y la organizativa, se define en el Diccionario de términos clave del Centro Virtual Cervantes (2008) como:

La capacidad de realizar un uso comunicativo de la lengua en el que se tengan presentes no solo las relaciones que se dan entre los signos lingüísticos y sus referentes, sino también las relaciones que se dan entre el sistema de la lengua, por un lado, y los interlocutores y el contexto de comunicación por otro (párr.2).

Por último, la competencia sociolingüística abarca todo lo relacionado con la dimensión social de la lengua (marcadores lingüísticos, cortesía, sabiduría popular, registro, dialecto, acento, etc.) (MCERL, 2020). Así, dentro de estas subcompetencias

se integran las competencias generales del individuo: el saber, el saber hacer, el saber ser (actitudes, motivaciones, creencias, etc.) y el saber aprender (MCERL, 2020).

Llegados a este punto, se puede definir competencia comunicativa como:

La capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto sociohistórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación (Diccionario de términos clave del CVC, 2008, parr.1).

Por todo esto, la adquisición de la competencia comunicativa es diferente en cada individuo, ya que son abundantes los factores y aspectos que influyen en la comunicación. Según Hymes (1972), “el lenguaje no es más que un modo de comunicación entre muchos otros, y la comunicación total implica el dominio de elementos tales como: gestos, posición, vocalización no verbal, elementos visuales, etc.” (p. 138).

Por ese motivo, a la hora de hablar de competencia comunicativa, se debe abordar también la diferencia entre la comunicación tanto verbal como no verbal. La no verbal involucra todo aquello que transmite un mensaje, pero que no está relacionado con las palabras, por lo que, en ocasiones, puede considerarse involuntario. Ballenato (2017) indica que únicamente el 7% de la comunicación es verbal y que el resto (93%) corresponde a la parte no verbal (gestos, tono de voz, etc.) Esta parte de la comunicación de contenido no verbal, si se emplea de manera correcta, puede enriquecer la información transmitida y ayudando al alumno a que el receptor entienda su mensaje (Ballenato, 2017). Por lo tanto, esto también debe tenerse en cuenta a la hora de fomentar las habilidades comunicativas en los estudiantes de lenguas extranjeras.

No obstante, a pesar del continuo interés de pasar de un enfoque tradicional, centrado en los aspectos y corrección lingüística, a tener como objetivo principal desarrollar habilidades de aprendizaje y lograr la competencia comunicativa; la realidad del aula y los resultados en informes europeos como el ‘Estudio Europeo de

Competencia Lingüística (2012)' o la 'Encuesta Europea de Competencias Lingüísticas' que sitúa a los alumnos españoles en últimas posiciones en relación con su competencia en la lengua inglesa (Hornero, Mur y Plo, 2013, como se citó en Plasencia, 2019), muestran resultados poco alentadores.

Entre las mayores dificultades para fomentar el desarrollo de las habilidades comunicativas, podemos encontrar dos factores principales. En primer lugar, las ratios de las clases que hacen que realizar este tipo de tareas sea más complicado y, por otra parte, la ansiedad o vergüenza por parte del alumnado provocada por el componente público de este tipo de enfoque (Zhang, 2016). Por este motivo, son abundantes los intentos de conseguir que la competencia comunicativa sea una realidad en el aula de Inglés. Estos intentos se basan, principalmente, en la realización de tareas comunicativas, enfocadas de manera mayoritaria al aprendizaje cooperativo y colaborativo. Según apuntan Ehrman y Dörnyei (1998) “en el contexto en que grupos de estudiantes prosiguen juntos sus estudios en un aula, las interacciones que experimentan mutuamente constituyen poderosas influencias adicionales en el proceso de aprendizaje” (Ehrman y Dörnyei, 1998, como se citó en Montes, 2004, p. 15).

Para desarrollar las habilidades comunicativas se debe utilizar una metodología basada en tareas que nos permitan una situación comunicativa real, ya que, así, el alumno va a interactuar, comunicar y crear significados (Benítez, 2007). Esto va en consonancia con la enseñanza mediante tareas que surgió en los años 80 con el objetivo de conseguir una comunicación real en el aula con autores como Allwright (1988). Posteriormente, se constituyó como un eje fundamental del enfoque comunicativo, creando en el alumnado la necesidad de comunicarse y crear significados, lo que conllevará una mejora de su adquisición de la segunda lengua (Benítez, 2007).

Las tareas comunicativas tienen tres fases: preparación ejecución y control. En la primera, se debe motivar al alumnado y familiarizarlo con el tema, también se debe preparar a los estudiantes con los contenidos lingüísticos necesarios. En la segunda fase, se elabora la tarea en sí: los alumnos realizarán las actividades de comprensión, expresión o interacción, en las que la interacción principal es alumno-alumno y el profesor intervendrá mucho menos. La fase de control corresponde con la autoevaluación del alumnado, para que este sea consciente de su proceso de aprendizaje

(Benítez, 2007). Además, Nunan (1999) destaca las características del método comunicativo necesarias para llevar a cabo actividades orales en el aula:

1. Utilizar la interacción.
2. Emplear textos reales.
3. Tener en cuenta el proceso de aprendizaje y no solo la lengua.
4. Las experiencias personales del alumnado.
5. Relacionar la lengua con la vida real (Nunan, 1999 como se citó en Serra, 2016, p. 9).

En una tarea comunicativa, el alumno debe centrarse en realizar la tarea y aprender jugando, pensando y/o creando. De esta forma los alumnos podrán “entender cuál es la relación entre las formas y las funciones lingüísticas, activar los procesos que permiten relacionar lo que dicen con lo que conocen y entenderse con el interlocutor” (Benítez, 2007, p. 7).

Según señala el MCERL (2020), para poner en funcionamiento la competencia comunicativa son necesarias actividades de lengua que comprendan “la comprensión, la expresión, la interacción o la mediación” (p. 42). A continuación, se analizará en mayor profundidad la expresión e interacción oral, por ser parte principal de esta propuesta.

2.2 Destrezas lingüísticas: la expresión oral en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Tal y como indica el Centro Virtual Cervantes (2008) en su Diccionario de términos clave, las destrezas lingüísticas son “las formas en las que se activa el uso de la lengua” (párr. 1). Dentro de estas destrezas lingüísticas encontramos las destrezas tanto orales como escritas y de producción como de recepción. Así, tradicionalmente se establecían cuatro destrezas básicas: expresión oral, expresión escrita, comprensión oral y comprensión escrita. No obstante, actualmente, la interacción oral, que normalmente se integraba dentro de la expresión oral, se considera una nueva destreza, ya que, en ella, interviene tanto la expresión como la audición. El dominio de estas destrezas es imprescindible a la hora de enseñar cualquier lengua y, además, se necesita desarrollar las cinco destrezas por igual para un correcto aprendizaje y adquisición de la lengua (MCERL, 2020).

Así, siguiendo la visión planteada por Vygotsky (1997), que defiende que el lenguaje tiene una función comunicativa que nos permite interaccionar con el mundo, en la actualidad se contempla como fundamental la parte oral del aprendizaje de lenguas extranjeras, “los alumnos deben participar de tareas reales, en las que la lengua sea un medio para alcanzar un fin, no un fin en sí misma” (Diccionario de términos clave del CVC, 2008, párr. 3).

Según Chastain (1988):

Hablar es usar nuestras ideas y conocimientos lingüísticos para crear un mensaje oral que tendrá significado para quien lo recibe; tiene que ver con tener pensamientos y luego expresarlos en palabras, y mucho del proceso se lleva a cabo de forma inconsciente. (Chastain, 1988, como se citó en Arnold y Julián, 2015, p. 3)

Dentro de la expresión oral existen dos tipos de habilidades: las destrezas básicas (pronunciación, reglas gramaticales, etc.) y las decisiones y estrategias que necesitamos para llevar a cabo una comunicación efectiva (Bygate, 1987, como se citó en Arnold y Julián, 2015, p. 3). Para que el alumno adquiriera las destrezas orales de manera satisfactoria deberá dominar una serie de acciones tales como “planear y organizar el mensaje (destreza cognitiva), formular un enunciado lingüístico (destreza lingüística) y articular el enunciado (destreza fonética)” (MCERL, 2020, p. 88). Además, dentro del desarrollo de esta destreza también es fundamental la escucha activa como una gran fuente de aprendizaje para el alumnado y, además, esta “debe darse en una triple dirección: de los alumnos al docente, de éste al alumnado y entre ellos mismos” (Hernando, Aguaded y Pérez, 2011).

En un aula se puede dar mucho de los competentes que tienen las interacciones sociales generales (Llobera, 2008). Cuando los profesores usan la lengua extranjera en un estilo conversacional, según Donato (2000), se obtiene una gama más amplia de funciones comunicativas y cognitivas del habla que los modelos actuales de entrada, salida, lo que significa mayor interacción para el alumnado. Esto va en consonancia con lo que recoge el MCERL (2020) que destaca que no solo utilizamos estrategias de expresión y comprensión cuando hablamos sino también otro tipo de estrategias

cognitivas y de colaboración como la formulación del tema, proponer soluciones, recapitular o resumir, etc.

Siguiendo en este línea, Brown (2007) resalta además que para que la comunicación verbal se mantenga hacen falta tres componentes: fluidez, precisión y pronunciación. Es decir, hablar de manera espontánea, elocuente y comprensible, dominando los elementos de la fonología, la gramática y el discurso.

Teniendo en cuenta estos componentes, las principales actividades orales son: de actuación, guiadas y creativas (Namaziandost, Shatalebi y Nasri, 2019). La elección de un tipo de actividad u otra dependerá de los objetivos que el docente quiera conseguir. Así, las actividades de actuación están centradas en el significado y la inteligibilidad del enunciado, las guiadas pretenden mejorar el uso preciso de las palabras, las estructuras y la pronunciación y las creativas suelen estar diseñadas para ofrecer oportunidades de práctica creativa en la segunda lengua y para practicar la fluidez general, dejando el enfoque lingüístico específico en un segundo plano. Este último tipo de actividades suelen realizarse de manera cooperativa para motivar a los estudiantes y mejorar su habilidad de hablar y suelen ser juegos de rol, simulaciones, resolución de problemas, etc. (Hedge, 2008; Kandasamy y Habil, 2018).

Cuando los alumnos deben hablar en el aula pueden tener tres reacciones: rehusar hacerlo, hacerlo porque están obligados por el profesor o hacerlo porque quieren (Arnold y Julián, 2015). Lo idóneo sería que se diera la última opción, no obstante, son más abundantes las ocasiones en las que los alumnos no están motivados o dispuestos a comunicarse. Tal y como indica Kremers (2000):

La expresión oral es la destreza que al mismo tiempo más nos interesa y, sin embargo, más nos cuesta dominar en una lengua extranjera. En el aula se ve reflejada esta paradoja por la actitud reservada tanto de los profesores como de los alumnos a la hora de practicarla. (p. 461)

Por parte de los profesores, debido a la dificultad de su enfoque, evaluación y organización se tiende a evitar el trabajo de las destrezas orales en el aula (Ballesteros y Palou, 2005) y, por lo tanto, la atención puesta en esta destreza suele ser menor que en los casos de la comprensión lectora o auditiva y la expresión oral (Azevedo y Ferreira,

2019), debido también al tiempo, que puede resultar un gran enemigo a la hora de trabajar actividades orales en el aula. No obstante, resulta fundamental que la práctica oral sea constante para que pueda ser efectiva y significativa para el alumnado (Plasencia, 2018)

En el caso de los alumnos, según Celce-Murcia (2001) y Nunan (2003), se debe a que es la destreza que más preocupa al alumnado, lo que hace que tengan más ansiedad cuando las actividades que se realizan están relacionadas con la expresión o interacción oral (Bilash, 2009). Como explica Williams (1994), la diferencia que existe entre el aprendizaje de una lengua extranjera y el resto de materias, es que la primera se incluye en el ámbito social y la identidad de los individuos, lo que significa que tienen que arriesgarse a cometer fallos delante de los demás, debido a su naturaleza pública (Arnold, 2000; Arnold y Julián, 2015). Al sentir que no disponemos de las herramientas lingüísticas necesarias para expresarnos pueden surgir ansiedad, nerviosismo o miedo. Así, es muy importante que el docente intente reducir estos factores, por ejemplo, a través del tratamiento del error.

Según Plasencia (2018), entre las principales razones para que los alumnos no hablen en inglés en el aula podemos destacar: la vergüenza, la inseguridad y el nivel académico o instrumental. Así mismo, este mismo autor también señala la falta de motivación como un elemento importante y determinante en la participación e implicación del alumnado durante la práctica comunicativa. Atendiendo a la distinción realizada por Deci y Ryan (1985), existen dos tipos de motivación: intrínseca y extrínseca. La primera está relacionada con las razones internas del propio alumno para querer aprender y la segunda con las causas externas que llevan al alumno a aprender, y aunque parecen opuestas, una motivación extrínseca se puede convertir en intrínseca si relacionamos el aprendizaje con los intereses de los alumnos (Plasencia, 2018).

Oxford (2000) recoge algunas recomendaciones para evitar la aparición de estos factores negativos como la ansiedad en el aula de lengua extranjera:

- Fomentar la confianza y la autoestima.
- Impulsar la asunción moderada de riesgos y la tolerancia a la ambigüedad.
- Reducir la competitividad.

- No exigir siempre un uso perfecto de la lengua.
- Ayudar a los alumnos a usar un discurso interno positivo (pp. 85-86)

Todo esto guarda relación con la teoría de Krashen (1981), que recoge que “la actitud del aprendiente, junto con sus sentimientos, su estado anímico y otros factores emotivos, influyen positiva o negativamente en los procesos de adquisición y de aprendizaje” (CVC, 2008). El autor distingue como variables afectivas la motivación, la confianza en uno mismo y la ansiedad; cuanto más bajo sea el filtro afectivo de un alumno mejor será su actitud hacia su aprendizaje.

Así, en un continuo esfuerzo en el ámbito investigador por fomentar las destrezas orales en el aula de lengua extranjera y solucionar la problemática anteriormente expuesta, son cada vez más abundantes los estudios que afirman que el aprendizaje cooperativo, combinado con el desarrollo de la destreza oral, constituye una opción muy efectiva debido a que se realiza entre iguales, de manera grupal y en un clima de confianza (Guirao, 2018). La interacción alumno-alumno resulta un aspecto fundamental en el aula, ya que tal y como describe Plasencia (2018) “la interacción entre iguales se presume más natural – orgánica- que la propia interacción con el docente, a quien el alumnado suele relacionar constantemente con un agente evaluador y/o punitivo, o que la misma producción monológica del alumnado” (pp. 132-133). Por este motivo, en este trabajo se pretende fomentar el uso del aprendizaje cooperativo como una herramienta para desarrollar la interacción y las destrezas orales en el aula de inglés de Secundaria.

2.2.1 Marco legislativo

Tras haber realizado una breve revisión sobre las bases teóricas de esta investigación, resulta fundamental recoger la base legal de esta propuesta, relacionada directamente con los principios que se han mencionado en los apartados anteriores.

El presente trabajo se apoya en dos leyes educativas. Por una parte, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE en adelante) y, por otra parte, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, (LOMLOE en adelante), por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Por ello, se aludirá lo que la LOMLOE estipula sobre las destrezas orales en el aprendizaje de inglés en la etapa de ESO, pero se recogerá lo relativo a los currículos

LOMCE, ya que la propuesta de actividades no está prevista para un curso concreto, sino para el conjunto de la etapa y, tal y como se recoge en la disposición transitoria primera del Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria:

Durante el curso escolar 2022-2023, en los cursos segundo y cuarto de Educación Secundaria Obligatoria, las enseñanzas mínimas se regirán por lo establecido en el Real Decreto 1105/2014 de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato (Real Decreto 217/2022, p.22)

En cuanto a la LOMLOE, se presta especial atención a la parte oral del aprendizaje de la Lengua Extranjera en la etapa de Secundaria: “en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera [...] se priorizará la comprensión y la expresión oral” (LOMLOE 3/2020, p. 122893). Además, se contempla dentro de las ocho competencias clave para la etapa de Secundaria, dos relacionadas con el aprendizaje de idiomas: la competencia en comunicación lingüística y la competencia plurilingüe (Artículo 11 del Real Decreto 217/2022). De esta forma, se resalta que esta materia busca la adquisición de la competencia comunicativa del alumnado en la lengua extranjera “de modo que permita al alumnado comprender, expresarse e interactuar en dicha lengua con eficacia, así como el enriquecimiento y la expansión de su conciencia intercultural” (Real Decreto 217/2022, p. 131). Además, la LOMLOE contempla tres bloques de conocimientos basados en los saberes básicos (saber, saber hacer y saber ser). El bloque de ‘Comunicación’, donde se incluyen las habilidades comunicativas de comprensión, producción, interacción y mediación. El bloque de ‘Plurilingüismo’ y el bloque de ‘Interculturalidad’. Así mismo, dentro de las competencias específicas de esta ley, además de la producción, también se incluye la interacción y la mediación como elementos esenciales. Por su parte, la interacción resulta fundamental, ya que “incluye estrategias de cooperación, de inicio, mantenimiento o conclusión de conversación, de cesión y toma de turnos de palabra, así como estrategias para preguntar con el objetivo de solicitar clarificación o repetición” (Real Decreto 217/2020, p.133). La mediación se plantea como una nueva incorporación dentro de esta ley y se define como “la actividad

del lenguaje consistente en explicar y facilitar la comprensión de mensajes o textos a partir de estrategias como la reformulación, de manera oral o escrita” (Real Decreto 217/2020, p.134). La nueva destreza de la lengua contempla al alumno como agente social, el cual debe resolver los retos que ocurren en el acto comunicativo de manera cooperativa y estratégica. Por este motivo, contemplar la mediación dentro del nuevo currículo significa un avance más dentro del enfoque comunicativo de la lenguas y enriquece las propuestas didácticas basadas en fomentar las destrezas orales.

