

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

**El aprendizaje cooperativo:
Recurso en el aula para la mejora
de la interacción y la competencia
lingüística**

Trabajo de fin de máster

María García Casanova

Tutora: María Cristina Badía Cubas

Curso académico 2018/2019

Julio 2019

Resumen

El Trabajo de Fin de Máster que se desarrolla en este documento presenta una propuesta de innovación con la que hemos implementado la técnica de aprendizaje cooperativo en un aula de Segunda Lengua Extranjera (Francés) en la que esta estrategia de aprendizaje era completamente desconocida por el alumnado y por el docente. Partiendo de esta premisa, a través de la realización e implementación de una Situación de Aprendizaje en la que hemos hecho uso del aprendizaje cooperativo, hemos querido demostrar los beneficios y aspectos positivos que este modelo de agrupamiento puede generar en el alumnado. Para ello, se llevó a cabo una Situación de Aprendizaje fundamentada por el aprendizaje cooperativo además de por varias técnicas de innovación docente, como el empleo de TIC o el juego como recurso didáctico. Además, se elaboraron una serie de documentos que evidenciaran objetivamente los resultados, como una encuesta al inicio del proyecto y otra al final o un Diario de Trabajo que había que completar tras cada sesión. Se analizaron, posteriormente, dichos resultados, incluyéndolos así en nuestras conclusiones y propuestas de mejora.

Palabras clave: trabajo cooperativo, educación, FLE, trabajo en grupo, cooperación.

Résumé

La Mémoire de Fin d'Études développée dans ce document présente une proposition d'innovation avec laquelle on a mis en œuvre la technique d'apprentissage coopératif dans un cours de Deuxième Langue Étrangère (Français) dans lequel cette stratégie d'apprentissage était complètement méconnue par rapport aux élèves et au professeur. À cet effet, on a mis en pratique un Scénario Pédagogique appuyé sur l'apprentissage coopératif et plusieurs techniques d'innovation pédagogique, telles que l'emploi des TIC ou le jeu comme outil didactique. En plus, on a élaboré une série de documents pour mettre en évidence les résultats de manière objective, comme par exemple un questionnaire initial et un autre final, ou un Journal de Travail que les élèves devaient compléter à la fin de chaque séance. Ultérieurement, on a analysé les résultats obtenus pour les inclure dans la conclusion et les améliorations proposées.

Mots clés: travail coopératif, éducation, FLE, travail en groupe, coopération.

Índice

1. Introducción	5
2. El trabajo cooperativo en la normativa y legislación vigente.....	7
2.1. El trabajo cooperativo en la LOMCE y el RD	7
2.2. El trabajo cooperativo en el Decreto de la comunidad autónoma	9
2.3. El trabajo cooperativo en el MCERL	10
3. Marco teórico.....	12
3.1. El trabajo colaborativo.....	12
3.2. Orígenes del aprendizaje cooperativo	13
3.3. El aprendizaje cooperativo.....	14
3.4. Características del aprendizaje cooperativo.....	16
3.5. Técnicas de aprendizaje cooperativo	18
3.6. Ventajas y desventajas del aprendizaje cooperativo.....	20
3.7. Puestas en práctica del aprendizaje cooperativo.....	22
4. Propuesta de innovación.....	26
4.1. Contextualización del centro	26
4.2. Justificación de la propuesta y análisis del grupo-clase.....	28
4.3. Desarrollo de la propuesta	29
4.4. Análisis de la encuesta inicial	32
4.5. Análisis de las actividades	38
4.6. Resultados del trabajo final.....	46

4.7. Análisis del Diario de Equipo	47
4.9. Análisis de la encuesta final.....	51
4.10. Propuestas de mejora	57
5. Conclusiones.....	59
6. Bibliografía.....	62
Anexos.....	64
Anexo A.....	65
Anexo I.....	73
Anexo II	74
Anexo III.....	78
Anexo IV.....	79
Anexo V	86
Anexo VI.....	87
Anexo VII.....	90
Anexo VIII	91
Anexo IX.....	98
Anexo X	99
Anexo XI.....	100
Anexo B	101
Anexo C - Evidencias	106

1. Introducción

El Trabajo de Fin de Máster que se presenta en este documento pertenece a la modalidad de “proyecto de innovación”. En él hemos trabajado siguiendo el modelo de aprendizaje cooperativo en un aula de 2.º ESO de Segunda Lengua Extranjera (Francés) del instituto público IES Viera y Clavijo, situado en La Laguna.

Para poder ser conscientes del peso que tiene el aprendizaje cooperativo en la legislación vigente y en los documentos guía, comenzaremos este TFM enumerando las menciones que se hacen a este tipo de agrupamientos en el Real Decreto 1105/2014 y en la LOMCE, el Decreto 83/2016 de Canarias y el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL).

A continuación, investigaremos acerca del Aprendizaje Cooperativo, pues es fundamental conocer todos los aspectos teóricos de este tipo de aprendizaje para poder así llevarlo a la práctica. Es por ello que comenzaremos diferenciándolo del trabajo colaborativo, técnica que tiende a usarse como sinónimo de la anterior pero que, como veremos, no lo es. Tras esto, hablaremos de los orígenes del Aprendizaje Cooperativo y definiremos en qué consiste, para seguir con sus características y las distintas técnicas que podemos encontrar dentro del mismo. Acabaremos, pues, enumerando las ventajas y desventajas que se le atribuyen a este modelo de agrupamiento y las puestas en práctica que se han hecho del mismo.

El tercer punto que trataremos en este trabajo será la propuesta de innovación que hemos realizado. Para poder comprenderla mejor, en primer lugar hablaremos del contexto del centro educativo y de la justificación de la misma, además de citar las características observadas del grupo-clase. Tras esto, explicaremos cómo se desarrolló dicha propuesta y analizaremos algunos de los documentos entregados al alumnado durante las sesiones, como la encuesta inicial y final y el Diario de Equipo. Por nuestra parte, valoraremos las actividades planteadas y el desarrollo de las sesiones y citaremos una serie de propuestas de mejora que creemos pertinentes.

Tras la conclusión y la bibliografía incluiremos una sucesión de anexos en los que mostraremos la Situación de Aprendizaje que hemos realizado, las distintas actividades propuestas para cada sesión y algunas evidencias del trabajo hecho por los discentes.

En cuanto a los criterios de evaluación que, según el currículo de Segunda Lengua Extranjera, se deben implantar en esta materia, los incluidos en esta Situación de Aprendizaje serán los relacionados con la expresión oral, con la producción escrita y con los conocimientos socioculturales. En primer lugar, queremos que el alumnado sea capaz de producir textos orales breves y de comunicarse entre sí en la lengua meta, lo que suele ser el gran caballo de batalla en las asignaturas de lengua extranjera por la enorme dificultad que ello conlleva y por lo poco que se suele implementar. Es de suma importancia para nosotros, también, que los discentes sean capaces de escribir textos sencillos aplicando las estrategias y los conocimientos impartidos en clase, para poder demostrar así que han adquirido y retenido todo el contenido que estudiaremos a lo largo de las diferentes sesiones. Por último, pretendemos que nuestros alumnos conozcan mucho mejor aquellos países donde se habla la lengua que estudian, lo que consideramos que les permitirá ampliar sus horizontes y familiarizarse más tanto con la realidad de la lengua como con la de dichos países.

Con respecto a las competencias clave, desarrollaremos la Competencia Lingüística debido a la gran importancia que posee en nuestra asignatura, la Competencia Digital por la enorme presencia que tiene actualmente y por las facilidades que muestra en cuanto a la adquisición de conocimientos, la Competencia Social y Cívica, pues el aprendizaje cooperativo valora enormemente el respeto a los demás y la unión del grupo-clase como meta para alcanzar sus objetivos, el Aprender a Aprender, porque queremos desarrollar en nuestros alumnos la capacidad para elaborar y organizar su propio aprendizaje, el Sentido de la Iniciativa y Espíritu Emprendedor, ya que a través del aprendizaje cooperativo pretendemos que los discentes obtengan un cierto grado de autonomía y que aprendan a ser capaces de no depender en todo momento del profesor y, por último, desarrollaremos también la competencia relacionada con la Conciencia y Expresiones Culturales, puesto que en este proyecto tendrá mucho peso la francofonía como identidad de la lengua francesa.

Por último, cabe destacar que nuestro objetivo con la realización de este TFM es demostrar los numerosos beneficios que conlleva emplear el modelo de aprendizaje cooperativo en el aula el cual, si bien no es innovador en sí mismo, hemos podido observar que continúa siendo totalmente desconocido en los centros educativos, pues no se emplea de la manera correcta o, directamente, no se pone en práctica, como podremos observar en nuestro caso concreto.

2. El trabajo cooperativo en la normativa y legislación vigente

Para abordar este punto, debemos tener en cuenta el papel que juega el trabajo cooperativo en el aula de FLE dentro de los documentos legales y normativos que nos competen, que son, en el ámbito nacional, el Real Decreto 1105/2014 de 26 de diciembre, recogido en el Boletín Oficial del Estado, que dictamina el currículo básico de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato y la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE); y en el autonómico, el Decreto 83/2016, de 4 de julio, por el cual se establece el Currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias. Tendremos en cuenta, además, la información presentada en el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (MCERL), un documento cuyo fin es proporcionar una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales y materiales de enseñanza en Europa.

Un aspecto a tener en cuenta, y que evidencia el desconocimiento existente acerca del uso de esta metodología de aprendizaje, es que en ninguno de los cuatro documentos encontramos las palabras “trabajo cooperativo”. Sin embargo, sí hallamos, en diversas ocasiones, algunos otros términos que caracterizan la manera de trabajar de forma cooperativa, como serían “situaciones de cooperación”, “trabajo en grupo”, “agrupamientos”, “colaboración”, etcétera.

2.1. El trabajo cooperativo en la LOMCE y el RD

Con respecto a los apartados de Primera y Segunda Lengua Extranjera incluidos en la ley, no encontramos referencia alguna al trabajo cooperativo o en grupo, aunque sí que se nombra en otras materias, como veremos a continuación.

La asignatura en la que más se habla de trabajo cooperativo es en la de Educación Física, en la que se valora positivamente que los alumnos trabajen en equipo e interactúen entre sí:

En las situaciones de cooperación, con o sin oposición, se producen relaciones de cooperación y colaboración con otros participantes en entornos estables para conseguir un objetivo, pudiéndose dar que las relaciones de colaboración tengan como objetivo el superar la oposición de otro grupo. El adecuado uso de la atención global, selectiva y su combinación, la interpretación de las acciones del resto de los participantes, la previsión y anticipación de las propias acciones atendiendo a las estrategias colectivas, el respeto a

las normas, la capacidad de estructuración espacio-temporal, la resolución de problemas y el trabajo en grupo, son capacidades que adquieren una dimensión significativa en estas situaciones, además de la presión que pueda suponer el grado de oposición de adversarios en el caso de que la haya. Debe tenerse en cuenta, a su vez, la oportunidad que supone el aprovechamiento de situaciones de cooperación para, mediante la utilización de metodologías específicas, abordar el tema de las relaciones interpersonales, cuyo adecuado tratamiento con tanta frecuencia se señala en nuestros días. Juegos tradicionales, actividades adaptadas del mundo del circo, como acrobacias o malabares en grupo; deportes como el patinaje por parejas, los relevos, la gimnasia en grupo, y deportes adaptados, juegos en grupo; deportes colectivos como baloncesto, balonmano, béisbol, rugby, fútbol y voleibol, entre otros, son actividades que pertenecen a este grupo (R.D. 1105/2014, p. 481).

La materia de Música es otra que nombra el aprendizaje cooperativo como técnica que fomenta la colaboración entre alumnos. Además, menciona la creación de diversos roles dentro del grupo, que es una de las características de este tipo de aprendizaje:

Trascendiendo estos valores estéticos, propios de la competencia de conciencia y expresión cultural, el estudiante aprenderá actitudes de cooperación y trabajo en equipo al formar parte de diversas agrupaciones en las que cada uno asumirá diferentes roles para poder interpretar música en conjunto. Además, es interesante fomentar actitudes emprendedoras que acerquen al alumnado a las diferentes profesiones en el ámbito musical y no musical (R.D. 1105/2014, p. 509).

Por último, también se nombra el Aprendizaje Cooperativo en la asignatura de Educación Plástica, Visual y Audiovisual; más concretamente en el criterio de evaluación número 4, que se caracteriza por “realizar proyectos plásticos que comporten una organización de forma cooperativa, valorando el trabajo en equipo como fuente de riqueza en la creación artística” (R.D. 1105/2014, p. 490).

Sin embargo, en los apartados de Primera y Segunda Lengua Extranjera no encontramos alusión alguna al trabajo cooperativo, aunque no podemos pasar por alto que se destaca la importancia de las lenguas en el contexto mundial actual, en el que la comunicación y relaciones entre individuos que no comparten la misma lengua nativa se ha vuelto fundamental:

En la medida en que ese bagaje comprende diversos conocimientos, destrezas y actitudes en diversas lenguas, es decir un perfil plurilingüe e intercultural, el individuo está mejor preparado para integrarse y participar en una variedad de contextos y de situaciones que suponen un estímulo para su desarrollo, y mejores oportunidades, en los ámbitos personal, público, educativo o académico, ocupacional y profesional (R.D. 1105/2014, p. 422).

Consideramos que el aprendizaje cooperativo capacita al alumnado para desarrollar una serie de habilidades sociales que pueden facilitar su autonomía en diferentes contextos. Además, el enriquecimiento que supone trabajar mano a mano con otros compañeros hace que los alumnos posean una predisposición hacia la multiculturalidad porque se inculcan, en el seno del grupo, valores como la tolerancia y el respeto hacia los demás independientemente de su origen o etnia. Utilizando esta forma de trabajo en nuestras clases de lengua extranjera, favoreceremos el uso de otra lengua distinta a la materna, colaborando así al conocimiento plurilingüe y multicultural en nuestras aulas. En el propio texto se destaca lo siguiente:

El uso efectivo de lenguas extranjeras supone necesariamente una visión abierta y positiva de estas relaciones con los demás, visión que se materializa en actitudes de valoración y respeto hacia todas las lenguas y culturas, hacia otras personas cuyos usos, valores y creencias difieren de los propios (R.D. 1105/2014, p. 422).