En cuanto al currículo LOMCE, está compuesto por cinco grandes bloques de conocimiento: ‘Comprensión de textos orales’, ‘Producción de textos orales: expresión e interacción’, ‘Comprensión de textos escritos’, ‘Producción de textos escritos: expresión e interacción’ y ‘Aspectos sociolingüísticos, socioculturales y emocionales’. Así mismo, también se recogen las tres dimensiones del alumnado como sujeto de aprendizaje: como Agente Social, como Aprendiz Autónimo y como Hablante Intercultural y Sujeto Emocional. Cada bloque de aprendizaje está encabezado por un criterio de evaluación que constituyen “el elemento referencial en la estructura del currículo, cumpliendo, por tanto, una función nuclear, dado que conectan todos los elementos que lo componen: objetivos de la etapa, competencias, contenidos, estándares de aprendizaje evaluables y metodología” (Decreto 83/2016, p. 18239).

Todo esto pretende que la materia de Primera Lengua Extranjera contribuya a adquirir las siguientes competencias:

- Comunicación lingüística (CL)
- Competencia digital (CD)
- Aprender a aprender (AA)
- Competencia sociales y cívicas (CSC)
- Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor (SIEE)
- Conciencia y expresiones culturales (CEC)

El bloque II de conocimiento es el relativo a la expresión e interacción oral, por lo tanto, constituye la base principal de este trabajo. Dentro de este bloque se incluyen dos destrezas (expresión e interacción), aunque, en ocasiones, se tiende a incluir la interacción dentro de la expresión o incluso a ignorar su desarrollo en el aula (Plasencia, 2019). La diferencia principal entre ambas destrezas es que para la interacción se

necesita, como mínimo, dos hablantes que empleen técnicas tanto de expresión como de comprensión. Así, “la destreza de expresión oral es una actividad activo-pasiva, donde el emisor ostenta el rol de activo y el receptor de pasivo; mientras que la interacción establece una relación activa constante entre los interlocutores implicados” (Plasencia, 2019, p. 18).

Una de las peculiaridades de estas destrezas es que están asociadas a tres criterios de evaluación. A lo largo del currículo, cada destreza se asocia a dos criterios, uno relativo a los conocimientos de la destreza y otro a la estrategia; no obstante, en este caso, ambas destrezas comparten estrategia. El criterio 3 está relacionado con la producción oral y con la dimensión del alumno como agente social. Los alumnos tienen que producir textos orales adecuados al receptor y el contexto sobre asuntos cotidianos o de interés para el aprendiz. De esta manera, se pretende desarrollar la competencia lingüística, la digital y la social y cívica y, además, el estándar de aprendizaje evaluable número 8. El criterio 4 está relacionado con la interacción y pretende que el alumno sea capaz de interactuar de manera sencilla en intercambios orales y situaciones corrientes en distintos ámbitos, en función del curso. Además, también se relaciona con la dimensión del alumno como agente social y pretende desarrollar las mismas competencias que el criterio anterior. En cuanto a los estándares de aprendizaje evaluable, encontramos los números 8, 9 y 10 para el primer curso y el 8, 9, 10 y 11 para los otros tres cursos. El criterio 5 está relacionado con las estrategias necesarias para llevar a cabo tanto la producción oral como la interacción donde el alumno “debe aplicar las estrategias más adecuadas para elaborar producciones orales monológicas o dialógicas” (Decreto 83/2016, p. 18304). Este criterio contempla la dimensión del alumnado como aprendiente autónomo y las competencias aprender a aprender (AA) y sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor (SIEE). Los estándares de aprendizaje evaluables relacionados con este criterio son el 8, 9 y 10 para el primer curso y el 8, 9, 10 y 11 para los otros tres cursos.

Ambas leyes toman como referencia el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL, 2002). Dicho Marco fue actualizado en el Volumen complementario en 2020 y recoge lo relativo al aprendizaje, enseñanza y evaluación de lenguas y los conocimientos y destrezas que se deben adquirir en cada nivel de dominio a nivel europeo. En el apartado 3.2 recoge los aspectos relacionados con la expresión

oral y escrita, donde se señala lo que es capaz de hacer un aprendiz en cada nivel, desde el Pre-A1 hasta el C2. Además, también señala las estrategias comunicativas necesarias para que un alumno pueda expresarse: planificar, compensar, control y corrección. En el apartado 3.3 describe lo relativo a la interacción, los diferentes descriptores para cada nivel y las estrategias necesarias: turnos de palabra, cooperar y pedir aclaraciones. Lo mismo ocurre en el apartado 3.4 con la mediación, donde se recoge las actividades y estrategias relativas a este concepto. Por lo tanto, lo contemplado en este Marco va en consonancia con lo estipulado en la ley y sirve de base para estructurar el currículo de LE y, junto con las leyes educativas, como referencia principal para que el docente de lenguas extranjeras articule el acto de enseñanza-aprendizaje.

LAS DESTREZAS ORALES EN EL MCERL (2020)	
3.2. Expresión	<ul style="list-style-type: none"> - Aspectos relacionados con la expresión oral y escrita. - Descriptores para cada nivel desde Pre-A1 hasta C2. - Actividades de expresión oral: expresión oral en general, monólogo sostenido: describir experiencias, monólogo sostenido: dar información, monólogo sostenido: argumentar, anuncios públicos, hablar en público. - Estrategias de expresión: planificar, compensar, control y corrección.
3.3. Interacción	<ul style="list-style-type: none"> - Aspectos relacionados con la interacción oral, escrita y en línea. - Descriptores para cada nivel desde Pre-A1 hasta C2. - Actividades de interacción oral: interacción oral en general, comprender a un/a interlocutor/a, conversación, discusiones informales (con amigos), discusiones formales (reuniones), colaborar para alcanzar un objetivo, obtener bienes y servicios, intercambiar información, entrevistar y ser entrevistado/a, usar las telecomunicaciones. - Estrategias de interacción: turnos de palabra, cooperar y pedir aclaraciones
	<ul style="list-style-type: none"> - Aspectos relacionados con la mediación de textos, conceptos y

<p>3.4 Mediación</p>	<p>comunicación.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Descriptores para cada nivel desde Pre-A1 hasta C2. - Actividades de mediar conceptos: facilitar la interacción colaborativa entre compañeros, colaborar en la construcción de conocimiento, gestionar la interacción, fomentar el discurso para construir conocimiento. - Actividades de mediar la comunicación: facilitar el espacio para el entendimiento pluricultural, actuar como intermediario/a en situaciones informales, facilitar la comunicación en situaciones delicadas o de desacuerdo. - Estrategias de mediación: relacionar con el conocimiento previo, adaptar el lenguaje, desglosar información complicada.
-----------------------------	--

Figura 1. Las destrezas orales en el MCERL (2020). Elaboración propia.

3.3 El aprendizaje cooperativo.

Con la búsqueda del enfoque comunicativo y competencial comentado en apartados anteriores, el trabajo en grupos cooperativos se presenta cada vez más como una herramienta de gran utilidad en el aula de lengua extranjera. Desde finales del siglo XIX, son abundantes los estudios que resaltan los beneficios y consecuencias del aprendizaje cooperativo frente al individual (Johnson, Johnson y Holubec, 1999; Slavin 2014; Cassany, 2009; Turrión, 2012). La mayor parte de estas investigaciones están centradas en la etapa de Educación Primaria e Infantil; no obstante, cada vez más, las investigaciones también se orientan a la mejora de la interacción entre los alumnos y el desarrollo de la competencia social en Secundaria (Turrión, 2012). Aunque no se sepa con certeza cuándo se utilizó el aprendizaje cooperativo por primera vez, se considera que ganó relevancia tras las teorías constructivistas de Vigotsky (1979), ya que defienden que la interacción social es necesaria para adquirir una segunda lengua, lo cual resalta la idea de que el componente social es fundamental en el aprendizaje (Vázquez, 2011). Así, Johnson y Johnson (1999) definen aprendizaje cooperativo como:

Una estrategia metodológica que consiste en el trabajo que realiza un grupo de alumnos con el objeto de alcanzar metas comunes. En la cooperación los individuos llevan a cabo actividades conjuntas para lograr resultados que sean

de beneficio no sólo para ellos mismos sino para todos los miembros del grupo. (p. 11)

Una de las principales teorías sobre las que se apoyan las bases del trabajo cooperativo es la teoría sobre la interdependencia social. Para que un grupo cooperativo funcione debe tener una interdependencia positiva, donde se promueva la interacción de manera que todos los integrantes colaboren y alcancen los objetivos de manera conjunta (Jonhson, Johnson y Smith, 2014), y esto mejorará el rendimiento, la autoestima, el pensamiento crítico y las habilidades interpersonales (Pérez y Poveda, 2008). Así, se debe evitar que surja una dependencia negativa, en la que el trabajo de uno de los componentes del grupo sea muy superior al del resto (Sánchez, 2010).

Otro elemento clave de este tipo de aprendizaje son las técnicas de comunicación y las destrezas sociales, como el saber escuchar o la interacción oral, así como la responsabilidad individual y grupal, que hace que cada alumno asuma su parte de responsabilidad en el desarrollo de la tarea, pero también como grupo para que cada miembro cumpla su parte del trabajo. Todo esto, además del control metacognitivo del grupo que se trata de la autoevaluación del propio alumnado de la metodología utilizada como herramienta de mejora (Cassany, 2009).

Así, la cooperación parte de la interacción, es decir, de la socialización (Gairín y Gimeno, 1994). De esta manera, el concepto de grupo gana cada vez más importancia dentro del aprendizaje, “el aprendizaje es una empresa colectiva además de individual y los compañeros se conocen, apoyan, alientan y ayudan, y colaboran al éxito de cada uno y del total” (Montes, 2004, p. 17). A este respecto, Pujolás (2008) afirma:

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

Por su parte, Johnson y Johnson (2009) destacaron los cinco principios fundamentales para el trabajo cooperativo que se recogen a continuación:



Figura 2. Principios del aprendizaje cooperativo

Además de estos cinco elementos fundamentales, también se pueden destacar como características del trabajo cooperativo los grupos heterogéneos y poco numerosos, el liderazgo compartido, la responsabilidad de ayudar a los demás miembros, el rol de supervisor por parte del docente y la maximización del aprendizaje como meta principal (García, Traver y Candela, 2001; Traver, 2003).

No obstante, no siempre que se trabaja en grupo se está trabajando cooperativamente. Así, según Ovejero (1990) “todo aprendizaje cooperativo es aprendizaje en grupo, sin embargo, no todo aprendizaje en grupo es aprendizaje cooperativo” (p. 56). Cuando se habla de trabajar en grupo, se hace referencia a un tipo de agrupamiento, mientras que trabajar cooperativamente se basa en tener unas metas y objetivos compartidos y trabajar juntos para conseguirlas (Johnson y Johnson, 1999).

Llopis (2011) recoge a modo de tabla las principales diferencias por categorías entre el trabajo en grupos y el trabajo cooperativo, tal y como se recoge a continuación.

GRUPO DE TRABAJO	CATEGORÍAS	EQUIPO DE TRABAJO COOPERATIVO
No reconoce las diferencias de sus miembros	PERSONAS	Se reconocen e incorporan las diferencias como una riqueza y capital del equipo
La formación de un grupo de trabajo se inicia a partir de su creación	INICIO	La formación de un equipo es un proceso
La tarea	FINALIDAD	Trabajo y soporte socio emocional de sus miembros
Fuerte e individualizado	LIDERAZGO	Compartido
Individual	RESPONSABILIDAD	Individual y colectiva
El trabajo colectivo se considera algo inevitable. Sin coordinación	TRABAJO	El trabajo colectivo es una oportunidad y se disfruta. Objetivos y pautas comunes
Responde al objetivo global de organización	ACCIÓN	Se asignan objetivos y metas específicas para cumplir le objetivo global
Los conflictos se resuelven por imposición o evasión	CONFLICTOS	Los conflictos se resuelven por medio de confrontación pacífica
Suma del esfuerzo individual. Jerarquía	RESULTADOS	Producto de un esfuerzo conjunto de sus miembros. Complementario

Figura 3. Trabajo en grupo vs. trabajo cooperativo (Llopis, 2011, p. 40)

Por lo tanto, el aprendizaje cooperativo resulta opuesto al trabajo individualista, en el que los alumnos trabajan de manera individual para conseguir unos resultados propios sin tener en cuenta los de sus compañeros (Serrano, 1996), pero también es opuesto al aprendizaje competitivo, en el que los alumnos compiten entre sí para conseguir el mejor resultado. En el aprendizaje cooperativo es fundamental que todos los integrantes del grupo hayan aprendido y asimilado los contenidos correctamente para que logren sus objetivos personales (Dorado, 2011; López, 2008). Johnson (1987) sostiene que conectar y relacionar las tres metodologías (aprendizaje individual, competitivo y cooperativo) en el aula podría propiciar una situación educativa idónea para el alumnado (Johnson, 1987)

Por otra parte, cuando hablamos de aprendizaje cooperativo, es habitual encontrar una dualidad entre cooperativo y colaborativo (Formento, 2019). Aunque ambos proceden del constructivismo, son bastantes las diferencias que hay entre ambas metodologías. Brufee (1995) defiende que el aprendizaje colaborativo empieza donde acaba el cooperativo. Así, el cooperativo es más adecuado para Primaria y Secundaria, debido a que el profesor se sitúa en posición de poder estructurar el proceso; mientras que el colaborativo para la etapa universitaria, ya que la responsabilidad recae más sobre el alumnado (Brufee, 1995, como se citó en Formento, 2019). Por su parte, Oxford (1997) afirma que el aprendizaje cooperativo es más estructurado y directivo para los estudiantes que el colaborativo, ya que implica que los alumnos trabajen juntos para alcanzar un objetivo común bajo condiciones como la interdependencia positiva, la responsabilidad individual, la interacción y el uso adecuado de las habilidades cooperativas (Dooly, 2008). Por el contrario, el aprendizaje colaborativo es menos estructurado, las tareas son más abiertas, no tienen una respuesta específica y el profesor actúa como un facilitador (Jacob, 1997; Laal y Laal, 2012, como se citó en Andreu-Andrés, 2016). El aprendizaje cooperativo conlleva “un plus de solidaridad, de ayuda mutua, de generosidad” (Pujolàs, 2009, pp. 13-14). Por lo tanto, las actividades grupales solo implican interacción y relación, las colaborativas pretenden que el alumnado trabaje junto y logre unos objetivos y en las cooperativas, además de todo lo anterior, los alumnos también se ayudan mutuamente y desarrollan actitudes sociales y valores inclusivos (Lata y Castro, 2016).

APRENDIZAJE COLABORATIVO	APRENDIZAJE COOPERATIVO
<ul style="list-style-type: none"> - Más adecuado para la etapa universitaria. - Mayor responsabilidad en el alumnado para estructurar el proceso (figura del profesor como facilitador). - Menos estructurado. - Tareas más abiertas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Más adecuado para Primaria y Secundaria. - El profesor estructura el proceso. - Más estructurado y directivo. - Interdependencia positiva, responsabilidad individual, interacción y habilidades cooperativas. - Más solidaridad, ayuda y generosidad. - Desarrollo de actitudes sociales y valores inclusivos.

Figura 4. Diferencias entre trabajo cooperativo y colaborativo. Elaboración propia.

En lo que concierne a los agrupamientos en el aprendizaje cooperativo, este es de vital importancia. Así, según Johnson y Johnson (1999), entre los diferentes tipos de grupos cooperativos podemos encontrar:

- Grupos formales: desde una hora a varias semanas o hasta que acabe la tarea. La finalidad de este agrupamiento es que el alumnado organice el contenido, lo explique, lo resuma y lo asimile.
- Grupos informales: desde unos minutos a toda una clase. El foco en este tipo de grupo está en los materiales finales y en que los alumnos practiquen el contenido que están aprendiendo.
- Grupos de base: desde uno o varios trimestres a todo el curso. Cuanto mayor sea el tiempo que un grupo cooperativo está junto, mayor será el aprendizaje de cada integrante.

La formación de los grupos cooperativos, especialmente los formales y los base, resulta fundamental para que esta metodología sea efectiva. Así, Kagan (1999) diferencia cinco fases en la formación de dichos grupos:

1. Primera fase: se forma el grupo atendiendo a los criterios sociales y académicos, de la manera más heterogénea posible.
2. Segunda fase: los miembros del grupo se conocen y crean su propia identidad o imagen de grupo.
3. Tercera fase: el grupo expone su identidad o imagen al resto de la clase.
4. Cuarta fase: se forma el equipo. Resulta fundamental diferenciar este concepto del de grupo, ya que el equipo permanece junto durante más tiempo y generalmente los lazos entre los miembros son más fuertes. En el caso del aprendizaje de una lengua extranjera, esta fase es primordial, ya que es en la que los alumnos necesitan sus habilidades lingüísticas y destrezas orales para poder interactuar con el resto.
5. Quinta fase: esta última fase corresponde con la puesta en práctica del trabajo cooperativo en sí para lograr los objetivos de todo el equipo. En esta fase es fundamental que surja una relación de interdependencia positiva entre los integrantes. (Kagan, 1999, como se citó en Cassany, 2004)

Son abundantes los estudios que resaltan las ventajas que esta metodología de trabajo tiene en la maximización del aprendizaje; por ejemplo, Slavin (2002) afirma que esta mejora las relaciones intergrupales y la aceptación de alumnos con dificultades de aprendizaje, mejora la autoestima y la conducta y aumenta la motivación intrínseca. Por su parte, Traver (2003) resalta que el aprendizaje cooperativo permite al alumnado aprender actitudes y valores, afrontar problemas desde diferentes perspectivas, fomenta la autonomía y tiende a reducir el egocentrismo. Todo esto combate el fracaso escolar, favorece la autoestima y la socialización del alumnado, aumentando la capacidad crítica y reflexiva (Ovejero, 1990). Según Alcántara (2011), el aprendizaje cooperativo se trata de una gran herramienta para unificar los objetivos pedagógicos con los intereses del alumnado, ya que se trabajan los contenidos lingüísticos de una manera más participativa por parte del alumno, el cual mejora también su capacidad de trabajar en grupo. En este tipo de aprendizaje, se va más allá de los contenidos curriculares, los alumnos aprenden a planificar, debatir, organizar, etc., es decir, a manejar su grupo y las situaciones que pueden ir surgiendo, fomentando el respeto, la negociación, el diálogo, etc. Todo esto significa un gran aprendizaje no solo en el contexto del aula, sino en el

futuro de los estudiantes, lo que contribuye a una formación integral del alumnado (Lata y Castro, 2016). Además, incluso algunas investigaciones muestran que, en ocasiones, los alumnos pueden entender mejor un concepto explicado por un compañero que por un profesor (Domingo, 2008). Esto se debe a que el desarrollo cognitivo de los alumnos es más próximo entre sí, lo que está estrictamente relacionado con la teoría de la zona de desarrollo próximo de Vigotsky (1994) que él mismo define como:

La distancia entre el nivel actual de desarrollo de un alumno determinado por su capacidad de resolver individualmente un problema y su nivel de desarrollo potencial, determinado por la posibilidad de resolver un nuevo problema cognitivo con la ayuda de una persona adulta con más capacidad. (Vygotsky, 1994; como se citó en Azevedo & Ferreira, 2019, p. 6)

Entre algunas de las desventajas o inconvenientes del aprendizaje cooperativo se puede destacar que, aunque se pretenda que todos los alumnos aprendan, puede ocurrir que un estudiante trabaje más que otro y obtengan las mismas calificaciones. Para ello, es importante que el docente monitoree todo el proceso de trabajo para asegurarse de que todos los integrantes están trabajando (Sosnowski, 2001, como se citó en Loor, Palma, Saltos y Bolívar, 2018). Además, si son los alumnos los que eligen los integrantes del grupo, esto puede hacer que los alumnos pierdan tiempo y resten importancia a la tarea, mientras que si es el docente el que forma los grupos, pueden existir agrupamientos que no funcionen por razones sociales (Sosnowski, 2001). Arnold (2000) afirma que entre los principales problemas que pueden surgir al llevar a cabo el aprendizaje cooperativo de idiomas se encuentran las expectativas culturales de los papeles apropiados de profesores y alumnos, los estilos o preferencias de aprendizaje individual, las diferencias de personalidad, la excesiva dependencia de la primera lengua y la exposición a modelos de lengua imperfecta y a una retroalimentación incorrecta.

Cabe destacar que, para que el aprendizaje cooperativo se pueda llevar a cabo, es fundamental que exista una buena gestión del aula por parte del profesor, ya que esto se verá reflejado en las relaciones de los alumnos y en su forma de trabajar. Según Cassany (2009), el docente debe identificar a cada integrante del equipo, dejar clara las

instrucciones al alumnado y controlar el movimiento en el aula. Así, el papel de los profesores pasa de ser meros transmisores de conocimiento a mediadores del aprendizaje (Nasri y Biria, 2017). Esto implica facilitar, modelar y entrenar, para mantener un entorno seguro y centrado en el alumno donde los estudiantes puedan contribuir positivamente en las actividades cooperativas asignadas (Ning, 2011). El aprendizaje cooperativo, además de ser una metodología de trabajo, también es algo que se aprende a hacer, identificando los fallos para que sea efectivo (Pujolàs, 2013). Por lo tanto, a la hora de evaluar en el aprendizaje cooperativo se tiene en cuenta el esfuerzo del alumno en relación con unos criterios, a diferencia del aprendizaje competitivo e individualista, en el que la calificación de los estudiantes es en relación a una referencia normativa (Johhson, Johnson y Smith, 2014)

En el caso del aprendizaje de lenguas, la metodología cooperativa sirve de gran ayuda para recrear la comunicación natural de la lengua y, como las interacciones son entre iguales, se reduce el estrés y la ansiedad de los estudiantes (García, Masid y Santana, 2020). Resulta una gran oportunidad para que cada estudiante practique su competencia comunicativa y para que desarrollen habilidades interpersonales en situaciones cotidianas (Cerdà y Querol, 2014). Estas ventajas son tanto para los alumnos más aventajados como para los menos, ya que se ha demostrado que este tipo de metodología es efectiva en grupos de estudiantes diversos y en todo tipo de alumnado, incluso cuando mayor diversidad haya dentro de un mismo grupo, más beneficioso será el aprendizaje (Halili, 2013, como se citó en Loo et al., 2018). A través del aprendizaje cooperativo, podemos lograr que “la clase sea un lugar en el que todo el mundo pueda aportar algo a su desarrollo” (Solsona, 1999). Concretamente, Arnold (2000) recoge las siguientes ventajas del aprendizaje cooperativo de idiomas:

1. Mayores oportunidades para fomentar la escucha y la producción del lenguaje.
2. Aumento de la gama de funciones de la lengua.
3. Desarrollo de la comprensión intercultural, el respeto, la amistad y las destrezas sociales positivas.
4. Enseñanza centrada en el alumno.
5. Desarrollo del lenguaje académico por medio de tareas.

6. Desarrollo de destrezas complejas de pensamiento crítico.
7. Paso de la interdependencia a la independencia.

En cuanto al desarrollo de las destrezas orales en el aula, el aprendizaje en grupos cooperativos permitirá a los alumnos desarrollar su capacidad para usar la lengua en el contexto adecuado, según el acto comunicativo, (Cerdà y Querol, 2014), ya que tal y como indican numerosos estudios, cuando los alumnos trabajan en grupo cooperativos, escuchan y producen más cantidad de lengua que en un aula ordinaria donde tienen que esperar sus turnos para hablar (Slavin, 1983; Harel, 1992; Chamot y O'Malley, 1987; Long y Porter, 1985; como se citó en Arnold, 2000). Además, en el currículo LOMCE, en el criterio de evaluación 5 relativo a las estrategias de producción e interacción oral, se resalta que el alumno con el trabajo de esta destreza puede “aprovechar el enriquecimiento que supone el aprendizaje en grupo” (Decreto 83/2016, p. 18251).

No obstante, a pesar del esfuerzo realizado por los investigadores para demostrar las enormes ventajas del trabajo cooperativo en el aprendizaje y las capacidades de los alumnos, aún se siguen encontrando aulas en las que tienen lugar un aprendizaje atomizado e individual (Azorín, 2018). Para terminar este apartado, se destaca la opinión de Slavin (1996) quien afirma que “el aprendizaje cooperativo es uno de los mayores éxitos en la historia de la investigación educativa”¹ (p. 43) y, por lo tanto, resulta fundamental continuar investigando acerca de esta metodología con la finalidad de mejorar y enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.4 Las inteligencias múltiples

Con la implementación del aprendizaje cooperativo, la variable emocional y la predisposición afectiva en la enseñanza de lenguas extranjeras ha ganado protagonismo (Godoy y Madinabeitia, 2016). De esta forma, las diferencias individuales del alumnado han tomado una parte activa en dicho proceso. Howard Gardner (1983) plantea una teoría basada en una división polifacética de la inteligencia: la Teoría de las Inteligencias Múltiples (IM en adelante). Este autor defiende que los individuos pueden poseer diversos tipos de inteligencias en grados diferentes y que, mediante la práctica,

¹ Traducción propia de “cooperative leaning is one of the greatest success stories in the history of educational research”.

estas se pueden potenciar y entrenar (Suárez, Maiz y Meza, 2010). Esta teoría surge en contraposición de la psicometría, que defiende la inteligencia como función única y tiene como precedente teórico la propuesta de Aptitudes Mentales Primarias de Thurstone (1947). Además, está estrechamente relacionada con las metodologías de Aprendizaje Integrado de Contenidos en Lenguas Extranjeras (AICLE, por sus siglas en inglés) (Griva y Deligianny, 2017). Así, Gardner (1983) distingue originalmente siete tipos de inteligencias y añade, posteriormente, una más (la naturalista), al mismo tiempo que sugiere la posibilidad de incluir una novena: la existencialista (Gardner, 1999), tal y como se recoge a continuación.

1. **Inteligencia lingüística:** capacidad de utilizar palabras de manera efectiva para comunicarse y expresar un pensamiento, ya sea oralmente como por escrito. Por lo tanto, es la inteligencia más reconocida en el proceso de aprendizaje de una lengua (Morchio, 2004).
2. **Inteligencia lógica y matemática:** capacidad para utilizar los números de manera efectiva y razonar de manera adecuada (Pons, 2013).
3. **Inteligencia visual y espacial:** capacidad de llevar a cabo transformaciones basadas en el mundo en tres dimensiones y para ubicarse y orientarse en el espacio (Pons, 2013).
4. **Inteligencia musical:** capacidad para percibir, discriminar, transformar y expresar las formas musicales (Guzmán y Castro, 2005).
5. **Inteligencia corporal y kinestésica:** capacidad de usar el cuerpo para expresarse, tanto ideas como sentimientos. Se considera la inteligencia del movimiento, de la expresión corporal y de utilizar el lenguaje corporal para comunicarse (Pons, 2013).
6. **Inteligencia interpersonal:** capacidad para poder percibir los sentimientos, estados de ánimo e intenciones en otras personas. También es la capacidad para relacionarse y comunicarse con la gente (Prieto y Ferrándiz, 2001).
7. **Inteligencia intrapersonal:** capacidad para reflexionar sobre uno mismo, autoconocerse y automotivarse (Prieto y Ferrándiz, 2001).
8. **Inteligencia naturalista:** capacidad para diferenciar los elementos y miembros de la naturaleza. Es la inteligencia relacionada con el mundo natural (Prieto, 2014).

9. Inteligencia existencialista: esta inteligencia es la que se ocupa de cuestiones vitales y trascendentales y aún no se ha aplicado al aprendizaje de idiomas (Fonseca, 2007).

Gardner también agrupa estas inteligencias en tres categorías: inteligencias objetivas (lógico-matemática, corporal-kinestésica, espacial y naturalista), inteligencias abstractas (lingüística y musical) e inteligencias relacionadas con las personas (interpersonal e intrapersonal) (Torres y Díaz, 2021).

Las características de los alumnos que representan a cada tipo de inteligencia son diferentes. Así, según Palmberg (2011), el alumnado con un perfil de inteligencia lingüística disfrutan expresándose oralmente y por escrito y les encantan los juegos de palabras, los chistes, las adivinanzas y las historias. Los estudiantes con un perfil lógico-matemático muestran buena predisposición para los números, el razonamiento, la lógica y la resolución de problemas, mientras que los de rasgo visual-espacial tienden a pensar en imágenes mentales y disfrutan con las ilustraciones, los gráficos, las tablas y los mapas. Los alumnos de perfil corporal-kinestésico experimentan mejor el aprendizaje a través de diversos tipos de movimiento, como la imitación, el baile y los juegos de rol; mientras que los de rasgo musical responden positivamente a la música y aprenden mejor a través de las canciones, los ritmos y la expresión musical. Los alumnos de rasgo intrapersonal son reflexivos, analíticos e intuitivos sobre quiénes son y cómo y qué aprenden, mientras que a los de perfil interpersonal les gusta interactuar con otros y aprenden mejor en grupo. A los alumnos de rasgo naturalista les gusta el aire libre y disfrutan clasificando y categorizando las actividades y, por último, los existencialistas se interesan por cuestiones filosóficas.

Thomas Armstrong (2006) recoge los cuatro puntos clave de la teoría de Gardner:

1. Todas las personas tienen capacidades relativas a las ocho inteligencias pero en diferentes medidas.
2. Con el apoyo necesario, las IM se pueden desarrollar.
3. Las IM funcionan de manera combinada.
4. Existen diferentes capacidades en una misma inteligencia, lo que implica que una inteligencia se pueda manifestar de diferentes formas.

Así, la Teoría de las IM defiende que todas las personas poseen las ocho inteligencias, pero en diferente medida. Algunas inteligencias estarán altamente desarrolladas, otras moderadamente desarrolladas y las demás poco desarrolladas (García-Benard, 2008). Además, Gardner (2006) afirma que no se actúa atendiendo únicamente a una inteligencia, si no que se hace de manera combinada, lo que significa que no existen dos personas con la misma combinación de inteligencias. Esta combinación viene dada por tres factores: la herencia genética, el historial vital y las condiciones de vida según una época y cultura concreta (Martín Cerrato, 2014). Incluso, dentro de cada inteligencia existen subhabilidades que hacen que un individuo pueda ser inteligente de diferente manera (Armstrong, 2006).

Para Gardner (1995), el término inteligencia comprende los talentos, las habilidades y las capacidades mentales de un individuo. Estas se pueden desarrollar a través del entrenamiento, al contrario de lo que se pensaba tradicionalmente, pues se concebían como inamovibles e innatas (Pons, 2013). De esta forma, se considera que los docentes deben realizar una evaluación inicial de las inteligencias de su alumnado para poder planificar una docencia lo más personalizada posible (Gallego, 2008). Esto conllevaría que los alumnos se impliquen e involucren más en su aprendizaje: “multiple Intelligence exercises are used to help learners see how to take advantage of their strong points and develop the weaker ones” (Arnold, 1999, p. 3). Además, también resulta fundamental que el propio docente se autoevalúe para saber cuáles son sus inclinaciones y que no desarrolle las clases únicamente en torno a sus inteligencias predominantes (Armstrong, 2006).

Otro de los aspectos que ha aportado esta teoría al aprendizaje está relacionada con la memorización de los contenidos, ya que Howard Gardner afirma que la memoria está asociada a una inteligencia específica (Armstrong, 2006):

Esta nueva perspectiva de la memoria sugiere que quizás los alumnos con “mala memoria” sólo tienen dificultades en una o dos inteligencias. El problema, sin embargo, podría ser que sus malas memorias pertenezcan a una o a las dos áreas de inteligencia más tratadas en el colegio: lingüística y lógico-matemática. La solución en este caso consistiría en ayudar a esos alumnos a acceder a sus

“buenas” memorias en otras inteligencias (p. 204)

Esta teoría no pretende que el docente explique un mismo contenido de ocho maneras diferentes, por el contrario, defiende que “un mismo tema tiene diversas subáreas y diferentes ángulos desde los que ser tratado” (Acevedo, 2018, p. 21). Lo que implica que, independientemente de la inteligencia que mejor domine el estudiante, este podrá aprender. Por lo tanto, esta teoría ha significado grandes cambios en la forma de concebir la enseñanza, dándole valor a las diferencias individuales y a las diferentes maneras de aprender del alumnado (Martín Cerrato, 2014).

Para poder llevar a cabo esta teoría en el aula es fundamental que los docentes individualicen y pluralicen. Individualizar se refiere a intentar potenciar las capacidades de cada alumno y pluralizar significa elegir el concepto que se quiere tratar y buscar formas diversas para satisfacer todas las necesidades del alumnado (Gardner, 2011). Esta personalización del aprendizaje se hace más factible en la actualidad gracias a las tecnologías, ya que ofrecen una gran variedad de recursos y aplicaciones para que el alumno pueda alcanzar el conocimiento de la manera más adecuada según sus inteligencias (Guillermo, 2014).

Por último, cabe destacar que, aunque esta teoría ha ganado mucho reconocimiento dentro del ámbito educativo, tal y como afirma Gardner (2001), no se debe contemplar como una ‘fórmula educativa’, sino como una “filosofía de la educación, una actitud hacia el aprendizaje o un metamodelo educacional” (Armstrong, 1999, p.52). Esto se debe a que no se trata de una fórmula única, sino que el docente debe adaptarla a su realidad del aula de manera creativa y adecuada (Armstrong, 1999).

3.4.1 La Teoría de las Inteligencias Múltiples en el aprendizaje de segundas lenguas.

El MCERL (2020) afirma que el objetivo principal de la enseñanza de lenguas es la adquisición de competencias. Estas competencias, tal y como se recogen en el Marco, van más allá del simple factor lingüístico. Para comunicar tenemos que relacionarnos con otros, usar el lenguaje no verbal, estructurar el discurso de manera coherente, etc. Por lo tanto, existe una concordancia con la teoría de Gardner y la combinación de las diferentes inteligencias mencionada anteriormente.

Por ello, aunque, *a priori*, la inteligencia lingüística puede ser la que más relación guarde con el aprendizaje de un idioma, en mayor o menor grado, todas las inteligencias pueden influir en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua (Acevedo, 2018).

La sensibilidad hacia las múltiples inteligencias puede ayudar a un profesor no solamente a determinar qué modalidades son las más eficaces para la presentación de una nueva lengua, sino también cómo asegurarse de que la inteligencia lingüística está interactuando óptimamente con otras inteligencias que puedan participar en el proceso comunicativo (Gardner, 1995, p. 218).

Entre las principales contribuciones de esta teoría a la adquisición de segundas lenguas, se puede destacar que se pone de manifiesto la importancia de otros planos, como los sentimientos y emociones, dejando de priorizar el plano gramatical como único elemento relevante (Valdivia, Cárdenas y Hernández, 2019). Esta teoría, además, puede aumentar el amor propio, el desarrollo de habilidades cooperativas y de resolución de conflictos y un mayor interés por aprender (Torres y Díaz, 2021).

Así, aunque no se pueda adoptar un enfoque completo y total de esta teoría en el aula de inglés, sí se puede presentar una variedad más amplia de materiales y de actividades con la finalidad de atender a las diferentes preferencias e inteligencias del alumnado (Barbazán, 2013), de manera que se ofrezca “una variedad de tareas que puedan adaptarse a los distintos estilos de aprendizaje y ofrecer formas alternativas que ayuden a los alumnos a conocer sus capacidades, en vez de verse imposibilitados por sus limitaciones” (Fonseca, 2007, p. 373). Esto llevará a que la enseñanza se vuelva más participativa, lo que aumentará la motivación y promoverá un aprendizaje significativo (Rojas, 2019).