Otra competencia clave en el currículo de Primera Lengua Extranjera pone de manifiesto la importancia de la interacción entre individuos, lo que tiene especial relación con el trabajo cooperativo. La encontramos redactada en el siguiente párrafo:

Por tanto, la materia Primera Lengua Extranjera contribuye decisivamente al desarrollo del sentido de la iniciativa, en especial por lo que respecta a las actividades de expresión e interacción oral y escrita, en las que, desde su misma planificación, el alumnado ha de tomar decisiones sobre qué decir y cómo hacerlo, a través de qué canal y con qué medios, en qué circunstancias y dependiendo de qué expectativas y reacciones de los interlocutores o corresponsales, todo ello con el fin de cumplir el propósito comunicativo que persigue con el mayor grado posible de éxito (R.D. 1105/2014, p. 423).

2.2. El trabajo cooperativo en el Decreto de la comunidad autónoma

A continuación, analizaremos el Currículo de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en nuestra comunidad autónoma. Aquí podemos observar que el trabajo en grupo aparece reflejado en la descripción de las características de varias competencias, en el apartado *Contribución a las competencias*, tras la introducción (D. 83/2016, pp. 18944-18947). En primer lugar, cuando se habla de las Competencias sociales y cívicas (CSC), se argumenta que estas se pueden reforzar a través del “conocimiento de aspectos relativos a la organización del trabajo en grupo”, pues esta y otras características “contribuyen a desarrollar habilidades sociales como llegar a acuerdos o resolver conflictos de forma constructiva”. Además, en cuanto a la etapa de Bachillerato, “se reforzarán estas actitudes y valores y se profundizará en el

conocimiento de conceptos relativos al individuo, al grupo, a la organización del trabajo y a los valores democráticos, haciendo énfasis en la comunicación constructiva en distintos entornos y sociedades” (D. 83/2016, p. 18946).

El apartado de Sentido de la Iniciativa y Espíritu Emprendedor (SIEE), valora que el alumno sea protagonista de su propio aprendizaje, lo que también se pretende con el trabajo cooperativo. El SIEE pone de manifiesto lo fundamental que es que el alumnado logre la autonomía necesaria para desarrollar un trabajo en grupo, juzgar tanto sus propias creaciones como las de sus compañeros, gestionar sus habilidades sociales, adquirir sentido crítico, etcétera.

En el apartado *Orientaciones metodológicas y estrategias didácticas* de este mismo decreto (D. 83/2016, p. 18950), se recalca la importancia de que el docente tenga en cuenta la variedad de agrupamientos (individual, por parejas, en pequeño grupo, en gran grupo...), además del diseño y planificación de los distintos modelos de enseñanza, de los diferentes estilos de aprendizaje, de las inteligencias múltiples del alumnado, etcétera.

Por último, destacamos que el trabajo en grupo aparece en la mayoría de criterios de evaluación. Lo encontramos en el criterio 2 relativo a la comprensión de textos orales; en el 4 y 5, sobre la producción de textos orales; en el 7, referido a la comprensión de textos escritos y en el 9, que habla de la producción de textos escritos. Algunas de las afirmaciones que podemos encontrar son “aprovechar el enriquecimiento mutuo que supone el aprendizaje en grupo”, “trabajar en grupo asumiendo su propia responsabilidad”, o “preferiblemente en pareja o en pequeños grupos”.

2.3. El trabajo cooperativo en el MCERL

Este aparece citado por primera vez en el MCERL en el Capítulo 2, apartado 2.1., *Un enfoque orientado a la acción* (MCERL, 2002, pp. 9-19). Aquí, al explicar el significado de la palabra “tarea”, se dice que esta comprende una amplia serie de acciones, las cuales pueden elaborarse mediante el trabajo en grupo.

En el apartado 4.3. correspondiente a *Tareas y propósitos comunicativos* (pp. 57-60), se dice que las actividades pueden ser “procesos cognitivos o afectivos, físicos o

de reflexión, de grupo, en pareja, individuales, procesos de comprensión y de expresión, etc.” (MCERL, 2002, p. 59).

Este tipo de agrupamiento también aparece reflejado en el texto como un ejemplo de actividad comunicativa de la lengua:

En un aula de una escuela de idiomas, por ejemplo, se puede pedir a un alumno que escuche la exposición de un profesor, que lea un manual, en silencio o en voz alta, que interactúe con sus compañeros en pareja o en grupos de trabajo, que escriba ejercicios o redacciones, e incluso que ejerza la mediación, ya sea como una actividad de clase o para ayudar a otro alumno (MCERL, 2002, p. 60).

En el apartado 6.4.2., *El papel de los profesores, de los alumnos y de los medios audiovisuales en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas* (MCERL, 2002, pp. 142-144), se pone de relieve la importancia de que los docentes se planteen si en el trabajo en grupo, estos deberían simplemente supervisar y mantener el orden, caminar por el aula para realizar un seguimiento del trabajo, adoptar el papel de supervisores y facilitadores o aceptar y tener en cuenta los comentarios y opiniones de los alumnos respecto a su aprendizaje y coordinación. Consideramos que esto es algo que el profesor también se ha de plantear si decide que su clase trabaje por grupos cooperativos, y que la decisión deberá variar dependiendo del grupo, del nivel y de los contenidos.

El punto 7.3.2.2., *Condiciones y restricciones de las tareas de comprensión* (MCERL, 2002, pp. 163-165), habla de la importancia del trabajo en pequeño grupo, la manera más habitual de agruparse cuando se está empleando la metodología cooperativa; y afirma que esta distribución ofrece posibilidades para la colaboración mutua entre alumnos:

Para determinados alumnos [...] es probable que dé mejores resultados la distribución del trabajo en pequeños grupos –de tal modo que se produce una cooperación en tareas de lectura y comprensión auditiva– que el trabajo individual, ya que los alumnos pueden compartir el esfuerzo de procesamiento y proporcionarse ayuda e intercambiar impresiones mutuamente (MCERL, 2002, p.163).

El aprendizaje cooperativo, en fin, prácticamente no aparece reflejado en ninguno de los tres documentos, si bien en ocasiones podemos encontrar ciertas referencias al trabajo en grupo. La conclusión que esto nos demuestra es que todavía cuesta implantar este tipo de aprendizaje en el aula, aunque sea una técnica útil para aplicar en la clase, pues rebajaría la visión del profesor como único vector del conocimiento y reforzaría el desarrollo de las habilidades sociales de los aprendientes.

3. Marco teórico

Dado que este TFM pretende poner en práctica una propuesta de innovación en el aula a través del uso del aprendizaje cooperativo (en adelante AC), a continuación presentaremos las bases de esta técnica de trabajo. Comenzaremos hablando del trabajo colaborativo, pues tiende a confundirse con el AC. A continuación, revisaremos los orígenes y definiremos qué es el trabajo cooperativo. Tras esto, enumeraremos sus características principales y también los distintos métodos existentes. Por último, mostraremos los aspectos positivos y negativos que suponen el trabajar de forma cooperativa en el aula y las puestas en práctica que lo evidencian.

3.1. El trabajo colaborativo

El AC tiende a confundirse con el aprendizaje colaborativo, que “cobija formas de colaboración entre estudiantes no necesariamente estructuradas, incluso informales” (Goikoetxea y Pascual, 2002, p. 227); mientras que el AC necesita tener una estructura definida de la situación de aprendizaje.

El aprendizaje colaborativo, al igual que el cooperativo, surge como medida sustitutiva a los aprendizajes tradicionales y sus bajos resultados. Debido a los avances de la tecnología, los cambios sociales y los efectos culturales desencadenados por estos, las sociedades actuales no pueden tener las mismas demandas de aprendizaje que en épocas anteriores. En 1994, en un informe a la UNESCO, Delors enumera cuatro características principales que ha de poseer la educación en la actualidad: aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a trabajar en grupo.

El trabajo en grupo se puede desarrollar siguiendo diferentes métodos, y uno de ellos es el trabajo colaborativo. En este, los alumnos se dividen en pequeños grupos para propiciar una maximización del propio aprendizaje y el de los demás pero, en lugar de seguir las indicaciones del profesor como sucede en el AC, en el aprendizaje colaborativo “los alumnos son quienes diseñan su estructura de interacciones y mantienen el control sobre las diferentes decisiones que repercuten en su aprendizaje” (Collazos y Mendoza, 2006, p. 62). Sin embargo, la cantidad de puntos en común que tienen el aprendizaje colaborativo y el cooperativo hace que se tiendan a confundir entre ellos o que se cataloguen como sinónimos. Una de las características que es similar en

ambos es el tipo de aprendizaje: al contrario que el trabajo individual, donde el éxito del alumno no depende de sus compañeros, o el competitivo, donde el éxito de un alumno depende del fracaso de sus compañeros, en estos dos tipos de agrupamientos, el éxito de un alumno depende del éxito de todos (Collazos y Mendoza, 2006, p. 62).

3.2. Orígenes del aprendizaje cooperativo

El AC se fundamenta en varias disciplinas científicas. Según Velázquez Callado (2018, p. 8), en 1884 el filósofo y naturalista Herbert Spencer aplicó el concepto de interdependencia a las estructuras sociales, y a principios del siglo XX esta idea se extrapoló al ámbito de la psicología, lo que llevó a Koffka¹ a plantear los grupos como unidades dinámicas en las que las relaciones entre sus miembros son independientes y variables. En 1939, Lewin concreta aún más esta cuestión, señalando que la esencia de un grupo está, precisamente, en la interdependencia entre sus miembros. Es por ello que cualquier cambio en la conducta de uno de los integrantes tiene una cierta repercusión en el grupo como conjunto.

Tras estas ideas, surgió la siguiente duda: ¿qué hay que hacer para que las personas que conforman un grupo cooperen entre ellas? Para responder a la misma, Deutsch (1949) formuló la teoría de la cooperación y la competición, que afirma que una persona solo colaborará con un grupo si percibe que las metas del mismo están relacionadas con sus metas individuales; es decir, que colaborará con este si el hacerlo supone alcanzar también sus propios propósitos. Es aquí cuando surge la idea de interdependencia positiva dentro del grupo: los objetivos se deben estructurar de tal forma que cada persona solo pueda alcanzar los suyos si el resto del grupo también lo hace. La aplicación de este principio en el ámbito educativo generó la implementación de un planteamiento pedagógico basado en promover la cooperación entre iguales como recurso para aprender, es decir, que surgió el trabajo cooperativo.

¹ Kurt Koffka fue un psicólogo alemán que estableció las bases de la psicología cognitiva moderna junto con Wolfgang Köhler y Max Wertheimer. Esto lo hizo a través de la Escuela de la Gestalt, que proponía una línea intelectual que rompía con el conductismo (Ortega Andero, s.f., parr. 1).

3.3. El aprendizaje cooperativo

El AC es “un término genérico para referirse a numerosas técnicas de organizar y conducir la instrucción en el aula” (Goikoetxea y Pascual, 2002, p. 227). Dichas técnicas se caracterizan por el trabajo en pequeños grupos heterogéneos, generalmente de 4 o 5 miembros, que buscan obtener un objetivo común y que se centran, básicamente, en cinco elementos clave: la interdependencia positiva, la interacción cara a cara, la responsabilidad individual, las habilidades sociales y el procesamiento grupal autónomo, que a continuación explicamos.

Un aspecto fundamental en este tipo de aprendizaje es que los alumnos aprendan a reconocer y valorar la dependencia mutua con los demás, lo que se conoce como “interdependencia positiva”, que se promueve realizando tareas grupales, haciendo puestas en común, dando recompensas, empleando material de trabajo de manera compartida y creando productos de trabajo grupales. La interdependencia positiva se logra cuando hay interacción cara a cara, es decir, cuando los alumnos se ayudan unos a otros intercambiando recursos como información o materiales, cuando comparten ideas, razonamientos o conclusiones para tomar mejores decisiones, cuando se motivan unos a otros para alcanzar los objetivos en común... Sin embargo, aunque estemos trabajando de forma grupal, debe haber una responsabilidad individual, pues cada miembro del equipo debe asumir íntegramente su tarea y, además, tener espacio para compartirla con el grupo, por lo que el trabajo individual no rivaliza con el trabajo en grupo. En el AC prima, además, la adquisición de habilidades sociales específicas que promuevan la cooperación y el mantenimiento del equipo. Por último, con respecto al docente, este tiene que dotar a los alumnos de una cierta autonomía para que los mismos sean capaces de solucionar los problemas que van surgiendo, el papel del maestro es el de mediador, es decir, que puede aprender mientras enseña y los alumnos también pueden enseñar mientras aprenden (Ferreiro y Calderón, 2006, pp. 46-48).

El AC pretende suplir algunas de las carencias observadas en metodologías tradicionales de aprendizaje y en la concepción antigua de trabajo en grupo. Estas metodologías, según González Fernández y García Ruíz (2007, p. 1), se centran más en los resultados que en los rendimientos, en las responsabilidades grupales más que en las individuales, en los grupos homogéneos más que en los heterogéneos y en los líderes únicos más que en el liderazgo compartido. Al contrario que la antigua concepción de

trabajo en grupo, el aprendizaje cooperativo valora especialmente la importancia de la corresponsabilidad en el aprendizaje: los estudiantes deben aunar esfuerzos para aprender y hacer que sus compañeros aprendan, pues se debe crear una atmósfera de interdependencia positiva en la que los alumnos no pueden avanzar sin la ayuda de sus compañeros.

Son tres las posiciones teóricas fundamentales que se asumen en relación con el aprendizaje cooperativo. Una de ellas subraya que es una filosofía de vida y una concepción de enseñanza que debe permear toda la labor de educación y enseñanza. Otra lo considera como un modelo educativo, y postula que todos los componentes de la institución escolar deben ser enfocados y trabajados a partir de esta perspectiva. Una tercera posición limita al aprendizaje cooperativo a un plano más operativo, de salón de clases, y lo define en términos de técnica o estrategia (Ferreiro Gravié, 2007, p. 51).

Como vemos, para algunos especialistas el AC es toda una filosofía educativa, para otros es un modelo educativo que posibilita el buen trabajo de la institución escolar y una tercera posición lo considera un conjunto de métodos, técnicas y estrategias que logran hacer más participativa y dinámica la lección.