La variedad del aula es diversa, cada alumno presenta un tipo de comportamiento y, detrás de cada uno de ellos, se encuentra un potencial que debemos fomentar y desarrollar. El uso de esta teoría proporciona un aprendizaje más individualizado y adecuado a las necesidades del alumnado (Fonseca y Arnold, 2004). De esta forma, esta teoría también sirve de apoyo a la hora de evaluar al alumnado, prestando atención no

solo al factor lingüístico sino aportando otras opciones para comprobar que el alumno está adquiriendo los contenidos en la lengua extranjera.

Por todo ello, la teoría de las IM se considera:

Un marco que permite al docente de lenguas extranjeras atender tanto la diversidad como la naturaleza holística del alumnado, organizar distintos contextos de aprendizaje que facilitan la comprensión y activación de distintos tipos de memoria y una ayuda para programar y/o diseñar tareas atractivas para el aprendizaje de lenguas (Fonseca, 2007, p. 373).

Los beneficios que ofrece esta teoría a la educación en general y al aprendizaje de lenguas en particular son numerosos. Así, se pone de manifiesto la importancia de atender a las diferencias individuales del alumnado, situándolo como eje principal de su propio proceso de aprendizaje y aprovechando sus diferentes inteligencias para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3. PROPUESTA DIDÁCTICA

A continuación, se presenta la propuesta de actividades cooperativas basadas en las IM para desarrollar las destrezas orales en el aula de inglés de Secundaria. En primer lugar, se justificará la propuesta y se comentarán los objetivos, posteriormente, se planteará el diseño de las actividades y, finalmente, se dedicará un apartado a la propuesta de evaluación de dichas actividades y a la atención a la diversidad.

3.1 Justificación y objetivos

Esta propuesta de actividades se basa en la metodología de aprendizaje cooperativo como una herramienta eficaz para fomentar las destrezas orales en el aula de Inglés en Secundaria. Además, el diseño de las actividades se apoya en la teoría de las IM, con el objetivo de enriquecer la propuesta y de atender a las características individuales del alumnado para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea lo más óptimo posible. Se presentarán cinco actividades cooperativas y una propuesta de evaluación. Las actividades están planteadas para llevarse a cabo en diferentes

momentos del curso académico y varían en cuanto a la implicación necesaria del alumnado y el grado de dificultad. No obstante, todas las actividades pretenden lograr los siguientes objetivos:

- Trabajar los contenidos de los criterios 3, 4 y 5 del currículo de Secundaria para la asignatura de inglés, relativo a las destrezas orales de producción e interacción.
- Fomentar la adquisición de las competencias clave y los objetivos de la etapa recogidos en el currículo.
- Contribuir a la dimensión del alumnado como agente social.
- Adoptar un enfoque comunicativo de la lengua, en el que los alumnos se comprometan e involucren en su proceso de aprendizaje.
- Emplear la metodología de aprendizaje cooperativo para fomentar dichas destrezas.
- Aprovechar las diferentes habilidades y capacidades del alumnado dentro del grupo cooperativo.

Cabe destacar que las actividades no se plantean para un curso concreto, sino como una propuesta que se puede adaptar a cualquier nivel de la etapa de Secundaria y a cualquier centro. Además, se han diseñado atendiendo a tres momentos diferentes del curso académico:

1. Actividades introductorias al aprendizaje cooperativo. Para realizar al principio del curso académico.
2. Actividades para practicar contenidos específicos. Para realizar al finalizar un nuevo contenido, en cualquier momento del curso académico.
3. Actividades de repaso de varios contenidos. Para realizar al final de una situación de aprendizaje, trimestre o del curso académico.

3.2 Diseño de las actividades

A continuación, se explicará el diseño de las cinco actividades propuestas, divididas por tipos de actividades.

ACTIVIDADES INTRODUCTORIAS AL APRENDIZAJE COOPERATIVO

ACTIVIDAD 1	
Título	<i>Electoral team.</i>
Agrupación	Grupos cooperativos de 4 o 5 estudiantes.
Duración	40-45 min.
Materiales	Papel y lápiz/bolígrafo.
Descripción	<p>Esta actividad está prevista para realizarse al principio del curso escolar, con el objetivo de establecer los grupos cooperativos base para el trimestre y para realizar el resto de actividades cooperativas. Así, se formarán grupos de 4 o 5 estudiantes, en función de la cantidad de alumnos que haya en el aula, de la manera más heterogénea posible. Resultaría idóneo realizar, antes de llevar a cabo esta actividad, un test de inteligencias múltiples al alumnado, con la finalidad de formar grupos cooperativos en los que haya diferentes inteligencias, para que puedan complementarse y ayudarse a la hora de realizar las actividades.</p> <p>Una vez que se hayan conformado los grupos, se les explicará la actividad que consiste en que cada equipo forme un grupo electoral atendiendo a las habilidades y cualidades de cada integrante.</p> <p>En un papel, cada grupo tendrá que escribir el nombre de los componentes y buscar entre todos tres adjetivos que describan a cada persona. Una vez que hayan decidido las tres cualidades tendrán que buscar la función más adecuada para que cada integrante desarrolle dentro del grupo. Las funciones son las siguientes:</p>

Presidente. Será el encargado de solucionar los posibles conflictos dentro del grupo y de controlar el tiempo a la hora de realizar las actividades.

Portavoz. Será el encargado de preguntar las posibles dudas o cuestiones a la profesora y de comunicarse con el resto de grupos si es necesario.

Ministro de agenda. Será el encargado de recordarle al resto del grupo los exámenes o tareas que hay que realizar y de mantener el orden y limpieza en las tareas.

Ministro de comportamiento. Será el encargo de supervisar que haya un buen comportamiento dentro del grupo y de vigilar el nivel de ruido.

Vicepresidente. En caso de que el grupo sea de cinco alumnos, habrá un vicepresidente que se encargará de ayudar al presidente en sus funciones dentro del grupo y de sustituir el rol de cualquier estudiante en caso de que se ausenten de clase.

De esta manera, los estudiantes conocerán las habilidades que tienen como grupo y se establecerán las responsabilidades de los integrantes para que el grupo cooperativo funcione. Así mismo, cabe destacar que estos roles podrían rotarse según se precise a lo largo del curso o del trimestre e incluso intercambiar alumnos entre los distintos grupos si se considera necesario, con la finalidad de atender a las diversas circunstancias o necesidades que puedan surgir a lo largo del curso.

Una vez que finalicen, tendrán que exponer al resto de la clase los roles de cada uno y el porqué de su elección.

Se les indicará a los estudiantes que tienen que utilizar el inglés a la hora de comunicarse dentro del grupo, para que fomenten las destrezas orales, tanto de producción como de interacción

	<p>cumpliendo con los objetivos previstos en este trabajo.</p> <p>Una vez que cada grupo haya compartido con el resto de la clase sus roles, se colocarán carteles en cada mesa con las funciones establecidas, para que los alumnos las tengan presentes siempre que realicen una actividad.</p> <p>El objetivo principal de esta actividad es que los alumnos conozcan los beneficios del aprendizaje cooperativo y que establezcan un grupo sólido con el que puedan aprender y enriquecer su proceso de aprendizaje, aprovechando las habilidades e inteligencias de cada componente del grupo.</p> <p>En cuanto a los contenidos lingüísticos, se pretende que los alumnos, además de practicar sus destrezas orales, repasen los adjetivos y las descripciones personales.</p>
--	--

ACTIVIDADES PARA PRACTICAR CONTENIDOS ESPECÍFICOS

ACTIVIDAD 2	
Título	<i>Escape Room</i>
Agrupación	Grupos cooperativos de 4 o 5 estudiantes.
Duración	15-20 min.
Materiales	Plantilla de Genially, dispositivo con conexión a internet y premio.
Descripción	Esta actividad está prevista para realizarse como práctica de un contenido lingüístico concreto, en cualquier momento del curso académico. Para ello, se propone emplear la plantilla denominada

Breakout misterio de la plataforma Genially. Dicha plantilla se ubica dentro de la página web en el apartado de gamificación (Anexo 1). Existen diferentes plantillas que permiten realizar *escape room* virtuales dentro de la plataforma, no obstante, se propone esta por considerarse la más adecuada y completa.

Para llevar a cabo la actividad, se deberán formar grupos de 4 o 5 alumnos y ubicarlos en diferentes lugares del aula. Una vez que los grupos estén formados de la manera más heterogénea posible y atendiendo a lo que se especificó en la actividad anterior, se les enviará el link a la plantilla. Cada grupo deberá resolver de manera cooperativa las diferentes misiones que se proponen para ir recolectando las diferentes cifras del código final. Una vez que hayan finalizado las misiones y hayan conseguido el código, deberán introducirlo en la diapositiva correspondiente que les llevará a un mapa de la clase en donde se ubica el premio final.

El *escape room* se compone de una introducción y de cuatro misiones, no obstante, se podría aumentar el número de misiones y la dificultad de las mismas si se desea. Las misiones son las siguientes:

Misión 1. Los alumnos tienen que responder a una pregunta relacionada con el contenido gramatical que se quiera tratar. Se ofrecen tres opciones entre las que se encuentra la respuesta correcta.

Misión 2. Los alumnos tienen que mover un elemento oculto en la imagen, según lo que se indique. Para formular la pista se puede emplear el contenido gramatical que se está trabajando. Por ejemplo, si se pretende practicar las oraciones relativas, la frase que les lleve al objeto podría ser: “move a poster where you can find information”. Cuando los estudiantes muevan el elemento que se indica, tendrán que responder a tres preguntas sobre el contenido

gramatical (pueden ser más o menos preguntas dependiendo del tiempo que se quiera emplear en la actividad) y memorizar un código que aparecerá al responder correctamente a la última pregunta y que necesitarán para la siguiente misión.

Misión 3. En esta misión, los alumnos tendrán que elegir el código proporcionado en la parte anterior entre varios códigos. Esto les llevará a responder a otras dos preguntas relacionadas con los contenidos gramaticales. La respuesta de la última pregunta les indicará las dos primeras cifras del código final.

Misión 4: en esta última misión los alumnos tendrán que resolver una división sencilla cuya respuesta será la última cifra del código final.

Una vez que los grupos hayan completado todas las misiones y recolectado las tres cifras, llegarán a la pantalla final en la que deben introducir el código para desvelar el mapa de la clase que contiene una marca que indica donde se encuentra el premio final.

Con esta actividad se pretende que los alumnos, a través de la gamificación, trabajen cooperativamente y practiquen los contenidos lingüísticos. Además, con el uso de un premio final se intenta que el alumnado se involucre y se motive aún más en la actividad. Al igual que en la actividad anterior, se les indicará a los alumnos antes de comenzar que deben utilizar el inglés para comunicarse entre ellos, para fomentar su competencia comunicativa y mejorar sus destrezas orales.

Por otra parte, con esta actividad también se fomenta las inteligencias múltiples del alumnado, concretamente, además de la inteligencia lingüística, la visual espacial y la interpersonal, se trabaja específicamente la inteligencia lógico-matemática, que normalmente no se suele desarrollar tanto en el aula de inglés. Así, los alumnos con un perfil lógico-matemático podrán participar y

	<p>disfrutar de esta actividad en la que, además de trabajar los contenidos lingüísticos, también necesitan el pensamiento lógico y los números para resolver las misiones que se proponen.</p> <p>En el Anexo 1 del documento se recogen dos propuestas de <i>escape rooms</i>; una de ellas sobre las oraciones relativas prevista para 4.º de la ESO y otra sobre los condicionales prevista para 3.º de la ESO. No obstante, la plantilla se puede adaptar a cualquier contenido y nivel, para cumplir con los objetivos deseados.</p>
--	--

ACTIVIDAD 3	
Título	<i>Shopping channel</i>
Agrupación	Grupos cooperativos de 4 o 5 estudiantes.
Duración	2 sesiones.
Materiales:	Materiales reciclados.
Descripción:	<p>Esta actividad, al igual que la anterior, se plantea para realizarse en cualquier momento del curso académico con el objetivo de fomentar las destrezas orales en el alumnado y la creatividad. De esta manera, los alumnos tendrán que trabajar cooperativamente para crear un objeto con materiales reciclados y ‘venderlo’ al resto de grupos, simulando la ‘teletienda’.</p> <p>En primer lugar, en sesiones anteriores, el docente debe indicarle al alumnado que, para realizar esta actividad, deberán traer cualquier tipo de materiales reciclados que puedan emplear para crear un objeto. Tras formar grupos de 4 o 5 alumnos, la sesión comenzará</p>

	<p>trabajando el vocabulario relativo a los materiales que hayan traído los alumnos, para que luego puedan emplear los términos adecuados al realizar la actividad. Posteriormente, cada grupo deberá utilizar los materiales de los que disponga para intentar inventar un objeto que tenga una funcionalidad determinada. La primera sesión se dedicará a la creación del objeto y, en la segunda sesión, cada grupo deberá exponer al resto de la clase su invención, explicar para qué sirve y el porqué deberían comprarla. Cuando todos los grupos realicen su exposición, se procederá a la votación final, en la que cada alumno deberá votar por el objeto que considera más útil.</p> <p>El objetivo principal de esta actividad es que los alumnos fomenten sus destrezas orales, tanto de producción como de interacción y que trabajen cooperativamente para lograr una meta común. Así, tendrán que comunicarse, tomar decisiones y solucionar posibles conflictos. Por otra parte, también se fomentan las inteligencias múltiples, ya que cada alumno aportará diferentes ideas según sus gustos, preferencias y habilidades.</p>
--	---

ACTIVIDADES PARA REPASAR VARIOS CONTENIDOS

ACTIVIDAD 4	
Título	<i>Trivial</i>
Agrupación	Grupos cooperativos de 4 o 5 estudiantes.
Duración	3 sesiones.
Materiales:	Materiales para crear el juego (cartulinas, tijeras, pegamento, cartón, colores, pinturas, etc.)

Descripción:

Esta actividad se plantea para practicar varios contenidos. Por lo tanto, resulta idónea para llevarse a cabo al final de un trimestre o de un curso académico a modo de repaso general.

Consiste en la elaboración del conocido juego de mesa 'Trivial'. Durante las dos primeras sesiones, los grupos, de manera colaborativa, deberán crear todos los elementos necesarios para poder jugar a su propio Trivial personalizado. Así, tendrán que crear el tablero, las fichas y las tarjetas de preguntas. En primer lugar, utilizando una cartulina, los alumnos deberán crear el tablero del juego de la manera que prefieran, incorporando las diferentes casillas de color y usando como ejemplo el tablero original. En segundo lugar, tendrán que crear las figuras con las que cada integrante del grupo va a ir moviéndose por el tablero. Podrán utilizar algo representativo de cada componente y emplear los materiales que deseen. Por último, crearán las diferentes tarjetas de preguntas, atendiendo a cuatro categorías: gramática, vocabulario, música inglesa y cultura inglesa. Cada una de las categorías tendrá asignado un color y deberán incluir el mismo número de casillas para cada color en el tablero, de manera alterna. Deberán elaborar como mínimo 15 preguntas para cada categoría y podrán utilizar tanto el libro de texto como internet como apoyo.

Una vez que los grupos hayan creado los materiales necesarios, se dedicará una sesión para que los grupos intercambien sus tableros y jueguen a las versiones creadas por sus compañeros.

En el juego original, se deben conseguir los diferentes 'quesitos' de cada categoría. No obstante, en esta actividad se plantea la variación de que cada integrante tiene que ir resolviendo las diferentes preguntas hasta llegar a la casilla final. Así, con un dado se irán moviendo por el tablero, respondiendo a la pregunta correspondiente y, el primer alumno que llegue a la meta, ganará. De esta manera, el

	<p>juego será más corto y sencillo que el original. En el caso de que respondan todas las preguntas antes de que un alumno llegue a la meta, ganará el que vaya más avanzado en el tablero.</p> <p>Con esta actividad se pretende, por una parte, que los alumnos fomenten su creatividad y trabajen cooperativamente para crear el juego de mesa. Tendrán que usar el inglés para comunicarse, tomar decisiones y resolver los posibles conflictos que vayan surgiendo. Además, como las actividades que tienen que realizar son variadas, también se fomentan las inteligencias múltiples, ya que, por ejemplo, un alumno con perfil lingüístico puede crear las preguntas relativas a vocabulario y gramática, un alumno con perfil musical las de música, un alumno con perfil lógico-matemático las casillas del tablero o un alumno visual-espacial las diferentes fichas. De esta manera, cada integrante puede aportar algo al grupo, mientras colaboran para lograr una meta y objetivo común.</p> <p>Por otra parte, con la segunda parte de la actividad, se pretende que el alumnado practique los diferentes contenidos tratados durante el curso de manera amena y usando la gamificación, con el valor añadido de que ellos mismos han inventado y creado el juego de mesa.</p>
--	--

ACTIVIDAD 5	
Título	<i>Gymkhana</i>
Agrupación	Grupos cooperativos de 4 o 5 estudiantes.
Duración	40-45 min.

Materiales:	Códigos QR de las diferentes pruebas, instrucciones impresas de cada actividad, sobres con las diferentes piezas del puzle, pañuelo, premio.
Descripción:	<p>La última actividad que se propone es la realización de una gymkhana lingüística para repasar varios contenidos. Así, al igual que la actividad anterior, se puede utilizar al final de una unidad, trimestre o curso académico.</p> <p>La gymkhana está formada por cinco pruebas, cada una asociada a un contenido diferente. Los grupos tendrán que ir resolviendo las pruebas hasta conseguir la pieza del puzle asignada a cada actividad. Una vez que resuelvan todas las pruebas y consigan las cinco piezas, deberán formar el puzle que les indicará donde se encuentra el premio final.</p> <p>Esta actividad se puede adaptar a cualquier nivel, dependiendo de los contenidos que se incluyan en las actividades. Para esta propuesta, se ha diseñado una gymkhana para el 1.º curso de la ESO, con la que se pretenden trabajar los contenidos incorporados en el libro de texto para el tercer trimestre. Dicha propuesta contiene las siguientes pruebas:</p> <p>Prueba 1. En esta prueba se ha utilizado la plataforma Genially, para crear un cuestionario sobre los tiempos de pasado. Los grupos tienen que ir respondiendo a las diferentes preguntas hasta que lleguen a la última diapositiva que les indicará dónde se encuentra el sobre con las piezas de puzle asociadas a esta actividad.</p> <p>Prueba 2. En esta prueba se ha empleado la plataforma WordWall, para crear una actividad en la que los grupos tienen que ordenar las diferentes frases. Cuando ordenen la última frase, esta les indicará dónde se encuentra la pieza del puzle.</p> <p>Prueba 3. Esta prueba consiste en un audio que describe a una</p>

persona físicamente. Los alumnos tendrán que escuchar la descripción y dibujar a la persona correspondiente. Cuando acaben el dibujo deberán mostrarlo al profesor, que le indicará dónde está la pieza.

Prueba 4. En esta actividad, los alumnos encontrarán un mapa del colegio que les indicará donde se encuentra la pieza del puzle. Un integrante del grupo deberá cubrirse los ojos con un pañuelo y el resto del grupo tiene que darle las direcciones necesarias para llegar a la pieza.

Prueba 5. En esta prueba, se les indicará a los alumnos diferentes objetos que tienen que fotografiar. El último objeto contendrá las piezas del puzle.

Esta actividad está pensada para realizarse en el exterior del aula, en el patio o jardín del colegio. El docente previamente deberá colocar los diferentes códigos e instrucciones en el suelo y los sobres con las piezas en los lugares que corresponda. Así, cada grupo deberá ir realizando las pruebas, de manera que siempre quede una actividad vacía. Cuando terminen cada prueba y consigan la pieza, deberán realizar otra actividad y, así, sucesivamente, hasta que recolecten las cinco piezas del puzle. Cada una de las piezas contiene una palabra y al juntarlas todas, se formará una frase que indica donde está el premio final.

Antes de comenzar la actividad, el docente deberá leerle las siguientes instrucciones al alumnado:

- Si se escucha a algún grupo hablar español tendrán que quedarse quietos durante 20 segundos.
- El grupo tiene que ir junto, si algún miembro del grupo se separa tendrán que volver a comenzar la prueba que estén realizando.
- Las pruebas en las que tengan que moverse por el colegio deben

	<p>hacerse en silencio, si elevan mucho la voz quedarán eliminados.</p> <p>- Si algún grupo hace trampas quedará eliminado.</p> <p>De esta forma, se pretende que el alumnado trabaje de manera cooperativa y que empleen el inglés como lengua para comunicarse y resolver las diferentes pruebas.</p> <p>Además, como las pruebas son variadas, también se fomentan las inteligencias múltiples del alumnado, ya que cada alumno aportará a su grupo una habilidad o capacidad diferente para poder lograr la meta final. Además, al realizarse en el exterior, los alumnos saldrán del contexto aula-clase y practicarán sus habilidades comunicativas en un entorno diferente al habitual, lo que proporcionará un aprendizaje más motivador.</p> <p>Con esta actividad, los alumnos practicarán los tiempos de pasado, el orden de las frases en inglés, las descripciones físicas, las direcciones y diferentes palabras de vocabulario. Los contenidos tratados se pueden adaptar según los objetivos que se quieran cumplir con esta actividad.</p> <p>Los materiales necesarios para esta actividad se recogen en el Anexo 2.</p>
--	--

Estas cinco actividades cooperativas tienen como objetivo principal fomentar las destrezas orales entre el alumnado. No obstante, cabe destacar que, para ello, también resulta fundamental que los alumnos se acostumbren a utilizar el inglés para comunicarse con el resto del grupo, es decir, a través del hábito, los estudiantes aumentarán su compromiso respecto al uso del código extranjero en el desempeño de las actividades propuestas. Así, la supervisión constante del docente durante el desarrollo de las actividades es fundamental, especialmente durante las primeras sesiones para asegurar que los objetivos de las actividades se están cumpliendo. Incluso, también podría resultar interesante firmar una especie de contrato con cada grupo cooperativo al inicio del curso, donde se comprometan a usar el inglés, tanto como les sea posible,

asistiéndose diccionarios, notas, apuntes o con la ayuda de los compañeros o del propio docente. En el caso de que se compruebe que, aun así, los grupos no están utilizando el inglés para comunicarse, se puede incluir entre las funciones de alguno de los roles establecidos en la actividad 1, el supervisar que no se hable español durante las sesiones.

3.3 Propuesta de evaluación

Tras detallar las actividades, se plantea una propuesta de evaluación que cumpla con los objetivos previstos. Así, se pretende realizar una evaluación formativa, con la finalidad de tener en cuenta todo el proceso de aprendizaje del alumnado durante el desarrollo de las actividades. Como se mencionó anteriormente, la propuesta está orientada a fomentar las destrezas orales, no obstante, también se pretende atender a otros factores como el trabajo en grupo, la motivación y la creatividad. De esta manera, se plantean dos principales formas de evaluación:

1. Heteroevaluación. En primer lugar, se plantea una heteroevaluación en la que el docente evalúe el aprendizaje de los alumnos de manera individual. Esta heteroevaluación se realizará a través de dos instrumentos: la observación directa en el aula (el cuaderno de clase del docente) y una rúbrica para evaluar las destrezas orales. Durante el transcurso de todas las actividades, el docente observará al alumnado, tanto respecto a sus destrezas orales como a su “desempeño” dentro del grupo cooperativo. De esta manera, se podrá atender al avance o mejoría que el alumno va experimentando en su proceso de aprendizaje y a las posibles dificultades o obstáculos a los que se va enfrentando. Para que este instrumento sea efectivo, resulta fundamental que el docente proporcione *feedback* al alumnado sobre su aprendizaje, destacando sus aciertos, errores, fortalezas y debilidades, con la finalidad de enriquecer el proceso y que la adquisición de los objetivos sea lo más efectiva posible. Para ello, es esencial un correcto tratamiento de los errores durante las sesiones para que estos constituyan una fuente de aprendizaje, mejorando la motivación y la autoestima del alumnado. Por otra parte, también se plantea una rúbrica (Anexo 3) como herramienta de evaluación, a través de la cual el docente pueda reflejar el

aprendizaje de los alumnos atendiendo a los criterios de evaluación del currículo relacionados con la adquisición de las destrezas orales. Para la realización de la rúbrica se ha tenido en cuenta aspectos tanto de producción oral como de interacción y el uso adecuado de los recursos gramaticales. Así, se compone de cuatro indicadores (uso del inglés, fluidez, corrección gramatical e interacción) y una escala de cuatro grados de consecución (insuficiente, bien, notable, sobresaliente).

2. Autoevaluación. Con la finalidad de que el alumnado tome una parte activa en su proceso de aprendizaje y evaluación, se propone la realización de una diana de autoevaluación (Anexo 4). A través de este instrumento se pretende que el alumnado, al final de trimestre o del curso escolar, y tras haber realizado las actividades cooperativas propuestas, pueda valorar la adquisición de sus propios conocimientos y habilidades. Concretamente, se pretende que los alumnos puedan reflexionar acerca de la utilidad del trabajo cooperativo y de cómo se han sentido trabajando con esta metodología en el aula de inglés. A través de la diana de evaluación, los alumnos podrán conocer visualmente los aspectos que más han mejorado y sobre cuáles necesitan seguir trabajando. Así, también se fomenta la inteligencia intrapersonal, ya que trabajarán el autoconocimiento y el autoconcepto.

Por último, cabe destacar que los instrumentos de evaluación propuestos tienen carácter muestral y orientativo, ya que deben adaptarse a las características del grupo de sujetos al que va dirigida la propuesta.

3.4 Atención a la diversidad

Esta propuesta de actividades no está diseñada para un alumnado concreto, por lo tanto, no contempla ningún caso participar de atención a la diversidad. No obstante, cabe destacar que, en el caso de que hubiera algún alumno con necesidades educativas especiales, sería necesario adaptar dichas actividades con las medidas necesarias para que todos los alumnos puedan realizarlas y cumplir los objetivos previstos, tal y como se recoge en la LOMLOE (2020):

Se adoptará la educación inclusiva como principio fundamental, con el fin de atender a la diversidad de las necesidades de todo el alumnado, tanto del que tiene

especiales dificultades de aprendizaje como del que tiene mayor capacidad y motivación para aprender. Cuando tal diversidad lo requiera, se adoptarán las medidas organizativas, metodológicas y curriculares pertinentes, según lo dispuesto en la presente ley, conforme a los principios del Diseño universal de aprendizaje, garantizando en todo caso los derechos de la infancia y facilitando el acceso a los apoyos que el alumno requiera (p. 122882).

Además, como se sigue una metodología de aprendizaje cooperativo, resulta fundamental que la formación de grupos se realice de manera heterogénea, para que todos los grupos tengan las mismas oportunidades a la hora de llevar a cabo la actividad.

4. METODOLOGÍA

Tras elaborar la propuesta de actividades y de evaluación se comentará lo relativo a la metodología del estudio realizado. Se presentará el diseño de la investigación, el contexto, los participantes y los instrumentos de recogida de datos.

4. 1 Contexto, muestra e implementación

El estudio realizado en este trabajo corresponde a una I-A, en la que se implementan dos de las actividades cooperativas planteadas en el apartado anterior en dos cursos de Secundaria del colegio Santa Catalina de Siena, en Santa Cruz de Tenerife, durante el periodo de prácticas externas del Máster en Formación del Profesorado. Para ello, se parte de la problemática existente en dichos grupos, en relación con la dificultad de expresarse en inglés en el aula. Para ello, se implementó, por una parte, el *escape room* en tres cursos de 3.º de la ESO y, por otra parte, la *gymkhana* lingüística en dos cursos de 1.º de la ESO. El objetivo principal de esta I-A es analizar si la implementación de estas actividades en dichos niveles supone una herramienta adecuada para fomentar las destrezas orales a través del aprendizaje cooperativo.

En cuanto a los dos grupos de 1.º de la ESO, cabe destacar que la actividad se realizó durante la clase semanal de conversación, en la que el grupo se divide en dos. Por lo tanto, se realizó cada semana con la mitad de cada grupo (4 veces en total) y participaron 54 estudiantes. En ninguno de los grupos se cuenta con alumnado con necesidades educativas especiales, por lo que no se tuvo que realizar ninguna adaptación.

En los tres grupos de 3.º de la ESO, la actividad se realizó durante una sesión ordinaria, con el grupo completo. Se realizó tres veces, una vez con cada grupo y participaron 77 estudiantes. En estos grupos, tampoco se tuvo que realizar ninguna adaptación metodológica.

Cabe destacar que la elección de estas dos actividades, entre las cinco propuestas planteadas en el apartado 3.2, se realizó atendiendo a las condiciones dadas en el periodo de prácticas y a la disponibilidad de tiempo y grupos. En el caso de los grupos de 1.º de la ESO, habían acabado la mayor parte de los contenidos del trimestre y se disponía de una sesión entera, mientras que en 3.º de la ESO presentaban problemas con el uso del condicional y solo se disponía de una parte de una sesión.

De manera general, ambas actividades tuvieron una muy buena aceptación por parte del alumnado. En la *gymkhana* lingüística, las pruebas se colocaron en el patio antes de comenzar la sesión y, además, se necesitó la ayuda de otro docente para supervisar durante las diferentes actividades, ya que algunas implicaban la movilidad de los grupos por el colegio. Cabe destacar que la actitud de los cuatro grupos de alumnos fue excelente, mantuvieron un tono de voz adecuado, colaboraron a la hora de realizar las actividades y se mostraron muy motivados y participativos, ayudando incluso a recoger los materiales cuando finalizó la actividad. No obstante, cabe destacar que, al realizarse en el exterior durante los meses de verano y después del mediodía, el calor hizo que los alumnos no estuvieran tan activos, por lo tanto, resultaría idóneo que esta actividad se llevara a cabo durante las primeras horas de clase o en una estación menos calurosa.

El *escape room* también se llevó a cabo de manera satisfactoria. Se puso a prueba que, en la mayoría de los casos, todos los integrantes de los grupos estaban participando y que se sentían motivados, lo cual transmitieron también a la docente al

finalizar la actividad. No obstante, uno de los principales inconvenientes fue que, en la primera clase, se colocaron los grupos cooperativos muy juntos, lo que supuso que algunos equipos pudiera escuchar las respuestas de otros grupos. En las siguientes sesiones, se separaron más los equipos entre ellos.

En ambos casos, el uso del premio como incentivo tuvo excelentes resultados, motivando a los alumnos y haciendo que se involucraran en la actividad. Además, como tenían que utilizar pistas para buscar el premio en el aula, esto aumentó aún más la diversión por parte del alumnado.

4.2 Instrumentos de recogida de datos

Para poder obtener resultados de las dos actividades implementadas, se distribuyeron dos cuestionarios de creación propia, vía Google Formularios, a cada grupo: uno antes de llevar a cabo la actividad y otro después. El tiempo de administración de los cuestionarios fue muy breve, entre 3 y 5 minutos cada uno.

El cuestionario preactividad (anexo 5) se compone de dos preguntas de respuesta abierta relacionadas con la percepción del alumnado respecto al trabajo en grupo y tres preguntas de varias opciones (nada, poco, algo, bastante y mucho), sobre la asignatura de inglés. De esta manera, a través de este cuestionario, se ha podido comprobar cuál es el punto de partida, en relación con la opinión del alumnado sobre los elementos de esta investigación.

El cuestionario postactividad (anexo 6) está compuesto por nueve preguntas de varias opciones (nada, poco, algo, bastante y mucho). Estas preguntas atienden a aspectos relacionados con las destrezas orales y el aprendizaje cooperativo durante el desarrollo de la actividad. Además, se incluyen dos preguntas de respuesta abierta, en las que los alumnos deben indicar lo que más y menos les ha gustado de cada actividad. En este cuestionario también se incorpora un apartado no obligatorio de otros comentarios, por si el alumnado quiere comentar algún aspecto concreto que no se haya incluido en las preguntas.

Ambos cuestionarios fueron anónimos y, únicamente, se recogieron los datos relativos al género y a la edad de los alumnos. Además, se realizaron en español, con la

finalidad de que todos los alumnos pudieran entender las preguntas para que las respuestas fueran fiables y no se vieran alteradas por el factor lingüístico.

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Una vez planteados los aspectos metodológicos de la investigación, se procederá a analizar los resultados obtenidos en las dos actividades implementadas en el aula a través de los instrumentos de recogida de datos. En primer lugar, se recogerán los resultados del cuestionario preactividad, para, posteriormente, analizar los del cuestionario postactividad. Finalmente, se compararán y discutirán los resultados obtenidos.

5.1 Resultados cuestionario preactividad

5.1.1 *Gymkhana*

La *gymkhana* lingüística se implementó en dos cursos de 1.º ESO a un total de 54 alumnos, de los cuales 30 se identificaban como mujer (55,6 %) y 24 como hombre (44,45). A través del cuestionario preactividad, se pudieron obtener datos sobre la opinión previa de los estudiantes en relación con el aprendizaje cooperativo y las destrezas orales.

En primer lugar, en cuanto al trabajo cooperativo, cabe destacar que un 74,1% de la clase prefiere trabajar en grupos, frente al 16,7% que se siente más cómodo trabajando solo. Además, un 9,2% del grupo destaca que todo depende de los componentes del grupo cooperativo. Entre los principales motivos por los que prefieren el trabajo en grupo, los alumnos resaltan que es más divertido y que se puede obtener más ayuda de los compañeros, mientras que los alumnos que abogan por el trabajo individual destacan que este es más sencillo, se distraen menos y no dependen del trabajo de otras personas. En cuanto a la utilidad de las actividades cooperativas, el 100% de la clase admite que estas proporcionan algún tipo de beneficios, concretamente, el 44,4 % afirma que mucho, el 42,5% que bastante y el 12,9% que algo. Ningún alumno respondió nada o poco, en cuanto a la utilidad del aprendizaje cooperativo.

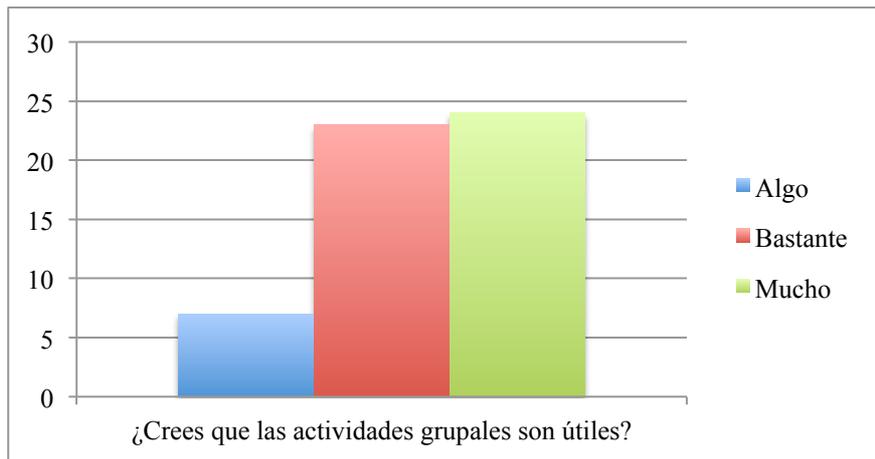


Figura 5. Utilidad de las actividades grupales (pregymkhana)

Además, se preguntó a los alumnos cuánto les gusta la asignatura de Inglés y hablar inglés en la clase de conversación. Así, la mayor parte de la clase afirma que, en mayor o menor medida, les gusta la asignatura de Inglés (72,2% bastante o mucho, 16,6% algo y 11,1 % poco o nada). No obstante, solo el 40,7% asegura que le gusta mucho o bastante hablar en inglés durante las clases, frente al 38,8% que destaca que algo y el 20,3 % que poco o nada. De esta manera, se puede comprobar cómo, aunque el porcentaje de alumnos que disfrutan mucho o bastante la asignatura es alto, la cantidad de estudiantes a los que les gusta hablar y expresarse en inglés durante las clases no resulta tan elevado.