Para los primeros, el AC es una concepción de la enseñanza cuyos principios son transferibles a toda actividad humana debido a la transcendencia de algunos de sus conceptos básicos, como el de grupo o el de cooperación, pues toda actividad humana es social y, por tanto, grupal; lo que pone en evidencia la necesidad que tenemos de aprender a convivir con los demás. Actualmente, “la solución a la mayoría de los problemas [...] difícilmente se logra por acciones individuales aisladas; se necesita la comunidad de esfuerzos para [...] darles solución” (Ferreiro Gravié, 2007, p. 54). El AC nos enseña a cooperar, a trabajar juntos para lograr objetivos comunes que beneficien tanto individual como colectivamente.

En el segundo modo de ver el AC, el liderazgo lo ejerce el director y el resto de profesores son el equipo de trabajo. Además, la creación y funcionamiento de las comunidades de aprendizaje de los docentes estimulan que se generen estrategias educativas para los estudiantes.

Por último, el AC puede ser juzgado como una metodología que potencia el desarrollo del individuo a través de la colaboración con los demás miembros de un equipo. El aprendizaje “entre iguales” intensifica la interacción, crea la motivación necesaria para que haya un aprendizaje eficaz y vuelve más competentes a los alumnos a través de la cooperación entre ellos (Ferreiro Gravié, 2007, pp. 54-55).

3.4. Características del aprendizaje cooperativo

La mayoría de los expertos sobre AC coinciden con una serie de principios que llevan al éxito de la puesta en práctica de este modelo educativo. En primer lugar, el liderazgo ha de ser compartido, pues todos los alumnos deben ser capaces de entender, aprender y desarrollar este tipo de tareas. Además, los equipos de alumnos solo serán efectivos si son heterogéneos, es decir, si se incluyen estudiantes de ambos sexos, de distintas procedencias sociales, con distintos niveles de habilidad y conocimiento y con diferentes capacidades físicas.

Como vemos, el AC se trata de algo más que una simple forma de agrupamiento de los alumnos. La cooperación entre ellos es un aspecto fundamental al usar esta metodología. La tarea que deben realizar es común a todos ellos, por lo que todos deben coordinarse para lograr sus objetivos:

Por una parte, en el AC la tarea es común y, por tanto, se permite o se exige a los alumnos que trabajen juntos en ella, coordinando sus esfuerzos para llevarla a buen fin. Por otra parte, los estudiantes suelen depender unos de otros para recibir el incentivo o recompensa, que puede ser: grupal basada en el rendimiento grupal, grupal basada en el aprendizaje individual, e individual. Por tanto, aunque todas las técnicas de AC incluyen una estructura cooperativa de la tarea, no todas cuentan con una estructura cooperativa de incentivo (Goikoetxea y Pascual, 2002, pp. 227-228).

Con respecto a las recompensas, las que mejores resultados dan son aquellas que emplean una estructura de recompensa grupal basada en el aprendizaje individual. Según Goikoetxea y Pascual (2002, p. 228), “no basta [...] con métodos de AC que incluyan recompensas grupales basadas en el rendimiento del grupo y en una tarea común que resuelven entre todos, sino que hace falta incluir también la responsabilidad individual”. Es por ello que el AC pone especial importancia en el trabajo y esfuerzo realizado por cada estudiante dentro del grupo y no solo por los resultados obtenidos por el grupo en conjunto.

Esto se ve reflejado en la evaluación. Pujolàs Maset y Lago Martínez (2018, p. 89) afirman que “la evaluación de estos contenidos [...] tiene siempre carácter individual: al final debemos comprobar hasta qué punto cada alumno o alumna ha alcanzado los objetivos que nos habíamos propuesto”. La evaluación puede ser formativa si pretendemos regular su aprendizaje o sumativa si lo que buscamos es poner una calificación. Para evaluar a cada alumno de manera individual, lo haremos a través

de los instrumentos que habitualmente utilizamos en las áreas donde no se trabaja en equipo, como son la observación, la corrección de libretas, las pruebas escritas y orales... Hay que tener en cuenta, además, que durante el AC el tipo de aprendizaje que se genera es el significativo, que propicia que los alumnos “construyan” su propio conocimiento, por lo que hay que realizar pruebas o exámenes acordes a este tipo de aprendizaje, pues si las preguntas son de tipo memorístico estaríamos entrando en una contradicción. Con respecto a la evaluación de las actividades hechas en clase, no es necesario evaluarlas todas, pues esto podría hacer temer a algún alumno que la actividad salga “peor” que si la hubiese realizado solo, lo que les hará estar más reticentes a la hora de trabajar en grupo. Lo ideal es utilizar una evaluación continuada, es decir, que demuestren al final que han aprendido bien lo que se les ha enseñado. Lo más importante no es que hayan realizado todas las tareas bien, sino el poder observar un progreso, una mejora; y que las tareas se hayan realizado en equipo, participando todos e interactuando al máximo (Pujolàs Maset y Lago Martínez, 2018, pp. 89-91).

Según Goikoetxea y Pascual (2002, p. 242), algunos aspectos que el docente debe tener en cuenta a la hora de trabajar a través del AC es, en primer lugar, tener claro el tipo de tarea que le está pidiendo a sus alumnos. Esta puede variar desde una tarea que solo puede ser acometida exitosamente en grupo hasta una que debe realizarse de forma individual, o bien de una tarea cuyas respuestas han de ser directas, simples y correctas hasta otra cuya respuesta es difícil de alcanzar o bien no tiene una única solución. Además, se debe estipular de antemano el nivel de implicación que ha de tener el profesor a lo largo del proyecto que se va a realizar (se recomienda que la presencia de este tenga más peso si el objetivo de la tarea es que los estudiantes desarrollen el pensamiento conceptual, de alto nivel, dado que los estudios muestran que los alumnos tienden a trabajar en el nivel más concreto). Además, hay que saber que “el efecto de la interdependencia tanto de objetivos como de recursos está mediada por la cantidad y tipo de interacción, puesto que la interdependencia por sí sola no asegura la participación en el grupo” (Goikoetxea y Pascual, 2002, p. 242). Por último, con respecto a la estructuración de la tarea, se ha demostrado que tanto la excesiva como la escasa estructuración provocan que los alumnos se queden en un nivel pobre de interacción, puesto que no se atreven a pensar por sí mismos o a dar lugar a debates e interacciones ricas.

3.5. Técnicas de aprendizaje cooperativo

Según Goikoetxea y Pascual (2002, pp. 235-240), el AC se puede emplear en el aula a través de numerosos métodos o técnicas, puesto que cada autor que ha investigado sobre el mismo lo ha dotado de una serie de características propias. Para la realización de nuestra Situación de Aprendizaje, las técnicas que llevaremos a cabo son el *Learning Together*, el *Grupo de Investigación* y los *Equipos Torneo*, por lo que nos detendremos más en explicar estas tres técnicas, aunque también enumeraremos aquellas que suelen ser las más empleadas cuando se trabaja de manera cooperativa.

En primer lugar, hablaremos del *Learning Together*, establecido por Johnson y Johnson. Para seguir esta técnica, que se puede aplicar a la mayoría de materias, los alumnos han de trabajar en grupos heterogéneos de 4 a 6 miembros. Como en los métodos tradicionales, el profesor enseña la lección a la clase y deja tiempo para el trabajo en equipo con el fin de que los alumnos dominen la lección y ayuden a los compañeros en el aprendizaje de la misma. Con respecto a la tarea, esta ha de realizarse conjuntamente y todos los miembros del grupo deben trabajar juntos para completar un material de trabajo único, que será la base para su evaluación. La recompensa es grupal, y lo que se evalúa es la calidad del material presentado y el rendimiento del alumnado si se realiza algún test u otro tipo de prueba. En la evaluación todos han de buscar el éxito de todos para conseguir así el éxito individual. En el *Learning Together*, las habilidades sociales juegan un papel muy importante, pues la interacción y la interdependencia positiva son fundamentales. Esta técnica es la menos compleja de todas y también la más relacionada con el modelo puro cooperativo, pues las otras presentan métodos más individualistas y/o competitivos. Sin embargo, uno de los mayores inconvenientes que se le achacan es que es muy difícil saber lo que ha contribuido cada individuo con el grupo, por lo que se pierde la responsabilidad individual.

El *Grupo de investigación* de Sharan y Sharan también es aplicable a una gran variedad de materias y es muy útil para que los alumnos se especialicen en una tarea. Se utiliza, sobre todo, cuando se han de manejar diferentes fuentes de información y cuando hay que desarrollar la capacidad de síntesis y de análisis. Los grupos pueden variar de 2 a 6 miembros y las funciones del profesor son, principalmente, facilitar recursos y supervisar el trabajo de los grupos, pues este no ha de dar la clase como en los métodos tradicionales. La tarea, grupal, consiste en hacer un informe sobre la

temática que se está investigando. Cada equipo elige un tema que deba aprender toda la clase y cada uno de estos se subdivide en tantas partes como miembros tenga el grupo para asegurar la responsabilidad individual, pues cada estudiante ha de especializarse e investigar en la parte que ha escogido o que le han asignado. Tras esto, todos los miembros han de coordinarse para elaborar un informe y para llevar a cabo las distintas actividades que el proyecto de investigación exige: la búsqueda de información, la evaluación de la misma, su sintetización, la preparación del informe final y la presentación al resto de la clase. Los autores de esta técnica abogan por no dar ningún tipo de recompensa final, aunque también se ha probado a dar recompensas individuales, a través de las notas de un examen sobre los contenidos, y grupales, como la calificación de la calidad del informe y de la presentación.

Los *Equipos Torneo* es una técnica llevada a cabo por DeVries, Edwards y Slavin. En este método, el examen individual y la nota del equipo se sustituyen por un sistema de torneos académicos que consisten en responder a preguntas sobre la lección presentada por el profesor y trabajada por cada alumno en sus correspondientes equipos. Cada estudiante juega en una mesa de torneo contra estudiantes de otros equipos tomando como referencia una evaluación anterior. Aquel que gana más puntos dentro de una mesa recibe 6 puntos, el siguiente 4 y el siguiente 2, de tal modo que cada estudiante, sea del nivel que sea, tiene la oportunidad de contribuir a la puntuación de su equipo. Para llevar a cabo los siguientes torneos, los tres estudiantes que han sacado mejores puntuaciones forman una mesa de torneo, los siguientes tres forman otra y así sucesivamente. La recompensa es grupal en base al número de puntos que cada miembro consigue en el torneo.

La técnica del *Jigsaw*, creada por Aronson, se compone por grupos heterogéneos de 6 miembros cuyo profesor no da clase, sino que divide el tema que se quiere dar en seis partes. Para realizar la tarea, el alumno deberá estudiar su parte del tema, discutirla dentro de su grupo de expertos y mostrársela al resto del grupo. La recompensa será individual tras la realización de un examen global.

También existe el *Jigsaw II*. En este, los estudiantes trabajan en grupos de 4 a 5 personas. El profesor prepara el tema que los alumnos han de leer, pero a cada miembro del equipo se le proporciona un subtema sobre el que debe ser experto. Los estudiantes los discuten en “grupos de expertos” y luego regresan a su equipo para enseñar su parte.

La recompensa es grupal en base a la suma de las puntuaciones obtenidas por los miembros del equipo en un examen individual del tema completo.

En los *Equipos de Rendimiento*, en inglés *Students Teams Achievement Divisions* (STAD), las funciones del profesor y las características de la tarea son similares a las del método de Johnson y Johnson, con la diferencia de que cada alumno posee su material de trabajo. La recompensa es grupal dependiendo del grado en que cada uno de los miembros del equipo haya mejorado su calificación respecto a la anterior calificación en un examen individual.

Por último, hablaremos de las *Estructuras de Controversia*, de Johnson y Johnson. En este método, que sirve para tratar temas controvertidos, los alumnos se dividen en grupos de 4 formados por dos parejas. Cada una de ellas ha de llevar un rol: el de “a favor” o el de “en contra”. El profesor no imparte la clase, solo prepara los materiales sobre las dos posturas y supervisa el trabajo de los equipos.

Cabe destacar la importancia de las TIC (*Tecnologías de información y comunicación*) en el trabajo cooperativo, puesto que “existen programas informáticos que permiten a los estudiantes trabajar juntos en tareas comunes [...] y tecnologías como Internet y el correo electrónico (e-mail) que permiten la cooperación, superando las barreras físicas entre los estudiantes” (Goikoetxea y Pascual, 2002, p. 240).

En los tiempos que corren, la incorporación de las TIC a la dinámica del aula resulta imprescindible, ya que la escuela no puede desarrollar su labor de espaldas a la revolución tecnológica que se está produciendo en la sociedad y a los cambios que ha generado en todos los órdenes de la vida (González y Zariquiey, 2012, p. 207).

3.6. Ventajas y desventajas del aprendizaje cooperativo

Se le han atribuido numerosos beneficios al AC, entre ellos el aprendizaje directo de actitudes y valores, la mejora de la motivación escolar, la práctica de la conducta prosocial, la pérdida progresiva de egocentrismo, el desarrollo de una mayor independencia y autonomía... De hecho, Goikoetxea y Pascual (2002, p. 227), afirman lo siguiente:

Un desafío permanente para las organizaciones educativas, y sin duda para los profesores, es encontrar formas de organizar y conducir la instrucción en el aula que concilien dos objetivos: maximizar el aprendizaje y educar personas capaces de cooperar y de establecer buenas relaciones humanas. El aprendizaje cooperativo [...] puede contribuir directamente a llevar a buen término este desafío.

En efecto, uno de los aspectos más trabajados por el AC es la mejora de las relaciones humanas a pesar de las diferencias étnicas y de las aptitudes mentales o físicas, pues recordemos que siempre que se trabaja en grupos cooperativos, estos se conforman por un alumnado que sea lo más heterogéneo posible, lo que genera que se saque partido a la singularidad de cada alumno, que todos tengan la oportunidad de desarrollar habilidades y conocimientos, que se aprenda a respetar al resto y a dialogar unos con otros...

Además, en comparación con otros métodos, que tienden más a la competitividad o al individualismo, el AC promueve el logro cognitivo y el rendimiento académico. Esta forma de trabajo también promueve la integración de los estudiantes con desventaja, como por ejemplo aquellos con algún tipo de minusvalía, pues se intenta prevenir las reacciones negativas ante la integración y la diversidad.