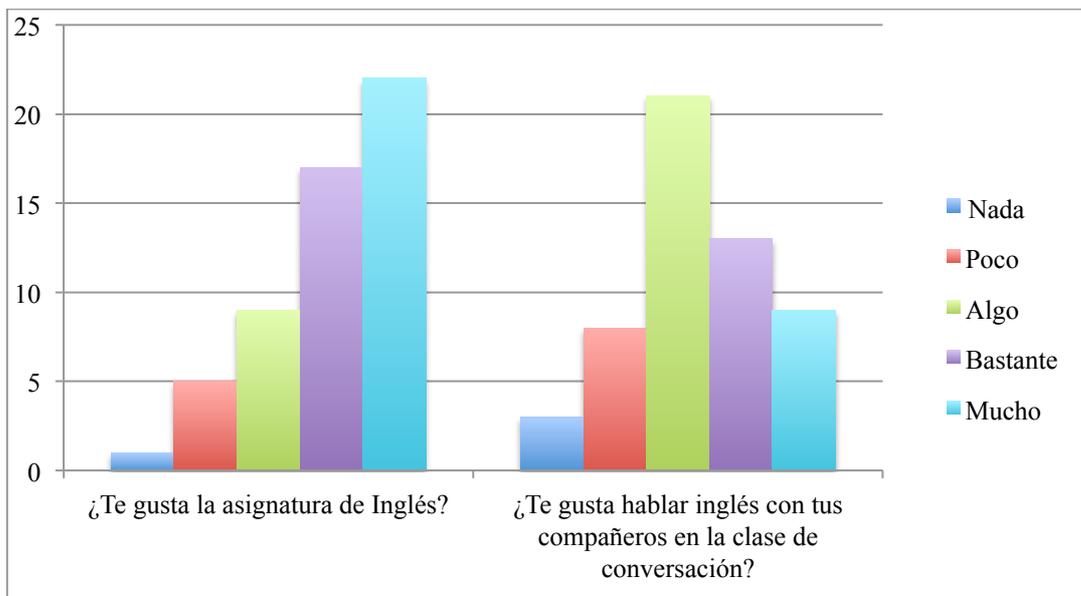


Figura 6. Gustos del alumnado respecto a la asignatura de inglés (pregymkhana)

Por otra parte, también se les preguntó qué tipo de agrupación prefieren a la hora de trabajar las destrezas orales en el aula. Así, el 83,3 % de los alumnos prefiere trabajar en grupos pequeños, ya que, de manera general, se sienten más cómodos y menos juzgados; frente al 12,9 % que prefiere con toda la clase, resaltando que de esta manera el profesor les puede ayudar más, que se notan menos los errores y que se puede aprender más vocabulario, ya que participan más alumnos. Por último, el 3,70% no muestra ninguna preferencia.

5.1.2 *Escape Room*

El *Escape Room* se implementó en tres cursos de 3.º ESO a un total de 77 alumnos, de los cuales 41 se identificaban como mujer (53,2 %), 31 como hombre (40,03) y 5 como otro (6,5 %). Del mismo modo que con la actividad anterior, a través del cuestionario preactividad se pudieron obtener resultados sobre la opinión previa de los estudiantes en relación con el aprendizaje cooperativo y las destrezas orales.

En primer lugar, en este grupo, el 63,6 % afirma que prefiere trabajar en grupo porque es más entretenido, pueden compartir ideas, aprender más y es más efectivo. El 19,4% opta por trabajar solo porque les resulta más fácil organizarse y porque destacan que dentro de los grupos siempre hay alumnos que trabajan más que otros. El 15,5% destaca que depende de cómo esté formado el grupo cooperativo. A diferencia del grupo anterior, en el que el 100% de los alumnos veían utilidad en la metodología cooperativa, en este curso, el 81,8% la consideran bastante o muy efectiva, el 12,9% algo efectiva y el 5,1 % nada o poco útil.



Figura 7. *Utilidad de las actividades grupales (pre-escape room)*

En cuanto al gusto de los estudiantes por la asignatura de Inglés y por hablar inglés en la clase de conversación, se puede apreciar que son más los estudiantes a los que les gusta mucho o bastante la asignatura (81,8 %), que a los que le gusta mucho o bastante hablar en inglés durante las sesiones (51,9%), lo que resalta que la destreza oral no tiene tanta aceptación entre el alumnado, del mismo modo que se comprobó en el grupo anterior.

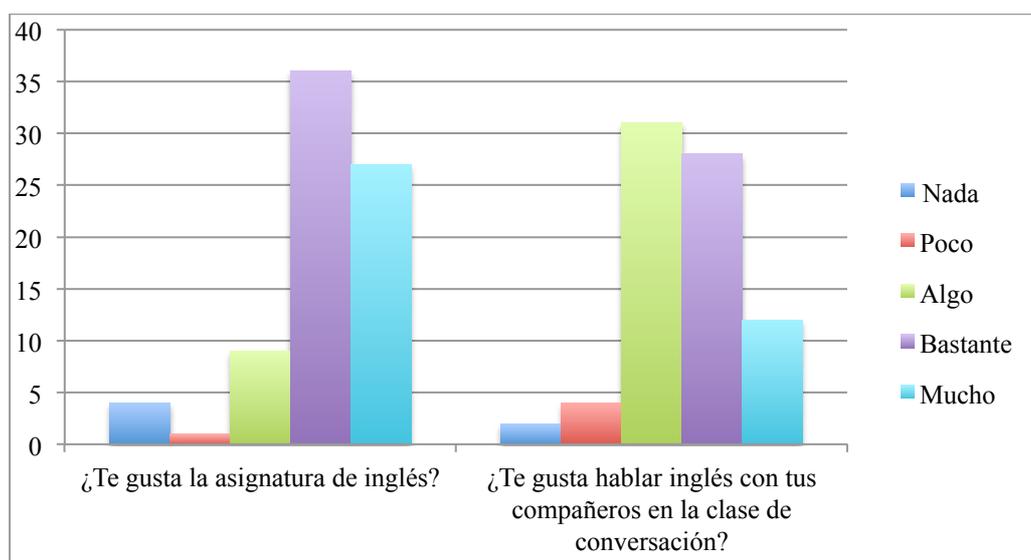


Figura 8. Gustos del alumnado respecto a la asignatura de inglés (pre-escape room)

Por otra parte, en relación con los tipos de agrupación que prefieren para trabajar las destrezas orales en el aula, el 87% de los alumnos prefiere en grupos pequeños, el 9% con toda la clase y el 3,8% afirma que no tiene ninguna preferencia. Entre las principales razones por las que prefieren trabajar en grupos pequeños se encuentran la vergüenza, la inseguridad y el miedo al ridículo.

5.2 Resultados cuestionarios postactividad

5.2.1 Gymkhana

Tras realizar la actividad de la gymkhana, se le distribuyó al alumnado un cuestionario con la finalidad de conocer sus impresiones respecto a la actividad. Los resultados obtenidos fueron muy positivos, ya que en torno al 95% de los alumnos indicó que la actividad les había gustado mucho o bastante y que se sintieron muy motivados al realizarla. Además, ningún alumno seleccionó la opción de poco o nada para valorar la actividad y su grado de motivación.

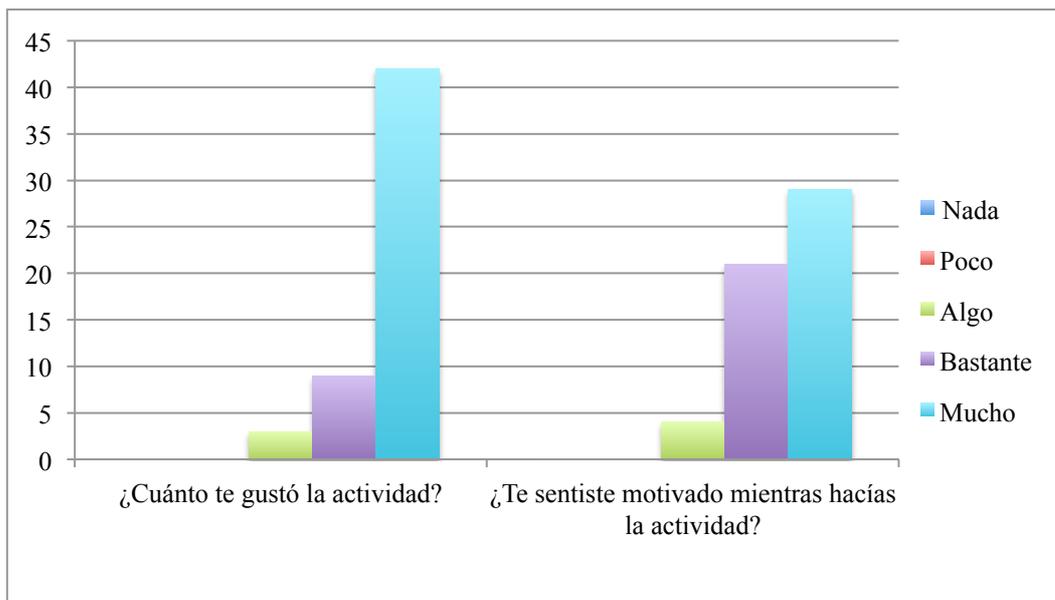


Figura 9. Satisfacción con la actividad (postgymkhana)

En cuanto a las destrezas orales, los resultados también fueron bastante positivos. La mayor parte de los alumnos (70,3%) utilizó el inglés mucho o bastante durante el desarrollo de la actividad, el 16,6 % afirma que lo utilizó algo y el 12,9 % poco o nada, lo cual resulta alentador teniendo en cuenta que el alumnado no está acostumbrado a realizar este tipo de actividades cooperativas. Además, únicamente el 3,7% indicó que no considera útil la actividad para mejorar las destrezas orales, frente al 96,2% que afirma que con esta actividad han mejorado sus destrezas orales en mayor o en menor medida.

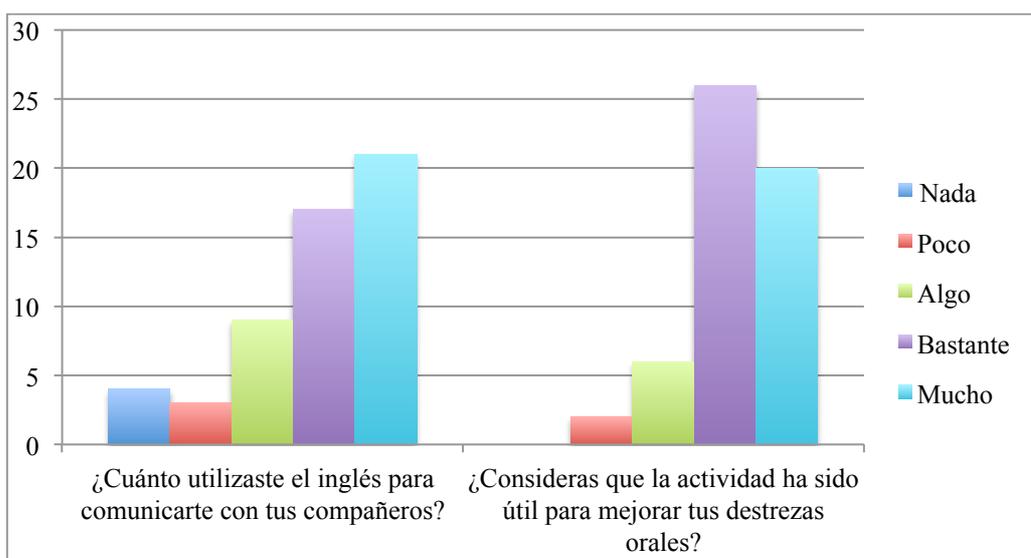


Figura 10. Destrezas orales durante la actividad (postgymkhana)

Por último, a través de este cuestionario, también se pudo conocer la opinión del alumnado respecto al trabajo cooperativo durante el desarrollo de la actividad y se comprobó que la percepción que tuvieron trabajando en grupos fue muy positiva. Así, en la mayoría de los casos, en mayor o en menor medida, todos los integrantes participaron en la actividad (96, 2%), se sintieron cómodos trabajando cooperativamente (98,1 %) y aprendieron de sus compañeros (87%).

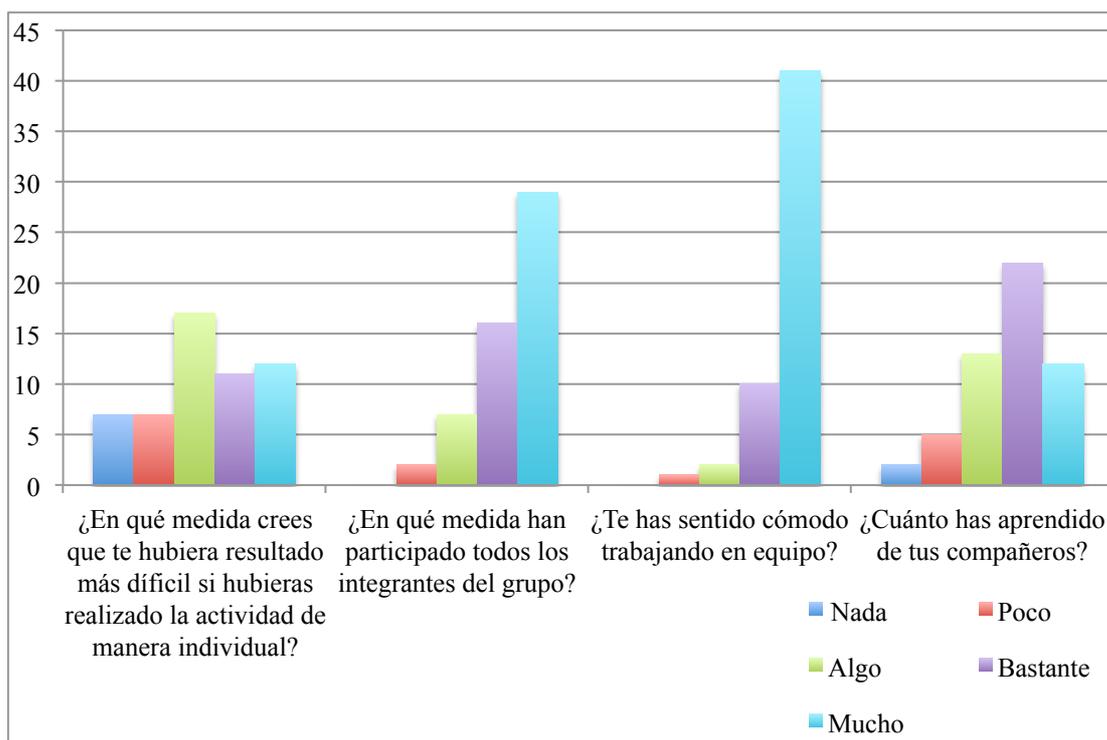


Figura 11. Aprendizaje cooperativo durante la actividad (postgymkhana)

Además, el 42,59 % afirma que le hubiera resultado mucho o bastante más difícil realizar la actividad individualmente, el 31,4 % algo más difícil y el 25,9% considera que no hubiera habido diferencia en cuanto a la dificultad si la actividad hubiera sido individual.

5.2.2 Escape Room

Al igual que con la actividad anterior, al finalizar el *Escape Room* se le distribuyó al alumnado un cuestionario, con la finalidad de conocer sus impresiones respecto a la actividad. Se ha podido comprobar que casi el 95% de los alumnos disfrutó

algo, mucho o bastante la actividad y se sintió motivado mientras la realizaba. De esta manera, en mayor o en menor medida, la actividad ha tenido un impacto positivo entre los estudiantes.

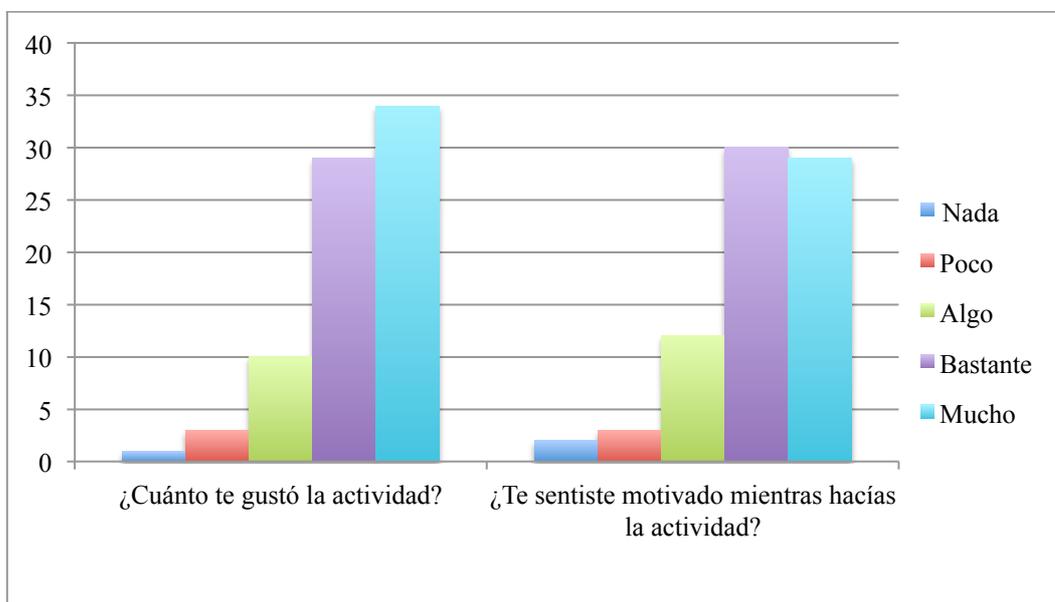


Figura 12. Satisfacción con la actividad (postescape room)

En cuanto a las destrezas orales, cabe destacar que los resultados no han sido tan satisfactorios como en la actividad anterior. El 27,2% afirma que ha utilizado el inglés bastante o mucho durante la actividad, el 31,1% algo y el 41,5% ha utilizado el inglés nada o muy poco. No obstante, solo el 27,2 % de los alumnos resalta que la actividad ha sido poco o nada útil para mejorar las destrezas orales, frente al 25,9% que respondió que ha sido algo útil y el 46,7% que indica que ha sido bastante o muy útil; lo cual se contrapone en cierto modo con los resultados anteriores.

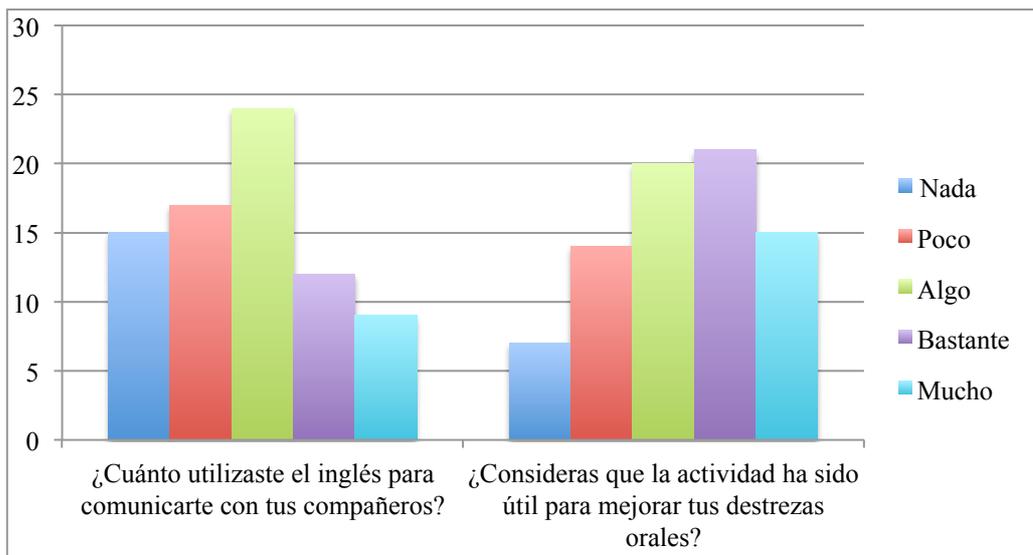


Figura 13. Destrezas orales durante la actividad (postescape room)

En cambio, los resultados sobre el aprendizaje cooperativo durante la actividad si muestran resultados positivos. El 12,9% indica que no han participado todos los integrantes del grupo en la actividad, frente el 87% que afirma que, en cierta medida, todos los componentes han tomado parte activa en la actividad. Esto se complementa con el 79,2% que asegura que ha aprendido del resto de compañeros y el 20,7% que confirma que poco o nada. Por otra parte, el 96,1% de los alumnos se ha sentido cómodo realizando la actividad y, únicamente, el 3,8% destaca que no ha sido así.

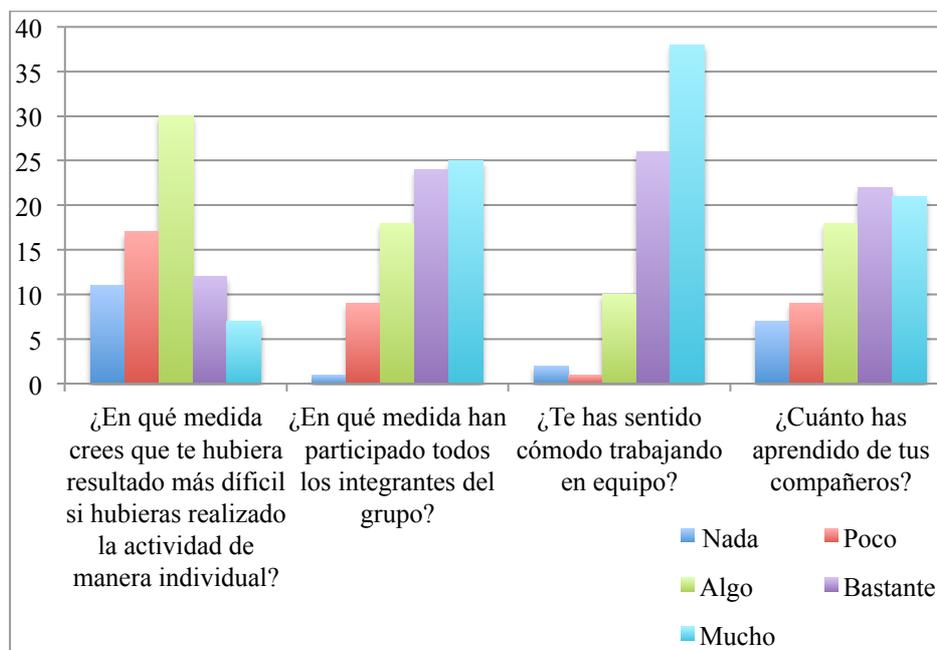


Figura 14. Aprendizaje cooperativo durante la actividad (postescape room)

Además, el 24,6 % afirma que le hubiera resultado mucho o bastante más difícil realizar la actividad individualmente, el 38,9 % algo más difícil y el 36,6 % considera que habría poca o nada de diferencia si la actividad hubiera sido individual.

5.4 Discusión

Tras analizar los resultados obtenidos en ambos cuestionarios se ha podido comprobar que, ambos grupos, han mostrado una actitud muy positiva en relación con el aprendizaje cooperativo. La gran mayoría de los alumnos prefiere trabajar las destrezas orales en grupos, concretamente, en grupos pequeños, ya que se sienten más cómodos y seguros. Esto supone un buen punto de partida a la hora de utilizar la metodología cooperativa para fomentar la comunicación entre el alumnado. Por otra parte, también cabe destacar que la cantidad de alumnos a los que les gusta hablar inglés durante las clases no es abundante, por lo tanto, esto demuestra que es necesario buscar herramientas que motiven al alumnado y fomenten sus destrezas orales.

En cuanto a las actividades implementadas, se ha podido comprobar que, ambas actividades han tenido muy buena aceptación entre el alumnado. No obstante, en cuanto a los objetivos principales de las actividades, la *gymkhana* ha tenido mejores resultados en relación con las destrezas orales, ya que los alumnos se han comunicado en inglés y han afirmado mejorar su competencia comunicativa. Por el contrario, en el caso del *escape room*, el porcentaje de alumnos que afirma haber utilizado el inglés poco o nada se considera muy elevado para el objetivo principal de la actividad, que es fomentar la destreza oral del alumnado. Por lo tanto, resulta fundamental realizar adaptaciones en esta actividad para que sí cumpla con lo propuesto. Por una parte, cabe destacar que, debido a la falta de tiempo, no se enfatizó en exceso sobre el hecho de que tenían que comunicarse en inglés, como si se hizo con la *gymkhana*, donde se puso incluso la norma de que si hablaban en español tendrían una penalización y esto pudo ser uno de los motivos por lo que esta actividad no obtuvo tan buenos resultados. Además, también cabe destacar que las edades de ambos grupos son diferentes, siendo mayores los alumnos que realizaron el *escape room* que la *gymkhana*, lo que muestra que quizás la

edad puede ser uno de los factores que aumente la vergüenza o el sentido del ridículo entre el alumnado a la hora de comunicarse en inglés.

Además, tras realizar las actividades, los alumnos han asegurado que se han sentido cómodos trabajando en grupo y que han aprendido de sus compañeros, lo cual afirma que el planteamiento de aprendizaje cooperativo empleado en las actividades ha resultado adecuado y ha permitido que el alumnado experimente los beneficios de esta metodología.

6. CONCLUSIONES

A continuación, se plantean las principales conclusiones de esta investigación, atendiendo a las hipótesis iniciales.

En primer lugar, cabe destacar que la metodología de aprendizaje cooperativo, de manera general, conlleva una gran aceptación entre el alumnado y, por lo tanto, constituye una herramienta de gran utilidad en el aula de Inglés. Uno de los principios de esta metodología es la interacción cara a cara, lo que significa que, a través de las actividades cooperativas los alumnos van a comunicarse e interactuar, lo cual resulta fundamental para lograr el enfoque comunicativo de la lengua. Así, es necesario que las actividades que se realicen se orienten a la comunicación en el código extranjero, buscando herramientas o alternativas que garanticen su uso, tal y como se realizó en la actividad de la *gymkhana*.

En segundo lugar, en cuanto a las actividades implementadas, la *gymkhana* lingüística, además de resultar una actividad motivadora para el alumnado, contribuyó notablemente al fomento de las destrezas orales, lo cual cumple con los objetivos propuestos y se constituye como una actividad adecuada para fomentar la competencia comunicativa en el aula de inglés. En el caso del *escape room*, resulta necesario implementar algún tipo de herramienta que garantice que los alumnos se comunican en inglés y no en su lengua materna; no obstante, se considera que, con esta modificación, la actividad sí puede cumplir con los objetivos planteados, ya que tuvo muy buena aceptación por parte del alumnado.

Por último, aunque no se ha podido prestar tanta atención a la incorporación de las IM en la I-A por falta de tiempo y espacio, se considera que estas pueden constituir

un buen apoyo en la metodología de aprendizaje cooperativo, para atender a la diversidad en el aula, fomentar las diferentes habilidades del alumnado y enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En definitiva, resulta fundamental seguir investigando acerca de herramientas o metodologías que fomenten la comunicación y el desarrollo de las destrezas orales en el aula de lengua extranjera, con la finalidad de conseguir formar alumnos competentes comunicativamente, atendiendo a lo que se recoge en el MCERL (2020).

A través de la realización de esta investigación, se ha podido reflexionar acerca de la importancia de la continua formación de los docentes de lenguas extranjeras, adaptándose a las nuevas necesidades de los alumnos y aprovechando la gran cantidad de recursos y medios de los que se dispone en la actualidad para fomentar el enfoque comunicativo de la lengua y atender a la diversidad del alumnado.

7. LIMITACIONES Y FUTURAS VÍAS DE INVESTIGACIÓN

Esta investigación, se ha realizado atendiendo a unas condiciones específicas marcadas por el periodo de prácticas externas, por lo que presenta ciertas limitaciones que resultaría idóneo tratar en futuras investigaciones. Por una parte, sería necesario implementar todas las actividades planteadas para poder obtener resultados más significativos sobre la utilidad de dichas actividades. Además, también sería recomendable que todas las actividades se realizaran dentro de un mismo nivel o grupo, con la finalidad de que no intervengan otra serie de factores como la edad.

Por último, podría resultar interesante plantear una situación de aprendizaje completa de mayor duración, en la que se trabajen más contenidos atendiendo a la metodología cooperativa basada en las inteligencias múltiples, con la finalidad de obtener conclusiones más completas o incluso sobre otros aspectos como los resultados académicos.

8. REFERENCIAS

- Acevedo, A. (2018). Aprendizaje del español como lengua extranjera a través de la teoría de las inteligencias múltiples y de las TIC. *E-eleando: Ele en Red. Serie de monografías y materiales para la enseñanza de ELE*, 9, 1-54.
- Alcántara, T. (2011). Importancia del trabajo cooperativo en el proceso de enseñanza – aprendizaje de nuestro alumnado. *Córdoba*, 38.
- Alharby, H. A. (2015). Improving students' English-speaking proficiency in Saudi public schools. *International Journal of Instruction*, 8(1), 105-115.
- Allwright, D. (1988). *Observation in the Language Classroom*. New York: Longman.
- Andreu-Andrés, M. A. (2016). Aprendizaje cooperativo o colaborativo: ¿hay alguna diferencia en la percepción de los estudiantes universitarios? *Revista Complutense de Educación*, 27 (3), 1041-1060
http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47398
- Armstrong, T. (1999). *Las inteligencias múltiples en el aula*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Armstrong, T. (2006). *Inteligencias múltiples en el aula. Guía práctica para educadores*. Barcelona: Paidós
- Arnold, J. (1999): *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge: University Press.
- Arnold, J. (2000). Seeing Through Listening Comprehension Exam Anxiety, *TESOL Quarterly*, 34(4), 777-786.
- Arnold, J. Y Julián, C. (2015). Facilitando la expresión oral y la interacción en la clase de español como L2. *Didáctica de la emoción. De la investigación al aula de ELE. MARCO ELE* (21).
- Azevedo, L. y Ferreira, E. (2019). *El aprendizaje cooperativo en las clases de E/LE: una herramienta pedagógica para el desarrollo de la destreza oral de los alumnos del 2º año de la enseñanza media de la escuela Teresinha de Jesus Ferreira Lima*. [Universidad Federal do Pará].
<https://bdm.ufpa.br:8443/jspui/handle/prefix/2304>

- Azorín, C. (2018). El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas. *Perfiles educativos*, vol. XL, 161. <https://www.redalyc.org/journal/132/13258436011/html/>
- Ballenato, P.G. (2017). *Hablar en público: arte y técnica de la oratoria*. Madrid: Pirámide.
- Ballesteros, C. y Palou, J. (2005). Las creencias del profesorado y la enseñanza de la lengua oral. En Montserrat Vilà (coord.). *El discurso oral formal* (pp. 101-116). Barcelona: Graó.
- Barbazán, D. (2013). Múltiples inteligencias, múltiples estudiantes, múltiples propuestas para trabajar la expresión escrita (videocomunicación). Actas del I Congreso Internacional de Didáctica de Español como Lengua Extranjera Instituto Cervantes de Budapest.
- Benitez, O. (2007). Las tareas comunicativas en el aprendizaje de lenguas extranjeras: una alternativa para el desarrollo de habilidades comunicativas. *Revista Iberoamericana de educación*, 42(5). <https://rieoei.org/historico/deloslectores/experiencias150.htm>
- Bilash, O. (2009) *Oral production (Speaking) in the SL classroom*. <http://www.educ.ualberta.ca/staff/olenka.bilash/best%20of%20bilash/speaking.html>
- Brown, H. (1994). *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.
- Brown, H. D. (2007). *Teaching by principles*. London, UK: Longman.
- Bruffee, K. A. (1995). *Collaborative Learning: Higher Education, Interdependence and the Authority of Knowledge*. Baltimore: John Hopkins Press.
- Bygate, M. (1987). *Spèaking*. Oxford: Oxford University Press.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1.
- Cassany, D. (2004). Aprendizaje cooperativo para ELE, en Actas del programa de formación para profesorado de español como lengua extranjera. Instituto

- Cervantes de Múnich (Alemania), 11-30. http://www.cervantes-muenchen.de/es/05_lehrerfortb/Actas03-04/1-DanielCassany.pdf
- Cassany, D. (2009). *Aprendizaje cooperativo para ELE*. Barcelona: Universidad Pompeu Fabra.
- Celce-Murcia, M. (1995). «The elaboration of sociolinguistic competence: Implications for teacher education». En J.E. Alatis, C.A. Strachle y M. Ronkin (eds.). *Linguistics and the Education of Language Teachers: Ethnolinguistic, Psycholinguistic, and Sociolinguistic Aspects*. Proceedings of the Georgetown University, Round Table on Languages
- Celce-Murcia, M. (2001). *Teaching English as a second or foreign language*. Boston: MA Heinle.
- Celce-Murcia, M. (2008). «Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching». En E. Alcón Soler y M.P. Safont Jordà (eds.). *Intercultural Language Use and Language learning*. Dordrecht: Springer. 41-57.
- Centro Virtual Cervantes. (2008). *Diccionario de términos clave ELE*. Madrid: Editorial SGEL https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/
- Cerdá, C. y Querol, M. (2014). El aprendizaje cooperativo para el desarrollo de la competencia comunicativa oral en Lengua Inglesa en el aula de Primaria. *Encuentro*, 23, 16-29 http://rd.unir.net/sisi/research/resultados/Cerda_rev_2.pdf
- Chastain, K. (1988). *Developing Second-Language Skills*. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.
- Chomsky, N. (1965). Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge: MIT Press. *de las lenguas extranjeras*, 25, 179-190.
- Consejo de Europa. (2020). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo. www.coe.int/lang-cefr.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self

- determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109-134.
- 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. <http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2016/136/001.html>
- Domingo, J. (2008). El aprendizaje cooperativo. Cuadernos de trabajo social, 21. 231-246
<https://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/viewFile/CUTS0808110231A/7531>
- Donato, R. (2000). Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language Classroom. En Lantolf, J. (ed.): *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Dooly, M. (2008). *Constructing Knowledge Together*. En M. Dooly (Ed.). *Telecollaborative Language Learning. A guidebook to moderating intercultural collaboration online*, 21-34. Bern: Peter Lang.
- Dorado Murillo, G. (2011). Características del aprendizaje cooperativo en la ESO. *EmásF: revista digital de educación física*, 9, 43-57.
- Ehrman, M. y Dörnyei, Z. (1998). *Interpersonal dynamics in second language education*. Sage Publications.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Fonseca, M.C y Arnold, J. (2004). Multiple intelligence theory and foreign language learning: a brain-based perspective. *International Journal of English Studies*, 4(1), 119-136. <http://revistas.um.es/ijes/article/view/48141/46121>
- Fonseca, M.C. (2007). Las inteligencias múltiples en la enseñanza del español: los estilos cognitivos de aprendizaje. En Actas del Programa de Formación para profesorado de español como lengua extranjera. Ed. C. Pastor Villalba. Munich: Instituto Cervantes,. 373-383.
- Formento, A. C. (2019). El aprendizaje cooperativo en Secundaria: un proyecto para acercar la literatura a los adolescentes. *Enseñanza & Teaching*, 37 (2), 45-65

- Gairín, J., Gimeno, X. (1994). *La organización del aula*. Curso de actualización científica y didáctica de Educación Primaria. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Gallego González, S. (2008): *Anatomía de ELE: profesores y alumnos a examen*. Las inteligencias múltiples como modelo de autoevaluación. XVIII Congreso de Asele, 2007.
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/18/18_0276.pdf
- García-Benard, S. (2008). *El uso de las inteligencias múltiples aplicadas a la clase ELE*. [Memoria de Maestría, Universidad de León]
https://www.educacionyfp.gob.es/mc/redele/biblioteca_virtual/numerosanteriores/2009/memoriamaester/1-semester/garcia.html
- García-Sampedro, M., Miranda, M. y Iñesta, E. (2016). Comunicación oral y m-learning en el aula de inglés de primaria: la fotografía y el vídeo como recurso. *Fonseca, Journal of Communication*, 16, 135-154
<https://doi.org/10.14201/fjc201816135154>
- García, P. A; Masid, O. y Santana, M. E. (2020). El aprendizaje cooperativo en la enseñanza explícita del léxico en ELE: un estudio cuasi-experimental con hablantes de alemán. *Sintagma* 32, 57-70
<https://doi.org/10.21001/sintagma.2020.32.04>
- García, R., Traver, J.A., Candela, I. (2001). *Aprendizaje cooperativo. Fundamentos, características y técnicas*. Madrid: Editorial CCS
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Nueva York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind. Theory of multiple inteligences*. Nueva York: Harper Collins Publisher Inc.
- Gardner, H. (2011). *Multiple Intelligences: The First Thiry Years*.
https://howardgardner01.files.wordpress.com/2012/06/intro-frames-of-mind_30-years.pdf
- Godoy, I. S., y Madinabeitia, S. C. (2016). El desarrollo de la autonomía mediante las técnicas de aprendizaje cooperativo en el aula de 12. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 25, 179-190.