Todas estas ventajas han hecho que el AC esté siendo utilizado cada vez más en distintos países, pero cabe destacar la presencia de este en Estados Unidos, donde en torno al 80% de los profesores de Primaria y más del 60% de los profesores en Secundaria lo emplean en sus clases.

Sin embargo, al AC se le achacan, también, una serie de desventajas, como son el poco espacio que hay en las aulas para los trabajos en grupo, la dificultad para seleccionar el material apropiado, el incremento del tiempo utilizado para evaluar a los alumnos y para preparar las clases, la falta de experiencia del profesorado y su individualismo y el excesivo número de alumnos por aula (González Fernández y García Ruíz, 2007, p. 2).

Otra de las principales desventajas de esta estructura de trabajo es que los grupos suelen presentar desequilibrios internos muy difíciles de compensar. Dentro de un mismo grupo, los alumnos tienden a trabajar de manera individual o se producen subgrupos. También puede suceder que uno de ellos haga de líder y que, por lo tanto, se pierda una de las características principales de este tipo de trabajo, que es que todos deben tener el mismo nivel de implicación y la misma valía dentro del grupo. Además, la mayoría de las veces no todos los alumnos trabajan por igual en el AC, pues algunos realizan el trabajo que les competiría a otros, produciéndose así una descompensación dentro del grupo, pues unos trabajarían el doble mientras que otros no realizan las tareas que se les han encomendado.

La última desventaja que destacaremos es la dificultad que encontramos para que los alumnos se pongan de acuerdo siguiendo este tipo de agrupamiento. Los integrantes de un mismo equipo pueden tener ideas contradictorias, lo que provoca discusiones o la imposibilidad de llegar a un acuerdo, que a su vez genera que se pierda mucho tiempo que podría estar aprovechándose para hacer el proyecto demandado por el docente. Esta pérdida de tiempo desmotiva y distrae a los alumnos, lo que atrasa aún más la elaboración del proyecto.

3.7. Puestas en práctica del aprendizaje cooperativo

Como comentábamos en el apartado anterior, durante el AC se produce una mejora de las relaciones interétnicas. Este fenómeno fue estudiado por Allport en su obra *Nature of prejudice* (como se cita en Goikoetxea y Pascual, 2002, p.230) en la que afirma que si el contacto entre las personas de distintas etnias es superficial las relaciones no solo no mejoran, sino que incluso pueden empeorar. Si, por el contrario, los individuos se comunican y establecen lazos, esto provoca que se creen buenas relaciones humanas independientemente de la etnia; de ahí que el AC funcione tan bien en este aspecto, pues pretende que todos los estudiantes se comuniquen entre sí y trabajen juntos en la búsqueda de un objetivo. Según la “teoría del contacto” formulada por Allport, cuando las personas pertenecientes a un grupo se conocen unos a otros como individuos, tienden a surgir relaciones de amistad y abandonan parte de los prejuicios de unos hacia otros.

Para que esto ocurra, el contacto debe surgir siguiendo las siguientes pautas: en primer lugar, este debe estimular una relación de interdependencia o de cooperación para alcanzar un objetivo conjunto. Además, las normas sociales dentro de la relación entre los individuos deben favorecer el concepto de igualdad de grupos. En tercer lugar, en la situación de contacto debe generarse el suficiente conocimiento de la otra persona como para que el primero vea a su compañero como un individuo y no solo como parte de un grupo o etnia diferente a la suya. Por último, el estatus de todos los miembros del equipo debe ser el mismo. Dado que en el AC se espera que lo más importante y a lo que más hay que prestarle atención es al objetivo que todos los individuos tienen en común, esto generará que las diferencias entre los miembros queden relegadas a un

segundo plano. El esfuerzo de todos por lograr las metas hará de “punto de encuentro” entre los individuos, lo que favorecerá las relaciones interpersonales de estos.

Se debe hacer énfasis en la importancia de la igualdad dentro del AC, pues la mayoría de personas tienen sentimientos encontrados a la hora de integrarse con compañeros que poseen características diferentes a ellos: por una parte, se sienten incómodos al interactuar con personas distintas, pero se avergüenzan de estos pensamientos si mantienen como valor de equipo la igualdad. Es por ello que el grupo mayoritario aceptará mejor la interrelación si no son ellos quien tienen que iniciarla, sino si simplemente la aceptan porque es una norma ya instaurada (Goikoetxea y Pascual, 2002, pp. 230-231).

El AC surgió como un modo de agrupamiento destinado a intentar lograr una instrucción eficaz debido a la complejidad que esto supone, pues en una misma clase conviven alumnos con diferentes conocimientos, habilidades y motivaciones, lo que hace sumamente difícil la tarea de aprender. Según Goikoetxea y Pascual (2002, p. 233), en su artículo “*A model of school learning*” (1963), Carrol enumera cinco elementos relacionados con la eficacia de la instrucción: las aptitudes, la habilidad para entender la enseñanza, la perseverancia, la calidad de la instrucción y la cantidad de tiempo de enseñanza. Los dos últimos elementos son los más fácilmente alterables, pues son los que están a mano del docente, ya que el resto forma parte de las características del estudiante.

El modelo de Slavin (“Salas de Clase Efectivas, Escuelas Efectivas: Plataforma de Investigación para una Reforma Educativa en América Latina”, 1996) parte de los dos elementos alterables e incluye cuatro componentes: la calidad de la instrucción, el nivel de instrucción (hay que tener en cuenta si los alumnos están preparados para aprender tales conocimientos), el estímulo que asegura la motivación de los estudiantes para trabajar ciertas tareas y el tiempo (si los estudiantes disponen del suficiente para aprender la lección). Esta última variable se divide, a su vez, en dos categorías: el tiempo empleado en la instrucción, que depende del profesor, y el tiempo invertido por el alumno en el aprendizaje. Según este autor, el desarrollo de una instrucción eficaz depende de que estos cuatro elementos sean adecuados. Es por ello que es preferible que el nivel en el que se tienen estos elementos sea moderado en todos ellos a que se

consiga un nivel excelente en uno y los otros sean débiles, puesto que no se estaría consiguiendo que el rendimiento escolar mejorase.

Con respecto al AC, debemos destacar que este cumple con todos los elementos enumerados por Slavin. En primer lugar, en relación con la calidad de la instrucción, este agrupamiento satisface aspectos relacionados con la presentación de las lecciones, pues en muchas de las técnicas empleadas el profesor enseña el temario y, en otros, planea tareas que garanticen que los alumnos adquieran los conocimientos exigidos por el temario. Además, el AC satisface aspectos relacionados con la cantidad de enseñanza directa y la evaluación continua, pues libera al profesor para realizarlas y admite la colaboración del alumnado en estas tareas.

El nivel apropiado de instrucción es el problema más difícil de satisfacer para la organización escolar, lo que ha hecho que surjan varias formas de agrupamiento. Sin embargo, algunos métodos de AC representan una forma efectiva de acomodación a las diferencias individuales al liberar tiempo al profesor para dedicarlo a la enseñanza de grupos.

Sobre el estímulo, el agrupamiento que estamos analizando asegura la motivación del alumno a través de diversos tipos de incentivos como premios, calificaciones o diplomas, tanto a nivel individual como a nivel grupal. Cabe destacar, también, que elementos pertenecientes al AC como son la interacción entre los miembros del equipo, el trabajo para alcanzar un objetivo común y el mismo sistema de recompensas genera que los alumnos deseen aumentar su rendimiento para contribuir al éxito del grupo, que quieran ayudar a los compañeros que van más retrasados y que se desarrolle en ellos curiosidad a nivel intelectual.

El tiempo dedicado a aprender también parece ser atendido fácilmente desde estructuras de trabajo cooperativo. Más de 30 estudios han mostrado que el AC favorece que el alumno dedique más tiempo y más intensidad a las tareas frente a otras estructuras, pues este tipo de agrupamiento promueve la atención a la tarea y la motivación, variables relacionadas con el tiempo dedicado al aprendizaje (Goikoetxea y Pascual, 2002, pp. 233-235).

Con respecto a las técnicas de AC más efectivas, en 1987 Newmann y Thompson realizaron un estudio en Secundaria que revisaba 27 trabajos y cinco

métodos empleados: el de *Equipos de Rendimiento*, el de *Equipos Torneo*, el *Jigsaw*, el *Learning Together* y el *Grupo de Investigación*. Los resultados mostraron que el 68% de las comparaciones realizadas evidenciaban que el AC aumenta el rendimiento más que otras formas de trabajo tradicionales. De entre todas las técnicas, la que mejores resultados daba era la de los *Equipos de Rendimiento*, mientras que la peor era el *Jigsaw*.

Por último, un estudio de revisión reciente destaca tres razones que contribuyen al aumento del empleo del AC en el aula: la amplia evidencia empírica sobre su eficacia, su variedad y su fundamentación en diversas teorías. Sin embargo, se ha percibido que el profesorado que lo emplea no siempre conoce en profundidad la fundamentación y los efectos de este método (Goikoetxea y Pascual, 2002, pp. 228-229).

4. Propuesta de innovación

Partiendo de las ventajas que los diferentes expertos sobre AC señalan de dicha técnica, hemos decidido poner en práctica una Situación de Aprendizaje en la que hemos hecho uso de esta forma de agrupamiento. Para poder tener una visión al completo de dicha experiencia, decidimos en primer lugar realizar una contextualización del centro en el que la hemos llevado a cabo, el IES Viera y Clavijo. A continuación, también justificamos por qué decidimos realizar nuestra propuesta de innovación siguiendo los métodos del AC y estudiamos el grupo-clase al que iba dirigida. Tras esto, hemos analizado los resultados de la encuesta inicial realizada a los alumnos, las actividades propuestas y la encuesta final. Por último, enumeramos una serie de mejoras que podrían aplicarse a esta SA en base a las experiencias positivas y negativas por las que pasamos durante el desarrollo de esta propuesta.

4.1. Contextualización del centro

El centro escogido para llevar a cabo las prácticas académicas fue el IES Viera Clavijo, situado en la zona periférica de La Laguna, entre la autopista TF5 y el IES La Laboral. Se trata de un centro público que ofrece Educación Secundaria y Bachillerato.

Para comprender mejor el tipo de alumnado adscrito al centro, describiremos el contexto en el que se encuentra. Como dijimos, el IES Viera y Clavijo está situado en la zona periférica de La Laguna, ciudad que tiene unos 155.549 habitantes (2018), siendo así la segunda ciudad de la provincia más poblada. Con respecto a los habitantes, se estima que un 82% de ellos son canarios, de los cuales un 41% han nacido en el propio municipio, un 48% han nacido en otro municipio de la isla y un 11% procede de otra isla. El resto de la población está compuesta por un 6% de españoles peninsulares y un 12% de extranjeros, sobre todo procedentes de Venezuela, Cuba y Alemania.

Con respecto a la economía, la mayor parte de la población trabaja en el sector servicios. En la zona centro de la ciudad prima la economía comercial y urbana, en la costa norte la turística y en las afueras, la ganadera. En el casco histórico se dispersa el comercio tradicional y la pequeña industria familiar. En la zona sur del municipio se encuentran los principales polígonos industriales (Los Majuelos, Las Torres de Taco, Las Mantecas, Las Chumberas...). Con respecto a la agricultura y la ganadería, esta se

concentra sobre todo en la comarca del nordeste, teniendo la mayor cabaña ganadera de vacuno de la provincia. En Los Rodeos se concentra la mayor superficie de cereal de Canarias.

El IES Viera y Clavijo inició su actividad en el curso 1969-1970 como un desdoblamiento del IES Canarias Cabrera Pinto. En sus orígenes, era un centro de enseñanza solo para varones. A lo largo de los años pasó por diversas fases: INEM (Instituto de Enseñanzas Medias), Instituto de Bachillerato... hasta que en el curso 1998-1999 pasó a tener la denominación actual.

En lo referente a las instalaciones, el centro cuenta con cuatro plantas en las cuales, además de las aulas-grupo, encontramos las siguientes aulas específicas: aula de usos múltiples, aula de vídeo, aula de arte, aula de música, dos aulas de dibujo, aula de geología, aula de biología, aula de religión, aula de NEAE, dos aulas de informática, biblioteca, salón de actos, gimnasio, laboratorio de fotografía, laboratorio de química, laboratorio de biología y aula de tecnología. El centro posee, además una zona de aparcamientos para el profesorado, una cafetería escolar y un espacio exterior donde están las canchas y un huerto escolar. En este instituto también podemos encontrar una sala de profesores y un departamento para cada materia. Con respecto a las zonas de dirección y gestión, el centro tiene una secretaría, un aula de jefatura de estudios, un despacho de dirección y otro de vicedirección, una conserjería y una sala de orientación. También hay dos salas de juntas. Las aulas están repartidas en los cuatro pisos del instituto. Cada inicio de curso, el Jefe de Estudios asigna el aula correspondiente a cada grupo. Todas las clases disponen de equipamiento TIC (ordenador, altavoces y proyector), dos pizarras y dos tabloneros de corcho.

A continuación, analizaremos más en profundidad las aulas de informática, ya que hicimos uso de ellas durante la realización de esta SA. El centro cuenta con tres aulas de informática: el Aula Medusa, el Aula de Informática 1 y el Aula de Informática 2. Además, hace dos años se creó otra aula de informática anexa a la Biblioteca. Tendrán prioridad para su uso aquellas materias que en su programación contemplen el uso de ordenadores. El coordinador TIC debe publicar en la sala de profesores, cada quince días, el cuadrante de ocupación de las salas. Además, en cada una de estas hay un libro para anotar las incidencias detectadas y que estas puedan ser vistas por el coordinador TIC.

Actualmente, el centro tiene 988 alumnos. La mayoría de ellos (más de 500), pertenecen a los grupos de Bachillerato diurno, mientras que el resto se divide entre el alumnado de la ESO y del Bachillerato semipresencial o nocturno. El tipo de alumnado está condicionado por las urbanizaciones cercanas y, en la Enseñanza Secundaria Obligatoria, por los estudiantes correspondientes a los centros adscritos, que son el CEIP La Verdellada y el CEIP Agüere. Este alumnado procede de un entorno sociocultural medio-bajo, donde abundan las familias monoparentales. En la etapa de Bachillerato, en cambio, los alumnos proceden, en su mayoría, de centros concertados de la zona, y el entorno sociocultural de estos es algo más elevado.

4.2. Justificación de la propuesta y análisis del grupo-clase

Durante nuestras prácticas en el centro escogido, pudimos percatarnos de que el uso del trabajo cooperativo en las clases de Segunda Lengua Extranjera era inexistente. En primer lugar, las mesas estaban distribuidas de dos en dos, lo que no propiciaba que se trabajase de manera grupal. Además, se empleaba siempre la misma dinámica: el docente explicaba el temario en la pizarra y luego los alumnos, de forma individual, debían realizar los ejercicios que aparecían en el libro de francés; por lo que no se producía ningún tipo de interacción entre ellos. También pudimos observar que en otras materias, muy ocasionalmente, los discentes trabajaban por grupos, pero estos se distribuían las diferentes tareas que debían realizar al inicio de cada sesión, por lo que volvían a trabajar de manera autónoma y obviando la comunicación entre ellos. Como consecuencia de todo esto, pudimos caer en la cuenta de que los estudiantes no poseían conocimiento alguno de estructuras de trabajo cooperativo. Tras nuestro periodo de observación, decidimos enfocar nuestra SA en torno a este tipo de trabajo, con la finalidad de enseñarles a los alumnos una nueva forma de agrupamiento que pudieran aprovechar para ayudarse unos a otros, hacer las sesiones más amenas y mejorar sus habilidades sociales.

Esta situación de aprendizaje la diseñamos para los alumnos de 2.º ESO de Segunda Lengua Extranjera (Francés). Como en este centro se puede optar por escoger tanto Alemán como Francés como segunda lengua extranjera, los alumnos no pertenecían a un único grupo, sino que provenían tanto de 2.º A como de 2.º B. Con respecto al horario, teníamos clase con este grupo todos los martes y miércoles justo

después del recreo, de 11:15 a 12:10. Además, nuestra tutora de prácticas también les impartía la asignatura de Prácticas Comunicativas al grupo de 2.º A los lunes a quinta hora (12:10 – 13:05) y los miércoles a segunda (8:55 – 9:50).

Antes de iniciar la SA, decidimos analizar el perfil del alumnado a fin de distribuir los estudiantes por equipos de la manera más heterogénea posible. Nos encontrábamos ante un total de 23 alumnos, 12 varones y 11 mujeres. Veinte de ellos provenían del grupo de 2.º A, y los otros tres, de 2.º B. Tres de los alumnos eran absentistas, aunque aun así decidimos incluirlos en los diferentes grupos. Dentro del grupo, podíamos encontrar dos alumnos con Trastornos por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH), una alumna con Altas Capacidades Intelectuales (ALCAIN), dos alumnos con Incorporación Tardía al Sistema Educativo (INTARSE) provenientes de Sudamérica y tres alumnos repetidores.

4.3. Desarrollo de la propuesta

Para realizar esta SA, conformamos tres grupos de cinco personas y dos de cuatro basándonos en el perfil del alumnado, intentando distribuirlos de la manera más heterogénea posible (pretendiendo que hubiese el mismo número de alumnos que de alumnas, que tuviesen perfiles académicos bien diferenciados, etcétera). Estos grupos trabajarían de manera conjunta desde el inicio hasta el final de las sesiones a lo largo de esta SA. A cada uno de los miembros se le encomendó un rol que debía seguir en cada clase. Los roles que elegimos fueron el de coordinador, el de secretario, el de controlador, el de crítico y el de portavoz. En los grupos de cuatro personas, un mismo alumno debía desempeñar el rol de crítico y el de portavoz.

A continuación, explicaremos los roles de cada alumno. El secretario debía encargarse del Diario de Equipo. Este se ocupaba, además, de comprobar si todos los miembros del grupo estaban cumpliendo con los compromisos individuales y grupales y recordaba las tareas pendientes. Con respecto al coordinador, sus funciones eran indicar las tareas que cada uno debía realizar en cada momento, conocer perfectamente lo que había que hacer en cada sesión y comprobar que todos los compañeros realizaban sus deberes. El controlador era quien se responsabilizaba del nivel de ruido dentro del grupo, quien vigilaba que todo quedase limpio y recogido al final de las clases, quien custodiaba los materiales y quien controlaba el tiempo. El crítico, por su parte, debía

valorar el funcionamiento del grupo, analizar las relaciones entre los integrantes, realizar un diagnóstico para que el equipo mejorase y asesorarse con los compañeros de otros grupos. Por último, el portavoz asumía el preguntar las dudas al profesor y el responder las que este tenía.

Como comentábamos, durante los últimos cinco minutos de cada sesión, el secretario del grupo debía rellenar el Diario de Equipo. En este, el alumno anotaba cuáles habían sido los objetivos para esa sesión, si se habían cumplido o no, cómo se habían distribuido las tareas, si todos los miembros habían trabajado, si había tarea que terminar en casa y si había habido algún tipo de conflicto y cómo se solucionó.

Para realizar esta situación de aprendizaje tuvimos en cuenta que la clase iba a comenzar el tema 3 del libro *Merci 2, Méthode de français*, de la editorial Anaya; cuyo título es “*Mon tour d’Europe*”. En dicho tema los alumnos tendrían que estudiar el verbo *aller* y el verbo *venir* en presente de indicativo, las preposiciones de los países, el clima, el futuro próximo y el vocabulario de las vacaciones. Decidimos, pues enfocar la situación de aprendizaje en la adquisición de estos conocimientos, así que planteamos que el proyecto final consistiese en realizar una exposición en la que los alumnos tendrían que explicar un viaje que harían en verano a un país francófono, pues nos parecía una manera interesante de abordar los contenidos del temario y de poder ofrecerles, también, conocimientos socioculturales acerca de los países donde se habla francés. De esta forma, para realizar correctamente el trabajo final, los discentes tendrían que usar el futuro, el vocabulario y los verbos vistos en el tema y, además, adquirirían conocimientos acerca de los países francófonos.

Teníamos claro que queríamos incidir en la expresión oral del alumnado, por eso decidimos que el trabajo final se realizaría mediante una exposición en la que los alumnos tuviesen que contar, utilizando las estructuras y vocabulario aprendido en las sesiones anteriores, cómo serían sus vacaciones de verano en el país francófono que hubiesen elegido. También pondríamos especial atención a la expresión escrita para poder comprobar si los estudiantes aplicaban adecuadamente las estructuras gramaticales enseñadas, por lo que una de las sesiones se destinaría a la redacción del texto incluido en la exposición final. Valoramos, además, la importancia que tienen las TIC en la escuela hoy en día, por lo que le propusimos a los alumnos que los grupos deberían realizar una presentación que sirviera de apoyo de cara al trabajo final. Para

ello, y con el fin de que el alumnado que no pudiese reunirse tras las clases pudiese participar, en una de nuestras sesiones reservamos una de las salas de ordenadores del centro. Dimos especial importancia, también, a los juegos como estrategia para la adquisición de los conocimientos requeridos, por lo que realizamos varios durante las distintas sesiones. Como la situación de aprendizaje solo podría durar seis sesiones debido a la disponibilidad horaria de la tutora, antes de empezarla, esta comenzó a enseñarles a los alumnos el verbo *aller*, las preposiciones de países y el vocabulario de las vacaciones con la intención de que tuviésemos el tiempo suficiente. El título que escogimos para esta SA fue *Qu'est-ce que tu vas faire cet été ?* Optamos por este con la idea de que fuera comprensible para el alumnado y que emplease algunas de las estructuras que veríamos, como el futuro próximo y las estaciones del año.

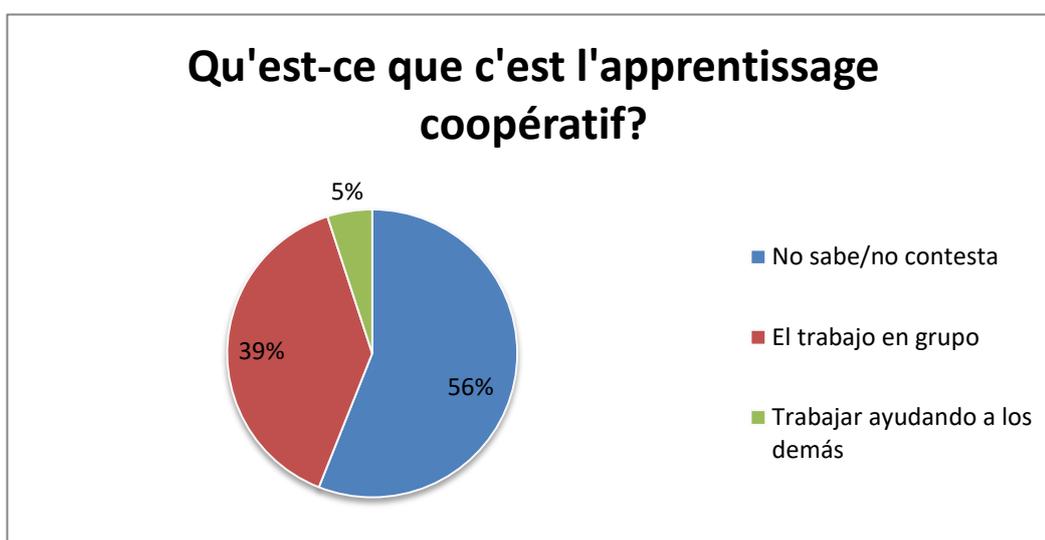
Evaluamos al alumnado a través de la exposición final. Para ello, realizamos una rúbrica en la que tuvimos en cuenta el dominio del tema, lo cual tenía un valor de 1'5 puntos; la expresión oral (presentación, fonética, ritmo y entonación, memorización...), con una calificación máxima de 4'75 puntos y la producción escrita (información bien organizada en la presentación, texto bien redactado y sin copiar, uso del vocabulario estudiado...), que valía 3'75 puntos. La nota final del grupo podría aumentar o disminuir en función del trabajo que este hubiera realizado durante las anteriores sesiones, que tendríamos documentado gracias a los Diarios de Equipo y a nuestras propias anotaciones.

Los criterios de evaluación abordados fueron el 3, 4 y 5, relacionados con la producción oral; el 8 y 9, que tratan sobre la producción de textos escritos; y el 10, sobre los conocimientos socioculturales y sociolingüísticos de los países francófonos. Además, aunque nuestras sesiones estaban orientadas hacia el aprendizaje cooperativo, empleamos otras metodologías, como el método directo debido a la importancia que supone en nuestra asignatura el uso de la lengua meta, el enfoque comunicativo por el gran peso que tiene la interacción dentro del AC, el aprendizaje por tareas y proyectos como herramienta para que los alumnos retengan mejor y más fácilmente los conocimientos enseñados y, por último, la metodología audiovisual por la gran presencia que tuvieron las TIC a lo largo de esta SA.

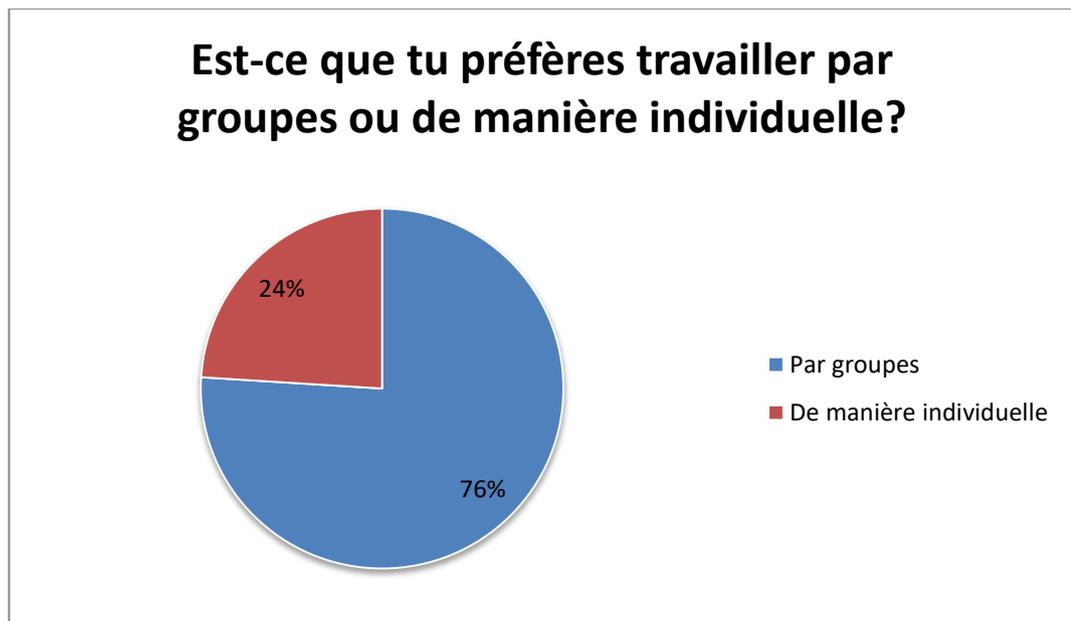
4.4. Análisis de la encuesta inicial

Con el objetivo de analizar el grado de conocimiento del alumnado acerca del AC y los centros de interés del mismo, llevamos a cabo la realización de una primera encuesta [\[Anexo I de la SA\]](#) en la que les preguntábamos a los alumnos si conocían el significado de este tipo de agrupación, si preferían trabajar de manera grupal o individual, cuáles eran sus fortalezas y debilidades en los estudios, qué herramientas de trabajo les gustaría que el docente utilizase en clase, cuáles de ellas habían utilizado ya, si habían trabajado anteriormente por grupos en esta u otras materias y si creían que hacerlo sería más fácil o más difícil. Para ello, les entregamos un folio con las preguntas en francés y el suficiente espacio para responderlas. Con la intención de que fuese más sencillo para ellos contestar adecuadamente a las preguntas, les dimos la libertad de hacerlo en español o en francés, pero todos contestaron en español.

La primera pregunta fue si conocían el significado de “aprendizaje cooperativo”. Con ella, pretendíamos averiguar si el alumnado poseía o no algún tipo de conocimiento sobre ello. Aunque la respuesta era libre, pudimos comprobar que lo que todos los alumnos escribieron se asemejaba mucho entre sí: un 56% del alumnado dejó la pregunta en blanco porque no sabía qué contestar o directamente especificó que no conocía dicho término. Un 39% afirmó que el trabajo cooperativo era trabajar por grupos. Por último, un 5% de los estudiantes escribieron que se trataba de trabajar ayudando a los demás. A través de sus respuestas pudimos confirmar nuestras sospechas acerca del desconocimiento que había entre el alumnado sobre lo que era el trabajo cooperativo.

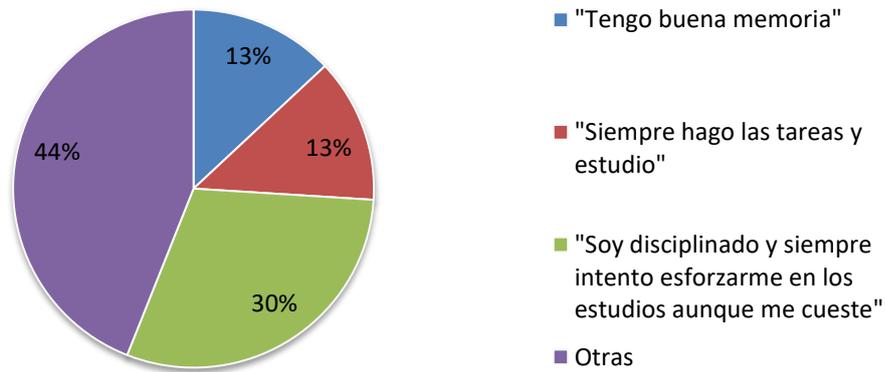


A continuación, queríamos saber si preferían trabajar por grupos o de forma individual. Con esto pretendíamos estar al corriente de si el alumnado tendría o no una cierta predisposición hacia el trabajo cooperativo, y si acogerían nuestra propuesta de innovación con positividad y entusiasmo o si, por el contrario, estarían descontentos con la misma. Obtuvimos un buen resultado, pues el 76% de la clase escogió que prefería trabajar por grupos.

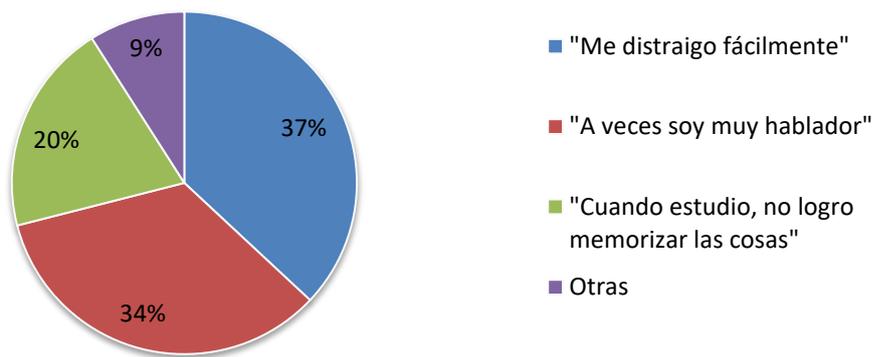


La tercera pregunta fue dedicada a conocer las fortalezas y debilidades de los discentes para saber a qué tipo de alumnado nos enfrentábamos y las posibles dificultades que podríamos encontrar. Al ser una pregunta que se podía responder de manera libre, las respuestas eran bastante diferentes entre sí, aunque hemos intentado agrupar aquellas que presentaban una respuesta similar. A continuación, reproducimos las que más se repitieron, citándolas tal cual algunos alumnos las escribieron:

Quelles sont tes forteresses par rapport aux études?

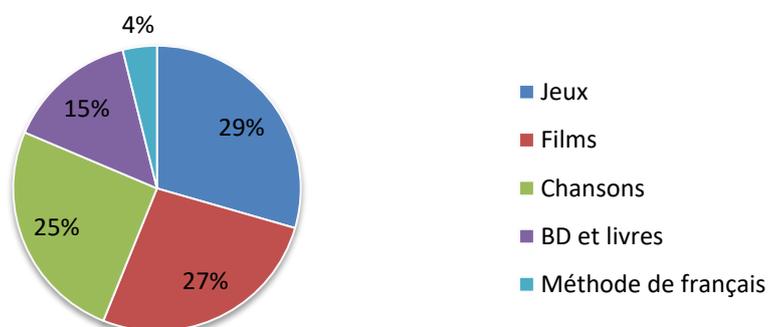


Quelles sont tes faiblesses par rapport aux études?

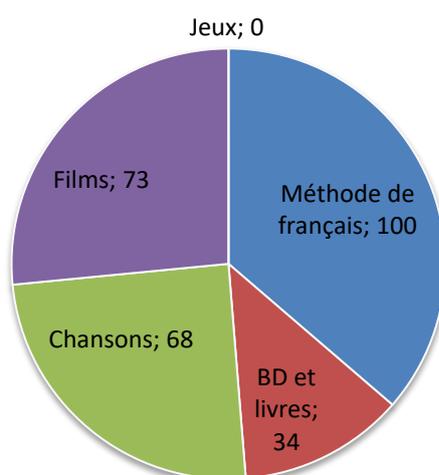


Nos interesaba conocer de primera mano cuáles son sus centros de interés para así saber qué métodos aplicar durante esta SA, por lo que pedimos que los alumnos enumerasen las herramientas de trabajo con las que les gustaría que el profesor impartiese docencia. Para responder, les dimos las siguientes opciones: canciones, juegos, cómics y libros, películas y libro de texto de francés. De entre ellas, los alumnos podían escoger tantas opciones como quisiesen. La respuesta más escogida fue la de los juegos, seguida de las películas y las canciones. El porcentaje disminuye en la opción de comics y libros. Solo un 15% de los discentes se decantan por esta opción, lo que nos indica que la lectura sigue siendo poco aceptada por los jóvenes. La que menos se escogió fue la del libro de texto de francés. Podemos visualizar mejor los resultados en el siguiente gráfico:

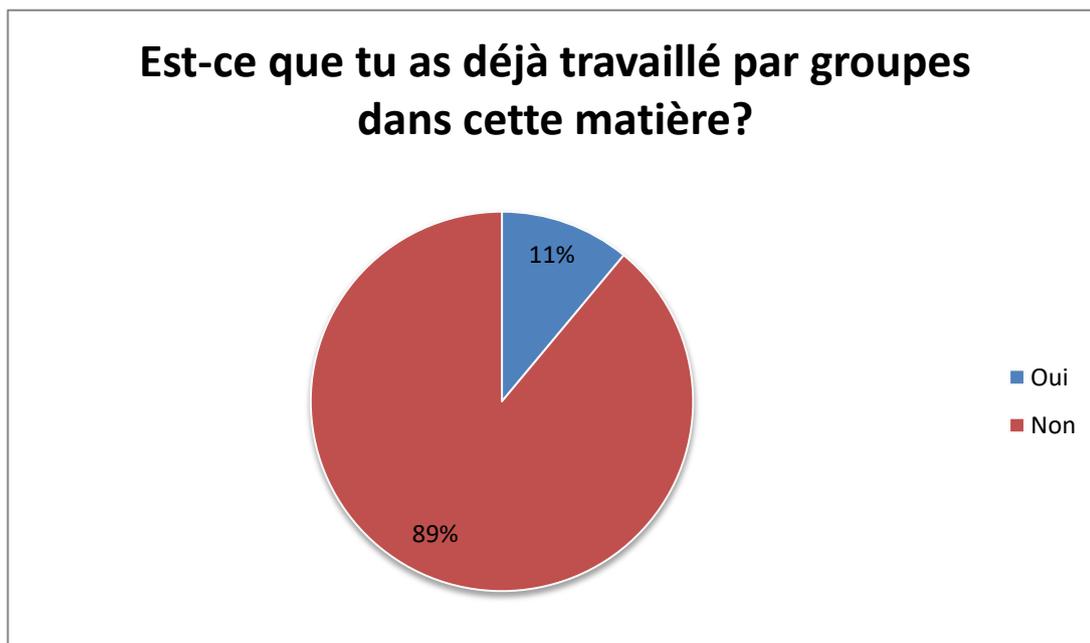
Quels outils de travail voudrais-tu que le professeur utilise pendant les cours?



Para familiarizarnos más con el alumnado y saber cómo habían trabajado hasta el momento, indagamos en cuáles de las herramientas citadas en la pregunta anterior habían empleado ya. Como era de esperar, el 100% del alumnado había trabajado con el libro de francés. Sin embargo, nos llamó la atención el resto de resultados por lo poco que coincidían con los de la pregunta anterior. Un 73% del alumnado escribió que había visto películas en las clases de francés y un 68%, que habían escuchado canciones. Un 34% había trabajado con cómics y/o libros en clase. Lo más sorprendente, no obstante, es que ningún alumno marcó la casilla de “juegos”, siendo la herramienta más votada cuando les preguntamos con qué instrumentos les gustaría trabajar en el aula.

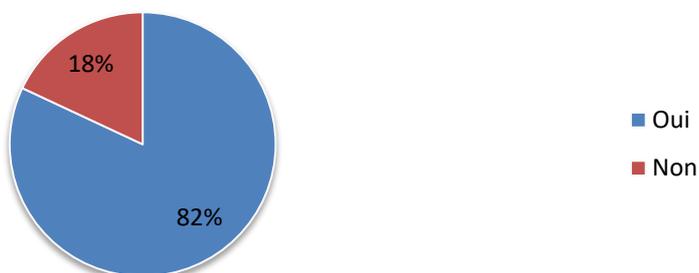


Como nos interesaba conocer si los alumnos estaban habituados o no a trabajar de esta forma, les preguntamos si ya habían trabajado por grupos en esta asignatura. El resultado fue que un 89% del alumnado aseguró no haber trabajado antes de esta manera en clase de francés. Les preguntamos, también, si lo habían hecho en otras materias y cuáles eran, y el 82% marcó que sí. Las materias más repetidas fueron Inglés, Educación Física, Valores Éticos y Tecnología.

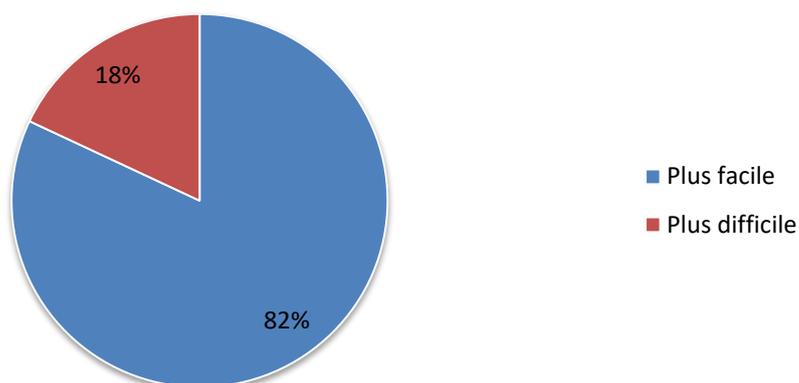


Por último, quisimos saber si creían que trabajar por grupos iba a ser más fácil o más difícil que trabajar de manera individual, pues queríamos conocer su predisposición ante esta propuesta de trabajo. El 82% aseguró que sería más fácil, mientras que el 18% marcó que sería más difícil.

Est-ce que tu as travaillé par groupes dans d'autres matières? Écris dans lesquelles.



Est-ce tu penses que travailler avec tes camarades va être plus facile ou plus difficile?



Como dijimos anteriormente, con esta encuesta pretendíamos conocer lo familiarizados que están los alumnos con el AC y averiguar cuáles son sus centros de interés para poder realizar una SA más atractiva y motivadora para ellos. Se trata de un grupo que nunca ha trabajado siguiendo esta técnica, por lo que tendremos en cuenta que será un proceso lento en el que debemos insistir en la técnica y metodología. Cabe destacar que el grupo-clase está acostumbrado a trabajar haciendo uso del manual de francés, así que lo incluiremos en varias de nuestras sesiones, aunque también haremos uso de aquellas herramientas de trabajo que menos suelen utilizar pero que desean que se implementen en clase, como son los juegos.

4.5. Análisis de las actividades

- ***C'est quoi, le travail coopératif?***

La primera sesión la empleamos para poner a los alumnos en contexto y para explicarles en qué consistía el trabajo cooperativo. Así, comenzamos pidiéndoles que completasen la encuesta inicial [\[Anexo I de la SA\]](#) que explicamos anteriormente. Tras esto, realizamos una exposición en francés de cinco minutos [\[Anexo II de la SA\]](#) a través de la cual les explicamos en qué consistía el trabajo cooperativo: definimos este término, enumeramos los elementos cooperativos para el correcto desarrollo del trabajo en grupo, nombramos las reglas del AC y los roles de los diferentes miembros. Luego, les pedimos a los alumnos que se pusieran al final de la clase y que, mientras decíamos sus nombres, se colocaran en el grupo que se les había asignado. Les dijimos, también, el rol que tendría cada uno y les proporcionamos una ficha [\[Anexo III de la SA\]](#) a los secretarios de cada grupo que debían rellenar escribiendo el nombre del grupo, los miembros y el rol de cada uno.

Aspectos positivos y negativos de la actividad: la actividad cumplió con su objetivo de instruir a los alumnos sobre el AC y de suscitar interés acerca del proyecto que nos disponíamos a realizar. Sin embargo, el hecho de habernos comunicado en francés generaba que, en ocasiones, el alumno no comprendiese bien lo que intentábamos explicar, por lo que levantaban la mano para decir que no lo estaban entendiendo y teníamos que repetirlo en francés. Al final, esta actividad, que habíamos estimado que duraría unos diez minutos, tuvo una duración de quince minutos.

- ***Le français dans le monde: la francophonie***

A continuación realizamos una introducción a la francofonía [\[Anexo IV de la SA\]](#) para así explicarles a los estudiantes en qué consistiría el trabajo final. Para ello, comenzamos preguntándoles a los alumnos si sabían qué era la francofonía. Las respuestas más repetidas fueron que se trataba de los distintos territorios donde se hablaba francés en Francia, de todo lo que tenía que ver con Francia, como la cultura, la lengua o los monumentos del país, y de todo aquello que se podía aprender en francés, como la expresión oral, la expresión escrita, la gramática, el vocabulario... Como pudimos observar, los alumnos presentaban un total desconocimiento sobre este tema, por lo que de nuevo hicimos una exposición en francés con una presentación en la que incluíamos imágenes y texto que ilustraban nuestras explicaciones.

En esta exposición, que duró diez minutos, les hablamos de los orígenes de la francofonía, les mostramos un mapa donde podían apreciar los distintos países donde se hablaba francés y el porcentaje de francófonos que había en cada uno de ellos, enumeramos los diferentes estatus del francés (lengua materna, oficial, vehicular...), explicamos cómo llegó el francés a los distintos continentes y pusimos varios países francófonos de ejemplo, en concreto Senegal, Túnez, Canadá, Suiza y Bélgica. Como sabíamos que los alumnos podían escoger alguno de estos países para realizar su trabajo final, en los que tendrían que buscar información sobre los mismos, nos limitamos a mostrar una foto de cada uno y a explicar las lenguas que se hablaban en dichos países y el estatus que tenía el francés en ellos.

Tras esto, les explicamos a los discentes que cada grupo tendría que escoger un país francófono, y para ello proyectamos el mapa que les habíamos mostrado antes de los países donde se hablaba francés. Además, para la segunda sesión tendrían que buscar las siguientes informaciones del país escogido: situación geográfica, bandera, número de habitantes, capital, clima del país, lugares para visitar, cultura (arte, música, literatura...) y platos típicos [\[Anexo V de la SA\]](#). El coordinador debía encargarse de la distribución de la búsqueda de estos datos. Esta última parte de la actividad nos llevó unos diez minutos.

Aspectos positivos y negativos de la actividad: durante nuestra explicación, pudimos comprobar el entusiasmo y la motivación de los alumnos por todo lo que les estábamos enseñando, pues la mayoría de ellos desconocía completamente que se hablase francés en otros países que no fuesen Francia. También les llamó mucho la atención la última parte de nuestra exposición, en la que pusimos de ejemplo algunos países francófonos. Los alumnos se sorprendían al ver que en algunos de estos se hablaban una gran cantidad de lenguas, y también parecían muy interesados al ver las fotos de los diferentes lugares. Sin embargo, el tema de la francofonía es muy vasto y creemos que en quince minutos de exposición es imposible que los alumnos retengan todo lo que nos gustaría sobre esta cuestión, pero no disponíamos de más tiempo para detenernos en el mismo.

▪ ***On acquiert des nouvelles connaissances !***

Como en la sesión anterior explicamos en qué consistiría el proyecto final de manera muy general, comenzamos la segunda sesión indagando en cómo debía ser el mismo, lo que nos llevó cinco minutos. Les explicamos a los alumnos que cada exposición tendría que durar cinco minutos y que todos debían hablar. Además, les dijimos que en la presentación debían incluir material de apoyo como fotos, vídeos, etc. Las frases que debían construir tendrían que ser sencillas y de elaboración propia.

Tras esto, decidimos enseñarles el futuro próximo. Para ello, proyectamos la explicación del mismo que podemos encontrar en la página 31 del libro [\[Anexo VI de la SA\]](#). En primer lugar, les recordamos cómo se conjugaba el verbo *aller* en presente de indicativo y, tras esto, hicimos una frase utilizando el futuro próximo: *Je vais nager à la piscine*. Les preguntamos que qué era lo que cambiaba en esta frase, y los alumnos rápidamente supieron deducir que la oración había pasado a estar en futuro. Tras esto, les pedimos que hicieran una frase, y varios alumnos salieron a la pizarra para escribir la suya. Tras corregirlas todas, tuvieron que copiar la explicación del cuaderno y todas las frases que estaban en la pizarra. Esta actividad nos llevó 20 minutos.

Como el día en que la tutora externa explicó las preposiciones de los países muchos alumnos estaban de excursión, decidimos volver a repasarlas. Para ello escribimos en la pizarra, en primer lugar, varios nombres de ciudades y les pedimos a los alumnos que añadiesen la preposición conveniente. A continuación, escribimos los nombres de varios países y les preguntamos a los alumnos que habían asistido a la sesión donde se había explicado ya esto, que cuál era la preposición correspondiente y que explicasen el por qué era así y no de otra forma. Tras esto, expusimos todas las reglas y excepciones de las preposiciones de países y escribimos varias frases en la pizarra utilizando el futuro próximo y algunos nombres de países, en las que el alumnado tenía que decirnos qué preposición debíamos añadir. Esta parte de la actividad nos llevó cinco minutos realizarla.

Por último, proyectamos la página 30 del libro [\[Anexo VI de la SA\]](#), en la que se explican los fenómenos meteorológicos y las distintas estaciones del año, y fuimos explicándoles cada una de las palabras a los discentes. Les pedimos que copiasen todas las palabras y también les entregamos una ficha de vocabulario que tuvieron que leer y

preguntarnos los términos que no conocían. También vimos, muy rápidamente, el verbo *venir* en presente de indicativo. Todo esto nos llevó unos cinco minutos.

Tras haber dado todos estos puntos, les dijimos a los alumnos que tenían que realizar dos frases por grupo utilizando el futuro próximo, el vocabulario de las vacaciones, los países y los fenómenos meteorológicos. Cuando acabaron de hacerlas, tuvieron que salir a la pizarra para escribirlas y corregirlas, y el resto de la clase las tenía que copiar. Esta actividad tuvo una duración de diez minutos. Algunas de las frases que escribieron fueron las siguientes:

- *Cet été, je vais visiter Portugal.*
- *Je vais aller au zoo à Rome.*
- *Pendant l'été, il va faire chaud en France, en Espagne et en Italie.*
- *Je viens des États-Unis et je vais voyager aux Îles Canaries.*

Aspectos positivos y negativos de la actividad: explicamos todos los contenidos gramaticales del temario en una única sesión para poder interrelacionarlos entre sí y que los alumnos tuviesen una visión de conjunto sobre todo aquello que tendrían que aplicar para la realización de su proyecto final. Creemos, también, que fue una buena idea que los alumnos tuviesen que realizar frases e interactuar en las explicaciones, pues es una buena manera de retener todo lo explicado. Sin embargo, fue una sesión muy intensa que requería la máxima atención del alumnado, lo que les provocó bastante fatiga y generó, también, algunas distracciones.

▪ ***Mise en commun des infos sur le pays qu'on a choisi***

Los últimos cinco minutos de la segunda sesión fueron empleados en la puesta en común de la información que los alumnos habían encontrado sobre sus países. Como habíamos planeado que esto duraría unos 25 minutos y finalmente no dispusimos del tiempo necesario, decidimos seguir con esta actividad en la tercera sesión, por lo que la primera mitad de la clase fue empleada para ello. En este rato, los alumnos iban comentando con el resto del grupo las informaciones que habían encontrado sobre el país francófono elegido e iban descartando o incluyendo todo aquello de lo que hablarían en la exposición final. El coordinador era quien se encargaba de ceder el turno de palabra a cada uno de los compañeros, mientras que el secretario iba anotando todo lo que se decía.

Aspectos positivos y negativos de la actividad: aunque fue una actividad muy útil para que los alumnos aprendiesen a trabajar de manera autónoma y para que se responsabilizasen de su propio proceso de aprendizaje, algunos grupos no estaban trabajando como se requería, pues se distraían continuamente, hablaban de otras cosas, estaban perdidos, etcétera. Creemos que esta actividad es demasiado autónoma para unos alumnos tan jóvenes, que no alcanzan la madurez necesaria como para realizar una puesta en común sin que el docente los guíe.

▪ ***Le grand tournoi par équipes !***

Tras la puesta en común, realizamos un torneo por equipos en el que proyectamos una serie de preguntas sobre todo lo que habíamos visto del tema [\[Anexo VIII de la SA\]](#). Para ello, nos basamos en la técnica de los *Equipos Torneo* de DeVries, Edwards y Slavin, aunque modificamos algunas reglas con el fin de adaptarla mejor a nuestro alumnado. En los *Equipos Torneo*, cada estudiante juega en una mesa de torneo contra estudiantes de otros equipos, mientras que en nuestro caso, cada equipo jugaba contra el resto de ellos, pues pensamos que sería una buena manera de trabajar cooperativamente si, entre todo el grupo, barajaban la respuesta correcta. Tras permitirles que repasaran todo lo que habíamos visto hasta ahora durante cinco minutos, empezamos con el juego. Cada grupo tenía 20 segundos para pensar en la respuesta correcta y, si no lograba adivinarla, pasaba a ser el turno del equipo siguiente. En el caso de que la dijese correctamente, tendrían un punto, que anotaríamos en la pizarra. El grupo con más puntos obtendría una recompensa en la última sesión. Para que el juego se desarrollase más rápidamente y los alumnos no se entretuviesen tanto en contestar les dijimos que, aunque debían barajar cuál era la respuesta correcta entre todos, sería solo el portavoz del grupo quien la comunicara al resto de la clase, ya sea escribiendo la respuesta en la pizarra o diciéndola en voz alta, dependiendo de la pregunta. En esta sesión realizamos nueve preguntas, mientras que en la cuarta sesión planteamos otras cuatro como final del torneo, lo que tuvo una duración de quince minutos. A continuación, añadimos las preguntas del juego:

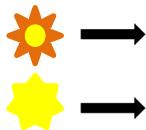
1.^a SESIÓN:

- *Complétez: je vais __ Paris, __ France.*
- *Tous les ans, je vais __ Pays-Bas, __ Danemark et __ Portugal.*

- Conjuguez la 1^{ère} et 3^{ème} personne du verbe « aller » au présent de l'indicatif.
- Nommez les saisons.
- La météo : nommez quatre phénomènes météorologiques.
- Le futur proche : conjuguez la 1^{ère} et 2^{ème} personne du verbe « visiter » au futur proche.
- Reconstituez cette phrase : Espagne / vais / passer / les / vacances / en / Je.
- Dites une phrase avec le futur proche.
- Nommez 3 lieux qu'on peut visiter quand on fait un voyage.

2.ª SESIÓN :

- Écrivez une phrase avec le futur proche.
- Nommez 3 lieux qu'on peut visiter quand on fait un voyage.
- Écrivez 2 activités qu'on peut faire pendant les vacances.
- C'est quelle saison?



Aspectos positivos y negativos de la actividad: esta fue, quizá, la actividad que los alumnos más disfrutaron. Pudimos observar cómo se esforzaban por repasar todo lo que habíamos visto hasta ahora, cómo cooperaban entre ellos para poder así responder correctamente y cómo se divertían y se entregaban completamente al juego. Sin embargo, en ocasiones no tenían muy claras las reglas del mismo ya que en la tercera sesión no las delimitamos del todo bien, aunque solventamos este problema en la cuarta sesión explicando las reglas en mayor profundidad y creando algunas nuevas.

▪ ***L'enseignement à travers le jeu : on apprend en s'amusant !***

En la cuarta sesión, tras jugar la final del torneo por equipos, los alumnos dedicaron 30 minutos a realizar un segundo juego por parejas [\[Anexo IX de la SA\]](#). En primer lugar, les entregábamos una serie de cartas con dibujos que ilustraban el vocabulario que habíamos visto sobre las vacaciones (una persona nadando, el dibujo de

un camping, un zoológico, un monumento...). Uno de los dos debía mostrarle la carta a su compañero y este, sin mirar los apuntes, tendría que hacer una frase utilizando el *futur proche* y el vocabulario que dicha imagen representaba (por ejemplo: *Je vais nager à la plage*). Cuando el primer alumno había visto ya todas las cartas, pasaba a ser el turno de su compañero. Al final, los alumnos tenían que decirnos una de las frases que habían hecho, para copiarla en la pizarra y corregir, entre todos, los posibles errores. Una vez escritas todas las frases, la clase tuvo que copiarlas en su cuaderno.

Aspectos positivos y negativos de la actividad: este juego también fue valorado muy positivamente por los alumnos. Creemos que el haber realizado estos juegos refuerza el aprendizaje de los discentes de todo aquello que habíamos dado hasta el momento, además de lograr que las clases sean más amenas y divertidas. Como aspecto negativo, podríamos señalar que si no teníamos un control constante de las parejas, los alumnos tendían a distraerse y ponerse a hablar.

▪ ***Rédaction du texte de l'exposé***

Los últimos diez minutos fueron utilizados para redactar el texto de la exposición final. Como la mayoría de alumnos ya habían recabado toda la información necesaria sobre el país escogido y habían realizado una puesta en común detallando lo que añadirían al proyecto final y lo que no, empleamos diez minutos para la redacción del texto. Para ello, les permitimos consultar dudas de vocabulario en el ordenador de la clase, a través de la página web [www.wordreference.com]. Además, fuimos pasando por las mesas para intentar resolver las dudas de los alumnos y comprobar que estaban redactando de forma correcta.

Aspectos positivos y negativos de la actividad: el hecho de que comenzasen a redactar el texto final en clase permitió que los alumnos pudiesen solventar sus dudas más fácilmente gracias a nuestra ayuda. Además, logramos evitar que los alumnos copiasen el texto de Internet o que utilizasen algún traductor online. Esta actividad también les ayudó a trabajar de manera cooperativa, pues podíamos observar cómo, entre todo el grupo, iban escribiendo las distintas frases. Sin embargo, algunos grupos no pudieron avanzar todo lo que les hubiera gustado ya que no todos los miembros del equipo habían hecho su trabajo, pues algunos no habían buscado información sobre su país.

▪ ***Réalisation de la présentation de notre exposé***

La penúltima sesión se llevó a cabo en una de las salas de ordenadores del centro. Esto se debía a que, en esta ocasión, los alumnos deberían realizar la presentación en la que se iba a apoyar la exposición. Los estudiantes tuvieron total libertad para escoger el programa con el que querían hacerla. Las únicas pautas dadas fueron que incluyesen material ilustrativo como fotos o videos, que todos participasen en la elaboración de la presentación y que el texto que escribiesen no fuera copiado. Los grupos no podían utilizar más de dos ordenadores al mismo tiempo para evitar el trabajo individual.

Aspectos positivos y negativos de la actividad: gracias a esta sesión, los discentes no tuvieron que realizar tantos deberes para casa y fue mucho más fácil para ellos organizarse y ponerse de acuerdo sobre cómo hacer la presentación. Sin embargo, pudimos observar que algunos miembros del grupo trabajaban más que otros y que los alumnos se distraían bastante hablando o utilizando los ordenadores para realizar búsquedas que no tenían relación con el trabajo encomendado.

▪ ***Exposé sur nos prochaines vacances***

La última sesión fue dedicada enteramente a la presentación de la tarea final. Los alumnos, por grupos, tuvieron que realizar una exposición en francés de una media de cinco minutos en la que presentaban el país que habían escogido, nombraban los sitios que visitarían en verano en dicho país, hablaban de la cultura del mismo, de los platos típicos, etcétera. Como material de apoyo, tuvieron que realizar una presentación con fotos y vídeos que ilustrasen las explicaciones. Los últimos diez minutos, los alumnos tuvieron que rellenar una ficha con el cuestionario final [\[Anexo XI de la SA\]](#).

Aspectos positivos y negativos de la actividad: esta actividad contribuyó a la práctica de la expresión oral y la producción escrita del alumnado. Además, permitió que la clase conociese más sobre los diferentes países francófonos. Sin embargo, pudimos observar que en algunos grupos no se entendió correctamente en qué consistía este proyecto final, pues se centraron más en describir el país que en hablar de sus próximas vacaciones.

Otro aspecto negativo fue que pudimos comprobar que algunas informaciones que los alumnos habían presentado estaban copiadas de Internet.

4.6. Resultados del trabajo final

A continuación, expondremos los resultados del trabajo final que, como dijimos anteriormente, los evaluamos a través de una rúbrica [\[evidencias en anexo C\]](#) con la que valoramos el dominio del tema a tratar, la expresión oral y la producción escrita.

El grupo 1, que había elegido Senegal, realizó una exposición de siete minutos. Valoramos positivamente que el equipo hubiese realizado un índice con el que presentaron todos los puntos que tratarían a lo largo de la exposición, que hubiesen incluido varios vídeos, como uno sobre la música tradicional senegalesa y otro sobre los paisajes de Senegal, y lo bien estructurada que estaba la presentación. Sin embargo, algunos miembros del grupo tuvieron bastantes problemas de pronunciación y algunas de las informaciones presentadas en el PowerPoint estaban escritas en español, lo que consideramos inadmisibles.

Tuvimos problemas en el momento de evaluar al grupo 2, pues faltaban dos de los miembros del grupo, ya que uno de los alumnos no había asistido a clase ese día y la otra alumna había abandonado el centro la hora anterior. Sin embargo, creímos que sería injusto para los compañeros permitirles que presentaran la exposición otro día, así que decidimos que la hicieran solo los dos alumnos que habían asistido. El país que habían escogido era Suiza y la presentación duró 4 minutos. Aunque en general no hubo grandes fallos, tuvieron que leer por completo la parte que les tocaba exponer a sus compañeros, a pesar de que se les había dicho que todos los miembros del grupo debían conocer todas las partes de la exposición.

El grupo 3 había elegido Bélgica, y su presentación duró 9 minutos. El PowerPoint estaba muy bien realizado y no faltaba ningún dato, pues el equipo había buscado mucha más información de la que se requería. El único aspecto negativo es que dos de los miembros de este grupo no estructuraban las frases que decían correctamente: en ocasiones las oraciones no tenían coherencia o decían palabras sueltas.

El grupo 4 realizó una presentación de 6 minutos sobre Madagascar. El PowerPoint estaba muy bien estructurado, con bastantes imágenes y frases cortas y

fáciles de comprender. Salvo algún problema de pronunciación, el grupo presentó muy bien toda la información y logró entender a la perfección lo que intentábamos pedirles con este trabajo final.

La última exposición fue la del grupo 5, que duró 6 minutos. El grupo había elegido Túnez y la presentación PowerPoint estaba muy bien diseñada. También presentaron mucha información sobre el país y los alumnos se sabían todo de memoria. Sin embargo, había algún problema de pronunciación y en ocasiones podíamos ver frases en el PowerPoint demasiado complejas gramaticalmente, por lo que dedujimos que habían copiado parte de la información.

4.7. Análisis del Diario de Equipo

Grupo 1

El grupo 1 no mostró ninguna incidencia durante la realización de esta SA. Sin embargo, reconocieron que no todos los miembros del equipo trajeron la información sobre los países en la segunda sesión, que era cuando debían presentarla. Aunque en la tercera sesión ya todos se habían encargado de realizar la tarea, algunos se olvidaron de traerla a clase, por lo que el grupo en ocasiones no pudo seguir el ritmo del resto de compañeros y tuvo que realizar parte de la tarea en casa.

Grupo 2

En este grupo no hubo problema alguno con la repartición de tareas y con la organización. Sin embargo, dos de sus miembros no asistieron a algunas de las sesiones, aunque en general el resto del grupo llevaba el trabajo al día, por lo que no les supuso un gran inconveniente. Como mostraron en el Diario de Equipo [\[evidencias en Anexo C\]](#), todos los miembros realizaron todas las tareas en los plazos marcados y no hubo ningún conflicto entre ellos.

Grupo 3

El secretario del grupo 3 no rellenaba los informes del Diario de Equipo al completo, por lo que no podemos contar con toda la información que nos gustaría. Aunque parece ser que no se presentó ninguna incidencia, en la cuarta sesión anotaron que tuvieron que terminar de redactar la exposición de la tarea final en casa ya que no les dio tiempo de acabarla.

Grupo 4

Este grupo es el que más incidencias mostró a lo largo de esta SA. En primer lugar, en la segunda sesión uno de los miembros del grupo no trajo la tarea, aunque en la tercera sesión ya todos tenían la información sobre sus países. En la tercera sesión, el secretario del grupo anotó que el equipo había decidido que dos de los miembros debía buscar más información en casa, pues consideraban que no se habían esforzado tanto como sus compañeros. Además, alegaron que uno de los estudiantes interrumpía al resto, no se lograba concentrar y hablaba durante las clases.

Grupo 5

El secretario del grupo 5 tampoco completaba las fichas de Diario de Equipo exhaustivamente, aunque anotó en varias ocasiones que dos de los miembros del grupo no paraban de hablar entre ellos, lo que distraía al resto del grupo y no les permitía avanzar como debían. Aunque todos cumplían con sus tareas, algunos las presentaban incompletas o no se esforzaban tanto como el resto.

4.8. Seguimiento de las sesiones por parte del profesorado

Aunque en un primer momento no lo teníamos planeado, consideramos que sería un buen método el realizar un control del comportamiento del alumnado a través de un sistema de calificaciones. Estas las haríamos al final de cada sesión, tras observar la conducta de los diferentes grupos durante la hora de clase. Para ello, utilizaríamos unos sellos con las siguientes calificaciones: *Excellent*, *Formidable*, *Très bien*, *Bien*, *continue comme ça* y *Peut mieux faire*. El control de comportamiento se realizaría para el grupo en conjunto, salvo en los casos en los que tan solo uno de los miembros del grupo tuviese un comportamiento muy disruptivo, en cuyo caso la calificación no influiría de manera grupal, sino a nivel individual. En la siguiente sesión, les enseñaríamos a los grupos las calificaciones que habían obtenido en cuanto a comportamiento, y el equipo que mejores valoraciones hubiese logrado a lo largo de esta SA ganaría una recompensa en la última sesión.

Grupo 1

En este grupo una de las alumnas era absentista, por lo que nunca participó en ninguna de las sesiones. El equipo en general tenía un comportamiento excelente durante las clases, aunque no siempre traían la tarea. Durante la segunda sesión, que fue

cuando comenzamos a evaluar la conducta de los alumnos, el grupo se organizó perfectamente, participando en todo momento en las explicaciones e interactuando con el profesorado y el resto de compañeros. Sin embargo, en la sesión 3 no pudieron realizar correctamente la puesta en común ya que algunos de los alumnos no habían traído la tarea. Pese a ello, en la segunda parte de la clase, en la que realizamos el torneo por equipos, el grupo se mostró muy participativo, siendo uno de los equipos con mejores resultados. También manifestaron una muy buena actitud en la sesión 4; aunque en la sesión 5, en la sala de ordenadores, algunos miembros del equipo estaban distraídos y no ponían su mayor empeño en trabajar. Las calificaciones de este grupo fueron las siguientes: *Excellent, Peut mieux faire, Excellent, Génial, Bien, continue comme ça.*

Grupo 2

En el grupo 2 había una gran diferencia de comportamiento entre las dos alumnas y los dos alumnos que lo conformaban. Mientras que las dos alumnas eran trabajadoras y se esforzaban al máximo por aprender y realizar sus tareas, los dos alumnos reflejaban una escasa motivación por la asignatura y muy pocas ganas de trabajar. Además, había un quinto alumno absentista que no estuvo presente en ninguna de las sesiones. Los otros dos varones del grupo también solían faltar a algunas clases. Durante la segunda sesión, en la que faltó uno de los alumnos, las dos alumnas se mostraron muy receptivas y trabajadoras, mientras que el alumno no participó en ningún momento ni copiaba las explicaciones de la pizarra. En la tercera sesión, el grupo trabajó bastante bien durante la puesta en común, aunque solo lograron aceptar una de las preguntas del torneo por equipos. En la cuarta sesión el grupo trabajó correctamente, si bien no estuvieron completamente implicados. Por último, en la quinta sesión, en la sala de ordenadores, de nuevo pudimos comprobar esa disparidad en el grupo, pues las dos alumnas trabajaron mucho más que sus otros dos compañeros. Las calificaciones que obtuvieron fueron las siguientes: *Peut mieux faire, Bien, continue comme ça, Très bien, Peut mieux faire, Bien, continue comme ça, Très bien, Peut mieux faire.*

Grupo 3

Aunque los resultados de sus tareas y trabajos eran muy buenos, el grupo 3 presentaba una actitud bastante inadecuada en clase. Los miembros del equipo se distraían con facilidad y hablaban continuamente. Además, tardaban mucho en comenzar a realizar las tareas que les pedíamos. Es por ello que la mayoría de

calificaciones que obtuvieron fueron negativas, excepto en el torneo por equipos, pues fue el grupo ganador, y durante la sesión que impartimos en la sala de ordenadores, ya que trabajaron de manera adecuada. Estos son los resultados del grupo: *Peut mieux faire, Peut mieux faire, Excellent, Formidable, Peut mieux faire, Bien, continue comme ça.*

Grupo 4

El grupo cuatro solía trabajar de manera adecuada, aunque dos de sus integrantes en ocasiones hablaban más de la cuenta o se distraían. Durante la segunda sesión, el grupo trabajó bien, pero uno de sus miembros interrumpía constantemente nuestras explicaciones para intentar llamar así la atención de sus compañeros. En la tercera sesión pudimos observar una notable mejoría en la actitud de los discentes, tanto en la puesta en común como en los resultados del juego. Sin embargo, el comportamiento volvió a empeorar en la cuarta sesión, pues los alumnos no realizaban las actividades propuestas y se limitaban a hablar entre ellos. En la clase que impartimos en la sala de ordenadores el comportamiento fue bueno en general, salvo el de uno de los alumnos. Las calificaciones que obtuvieron son estas: *Bien, continue comme ça, Peut mieux faire, Très bien, Bien, continue comme ça, Peut mieux faire, Bien, continue comme ça, Peut mieux faire.*

Grupo 5

Aunque este grupo estaba conformado por dos alumnos con NEAE, la actitud que mostraron en todo momento fue de una gran motivación y entusiasmo. De hecho, en ninguna de las sesiones obtuvieron calificaciones negativas. Aunque el grupo estaba conformado por cinco personas, una de las alumnas era absentista, por lo que no participó en esta SA. En la segunda sesión, mientras explicábamos los contenidos gramaticales, los alumnos mostraron bastante interés y participaron en el desarrollo de la clase, aunque no siempre acertaban en sus respuestas. Además, todos los miembros del grupo se implicaron en la puesta en común de las informaciones sobre el país escogido, presentando datos bastante curiosos e interesantes, si bien algunos miembros del equipo no habían buscado demasiada información. Este grupo fue uno de los más involucrados durante el torneo por equipos y también participó de manera activa en el juego que realizamos por parejas. Por último, en la sesión llevada a cabo en el aula de informática, todos los alumnos trabajaron correctamente para realizar su presentación.

Estas fueron las calificaciones obtenidas: *Bien, continue comme ça, Bien, continue comme ça, Excellent, Très bien, Très bien.*

4.9. Análisis de la encuesta final

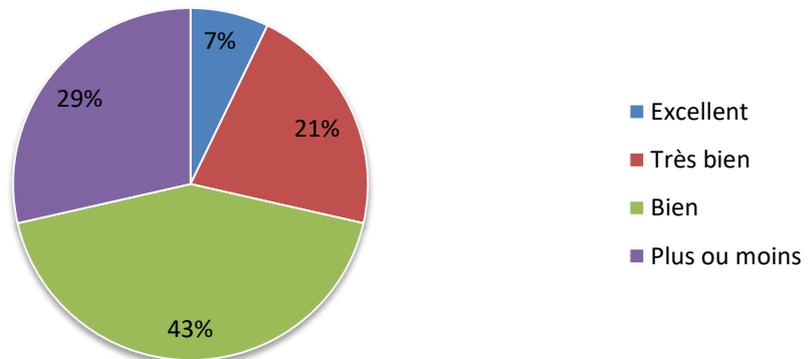
Durante los diez últimos minutos de la sexta sesión, los alumnos tuvieron que completar una encuesta final de once preguntas [[Anexo X de la SA](#)]. La primera de ellas fue la misma que les hicimos en la primera sesión de esta SA: definir el trabajo cooperativo. Con las tres siguientes pretendíamos obtener sus impresiones con respecto al desarrollo del trabajo en el seno del grupo, seguidas por tres más cuyo objetivo era que ellos mismos fueran conscientes de su actitud y nivel de implicación en la tarea. Las cuatro últimas estaban relacionadas con su experiencia aprendiendo a través de las técnicas de AC.

Con respecto a la primera cuestión, en la que volvíamos a pedirles que escribiesen el significado del trabajo cooperativo, podemos afirmar que esta vez, las respuestas fueron algo más concretas. A continuación citamos algunas:

- “El trabajo cooperativo es una herramienta para enseñarte a trabajar todos juntos”.
- “Es trabajar en equipo ayudándose mutuamente”.
- “Es trabajar con los compañeros y respetar todas las opiniones”.
- “El trabajo cooperativo consiste en trabajar en grupo y que todos los miembros colaboren y se ayuden unos a otros”.