- Griva, E., y Deligianni, A. (2017). CLIL implementation in foreign language contexts: exploring challenges and perspectives. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 8(2), 63-73.
- Guillermo, M. C. (2014). Enseñar inglés desde las inteligencias múltiples: una opción para mejorar la competencia lingüística. [Trabajo Fin de Grado, Universidad Internacional de La Rioja] <https://reunir.unir.net/handle/123456789/3456>
- Guirao, S. (2018). Fomento y mejora de la expresión oral a través del aprendizaje cooperativo en la etapa de primaria. *Publicaciones Didácticas*, 100, 499-514 <https://core.ac.uk/download/pdf/235851465.pdf>
- Guzmán, B. y Castro, S. (2005). Las inteligencias múltiples en el aula de clases (Revista de Investigación N° 58). Caracas, Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas.
- Halili, D. J. (15 de abril 2013). *Education*. <https://es.slideshare.net/DenLynHalili/cooperative-language-learning-18854783>
- Harmer, J. (2007). Teaching speaking. En *How to teach English*, 123-132. Harlow, England: Pearson Longman.
- Hedge, T. (2008). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Hernando, A., Aguaded, I. y Pérez, A. (2011). Técnicas de comunicación creativas en el aula: escucha activa, el arte de la pregunta, la gestión de los silencios. *Educación y Futuro*, 24: 153-177.
- Hornero, A.M., Mur, P. y Plo, R. (2013). Oral Skills in the Spotlight: EFL in Secondary Education in a Spanish Local Context. *Synergy*, 9(2), 111-124. <http://synergy.ase.ro/issues/2013-vol9-no-2/06-ana-maria-hornero-pilar-mur-duenas-ramon-plo-oral-skills-in-the-spotlight-efl-in-secondary-education-in-a-spanish-local-context.pdf>
- Hymes, D. H. (1971). Acerca de la competencia comunicativa. En Llobera et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa . 27-47.

- Hymes, D. (1972). *On Communicative Competence in Sociolinguistic*. London Penguin.
- Jacob, T. (1997). *Collaborative learning. Small group learning page*, College One Level Team, National Institute of Science Education, University of Wisconsin.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., y Holubec, E. J. (1991). *Cooperation in the classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Johnson, D. W., y Johnson, R. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Johnson, D. W., y Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379. <http://www.jstor.org/stable/20532563>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., y Smith, K. A. (2014). Cooperative learning: Improving university instruction by basing practice on validated theory. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25(3&4), 85-118. http://static.pseupdate.mior.ca.s3.amazonaws.com/media/links/Cooperative_learning_validated_theory.pdf
- Kagan, S. (1999). Dimensions of cooperative classroom structures. En Slavin, R.E. et al (Eds.). *Learning to Cooperate, Cooperating to Learning*. New York: Plenum press.
- Kandasamy, C., y Habil, H. (2018). Exploring cooperative learning method to enhance speaking skills among school students. *LSP International Journal*, 5(2), 1–16. <https://doi.org/10.11113/lspi.v5n2.59>
- Krashen, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Kremers, M. F. (2000). “El uso de las estrategias de aprendizaje en la expresión oral”. ¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del XI Congreso Internacional de ASELE en Zaragoza.

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0461/

Laal, M., y Laal, M. (2012). Collaborative learning: what is it? *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 31, 491-495.

Lata, S. y Castro, M. (2016). El aprendizaje cooperativo, un camino hacia la inclusión educativa. *Revista Complutense de Educación*, 27 (3), 1085-1101
http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47441

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122952-122953. Disponible en:
https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A2020-17264

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, 295, de 10 de diciembre de 2013, artículo XII, página 10. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>

Llobera, M. (2008). Reconsideración del discurso interactivo en la clase de LE o L2. *MarcoELE*, 6. <http://marcoele.com/reconsideracion-del-discurso-interactivo-en-la-clase-de-l2-o-le/>

Llopis Pla, C. (2011). Aprendizaje cooperativo. *Crítica*, 972, 37-41.

Lloor, L.; Palma, M.; Saltos, L. y Bolívar, O. (2018). El aprendizaje cooperativo como una estrategia de enseñanza del Idioma de Inglés en las Escuelas públicas del Ecuador. *Dominio de las ciencias*, 4(3). 431-448.
<http://dx.doi.org/10.23857/dom.cien.pocaip.2017.4.3.julio.398-417>

López, A.M. (2008). *Efectos del aprendizaje cooperativo en las habilidades sociales, la educación intercultural y la violencia escolar: un estudio bibliométrico de 1997 a 2007*. [Tesis doctoral, Universidad de Alicante].

Martín Cerrato, P. (2014). La diversidad cognitiva en el aula de ELE. [Memoria de Máster. Universidad de Barcelona-IL3]
<https://www.educacionyfp.gob.es/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2016/memorias-master/martin-cerrato-petra.html>

- Montes, C. (2004). Facilitar la adquisición y el desarrollo de la habilidad comunicativa. Un reto para el profesor de lenguas extranjeras. *Habilidades comunicativas en las lenguas extranjeras*. Aulas de Verano.
- Morchio, M. (2004). *Enseñanza de una lengua extranjera desde las inteligencias múltiples*. Córdoba, España: Universidad Nacional de Córdoba, Programa Universitario de Adultos Mayores.
- Namaziandost, E., Shatalebi, V., y Nasri, M. (2019). The Impact of Cooperative Learning on Developing Speaking Ability and Motivation Toward Learning English. *Journal of Language and Education*, 5(3), 83-101. <https://doi.org/10.17323/jle.2019.9809>
- Namaziandost, E., y Ahmadi, S. (2019). The assessment of oral proficiency through holistic and analytic techniques of scoring: A comparative study. *Applied Linguistics Research Journal*, 3(2), 70–82. <http://doi.org/10.14744/alrj.2019.83792>
- Nasri, M., & Biria, R. (2017). Integrating multiple and focused strategies for improving reading comprehension and l2 lexical development of Iranian intermediate EFL learners. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 6(1), 311-321. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.6n.1p.311>
- Ning, H. (2011). Adapting cooperative learning in tertiary ELT. *ELT Journal*, 65 (1), 60-70. <http://doi.org/10.1093/elt/ccq021>
- Nunan, D. (1999). *Second language teaching and learning*. Boston, MA: Heinle, Cengage Learning.
- Nunan, D. (2003). Practical English language teaching. NY: McGraw-Hill. *Papers in Language Teaching and Learning*, 8(2), 63-73.
- Ovejero, B.A. (1990). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.
- Oxford, R. (1997). Cooperative Learning, Collaborative Learning, and Interaction: Three Communicative Strands in the Language Classroom. *Modern Language Journal*, 81, 443-56.

- Oxford, R. (2000). *La ansiedad en el alumno de idiomas. Nuevas ideas*, en Arnold, J. (ed.): La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas. Cambridge: Cambridge University Press.
- Palmberg, R. (2011). *Multiple Intelligences Revisited*. <https://www.englishclub.com/download/PDF/EnglishClub-Multiple-Intelligences-Revisited.pdf>
- Pérez, A. M. y Poveda, P. (2008). Autoconcepto y aprendizaje cooperativo. *Bordón*, 60 (3), pp. 85-97
- Plasencia, Z. (2018). Oral production in the Foreign Language classroom: Teachers, Reflections and Suggestions. *International Journal of Anglisticum. Literature, Linguistics & Interdisciplinary Studies*, 7(6), 10-15.
- Plasencia, Z. (2019). Elementos que intervienen en el éxito – y el fracaso – de la interacción oral en lengua extranjera en secundaria. *Digilec* (6), 14-26. <https://doi.org/10.17979/digilec.2019.6.0.5425>
- Pons, V. (2013). Las inteligencias múltiples en los manuales de ELE. *Marco ELE. Suplementos*, 16. <http://marcoele.com/suplementos/inteligencias-multiples/>
- Prieto, S. y Ferrándiz, C. (2001). *Inteligencias múltiples y currículum escolar*. Málaga: Aljibe.
- Pujolàs, P. (2009). *Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva. Una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes*. Expuesto en: VI Jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa. Recuperado de CEP de Granada: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:9fd29516-0a1f-426b-821e-befca46e1e15/2009-ponencia-jornadas-antiguas-pere-pdf.pdf>
- Pujolàs, P. (2013). *El aprendizaje cooperativo: Algunas ideas prácticas*. http://www.deciencias.net/convivir/1.documentacion/D.cooperativo/AC_Algunas_ideaspracticas_Pujolas_21p.pdf
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. Disponible en: <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217/con>

- Serra, G. (2016) La mejora del rendimiento en la comunicación oral en inglés mediante la distribución de los alumnos en el aula. [Trabajo Fin de Grado, Universidad internacional de la Rioja] <https://reunir.unir.net/handle/123456789/3628>
- Serrano, J. M. (1996). “El aprendizaje cooperativo”, en Beltrán y Genovard (comps.) *Psicología de la Instrucción I: Variables y procesos básicos*, Madrid: Editorial Síntesis, pp. 217-244
- Slavin, R. (1983). When does cooperative learning increase student achievement? *Psychological Bulletin*, 94(3), 429–445. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.94.3.429>
- Slavin, R. (1996). Research on Cooperative Learning and Achievement: What We Know, What We Need to Know. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 43-69. <http://dx.doi.org/10.1006/ceps.1996.0004>
- Slavin, R. (2002). *Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica*. <http://ecoasturias.com/images/PDF/slavin-el-aprendizaje-cooperativo.pdf>
- Slavin, R. (2014). Cooperative learning and academic achievement: Why does groupwork work? *Anales de psicología*, 30 (3), 785-791
- Solsona, N. (1999). El aprendizaje cooperativo: Una estrategia para la comunicación. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 80, 65-67
- Sosnowski, J. (2001). *Leaf Group Ltd. English Language*. <http://classroom.synonym.com/three-disadvantages-using-cooperative-learning-10044274.html>
- Suárez, J., Maiz, F., y Meza, M. (2010). Inteligencias múltiples: una innovación pedagógica para potenciar el proceso enseñanza aprendizaje. *Investigación y Postgrado*, 25(1), 81-94. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=658/65822264005>
- Sühendan, E. R., y Bengü, A. A. (2014). The attitudes of students towards cooperative learning in ELT classes. *International Online Journal of Education and Teaching*, 1(2), 31-45.
- Thornbury, S. (2005). *How to teach speaking*. Harlow, England: Longman

- Torres, L. y Díaz, J. (2021). Inteligencias múltiples en el fortalecimiento del aprendizaje cooperativo efectivo. *Revista Científica Multidisciplinaria*, 6(1). 64-80 <https://doi.org/10.25214/issn.2711-4406>
- Traver, J.A. (2003). *Aprendizaje cooperativo y educación intercultural*. En A. Sales Ciges (coord) *Educació intercultural: la diversitat cultural a l'escola*, Castelló: UJI Col·lecció educació. <http://centros.edu.xunta.es/cft/pontevedra/oblogdeorientacion/toni/toni5.pdf>
- Turrión, B.P. (2012). La enseñanza de lenguas extranjeras a través del aprendizaje cooperativo: el aprendizaje del inglés en alumnos de primaria. [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid] <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/2962>
- Valdivia, P. J. M., Cárdenas, W. V. C., Hernández, E. F., y Zubiría, M. M. C. (2019). Inteligencias Múltiples y L2 en Educación Secundaria. *CIEX Journ@* 1, 8(8), 19-27.
- Vázquez, M.I. (2011). Aplicación de teorías constructivistas al uso de actividades cooperativas en la clase de E/LE. *RedELE revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera*, 21, 2-14.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo
- Vygotsky, L. (1997). *Educational Psychology*. Boca Raton, FL: St. Lucie Press.
- Williams, M. (1994) Motivation in foreign and second language learning: An interactive perspective. *Educational Psychology*, 91, 76-97.
- Zhang, L. L. (2016). Enhancing Communicative Competence through Free Messaging Apps in EFL Classes. *Creative Education*, 7, 2597-2603. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2016.717244>

9. ANEXOS

9.1 Anexo 1

- Link *Escape Room relative clauses* 4° ESO:
<https://view.genial.ly/61a6477b75e88a0d44f0288c/interactive-content-scape-room-relative-clauses>

- Link *Escape Room conditionals* 3° ESO:
<https://view.genial.ly/62837d5e226abc00114e3506/interactive-content-scape-room-3rd-eso>

9.2 Anexo 2

9.2.1 Instrucciones códigos QR.

ACTIVITY 1: QUIZ GENIALLY

- Scan the QR code.
- Answer the questions.
- Take a screenshot of the last slide (diapositiva) to show that you have answered all the questions correctly.
- The last slide will tell you where the piece is.

ACTIVITY 2: SCRAMBLED SENTENCES

- Scan the QR code.
- Drag (arrastra) de words to make sentences.
- The last sentence will tell you where the piece is.
- Take a screenshot of the final part to show that you have done it correctly.

ACTIVITY 3: AUDIO

- Scan the QR code.
- You will hear a physical description. You have to draw a picture of the person being described. When you finish the drawing you will have to go and look for the piece that is outside the teacher's room.

ACTIVITY 4: MAP

One member of the group has to cover his or her eyes with the scarf. After that, you will have to scan the QR code. You will find a map that shows you where the next piece is (the person with the eyes closed can't see the map). You should give directions to the person with their eyes closed to get to the piece (go straight on, turn left, turn right, etc.)

You have to help the partner with their eyes closed to walk and be careful not to fall. If you cheat or speak in Spanish you will have to go back to the beginning.

ACTIVITY 5: TAKE A PICTURE OF...

- Scan the QR code.
- Take a picture of the things included in the document. In one of the objects you will find the piece.

9.2.2 Códigos QR



9.2.3 Puzle



9.3 Anexo 3

Rúbrica para evaluar las destrezas orales de producción e interacción (elaboración propia).

	Insuficiente (1/4)	Suficiente (5/6)	Notable (7/8)	Sobresaliente (9/10)
Uso del inglés	No se esfuerza por comunicarse en inglés y recurre a la lengua materna en numerosas ocasiones.	Intenta comunicarse en inglés pero recurre ocasionalmente a la lengua materna.	Se esfuerza por comunicarse en inglés y utiliza la lengua materna en muy pocas ocasiones.	Se esfuerza mucho por comunicarse en inglés y nunca utiliza la lengua materna.
Claridad y fluidez	No se expresa de manera clara ni fluida.	Algunas veces se expresa de manera clara pero no siempre consigue hacerlo con fluidez.	Casi siempre se expresa de manera clara y fluida.	Se expresa de manera muy clara y con fluidez.

Interacción	No interactúa con sus compañeros ni colabora en el grupo.	Interactúa en algunas ocasiones con el grupo pero intenta colaborar.	Sus interacciones dentro del grupo son abundantes e intenta colaborar y aportar ideas.	Continuamente interactúa dentro del grupo y se esfuerza por colaborar, aportar ideas y resolver conflictos.
Corrección gramatical	Emplea estructuras sintácticas muy básicas y comete bastantes fallos gramaticales relevantes.	Emplea estructuras sintácticas simples y comete algunos fallos gramaticales relevantes.	Emplea estructuras sintácticas adecuadas y comete algunos fallos gramaticales poco relevantes	Emplea estructuras sintácticas complejas y no comete fallos gramaticales.

9.4 Anexo 4

Diana de autoevaluación (elaboración propia).



9.5 Anexo 5

CUESTIONARIO PREAMBLO

Edad:

Sexo:

Mujer

Hombre

Otro

¿Te sientes más cómodo hablando inglés en grupos pequeños o con toda la clase? ¿Por qué?

¿Prefieres trabajar solo o en grupo? ¿Por qué?

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
¿Te gusta hablar en inglés con tus compañeros en las clases de conversación?					
¿Crees que las actividades grupales son útiles?					
¿Te gusta la asignatura de inglés?					

9.6 Anexo 6

CUESTIONARIO POSTACTIVIDAD

Edad:

Sexo:

Mujer

Hombre

Otro

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
¿Cuánto te gustó la actividad?					
¿Te sentiste motivado/a mientras realizabas la actividad?					
¿Cuánto utilizaste el inglés para comunicarte con tus compañeros?					
¿Cuánta relación has encontrado entre las actividades realizadas y el temario impartido durante el curso?					
¿En qué medida crees que te hubiera sido más difícil si hubieras realizado la actividad de manera individual?					
¿En qué medida han participado todos los integrantes del grupo?					
¿Consideras que la actividad ha sido útil para mejorar tu destreza oral en inglés?					
¿Te has sentido cómodo trabajando en equipo?					
¿Cuánto has aprendido de tus compañeros?					

¿Qué es lo que más te ha gustado de la actividad?

¿Qué es lo que menos te ha gustado de la actividad?

Otros comentarios: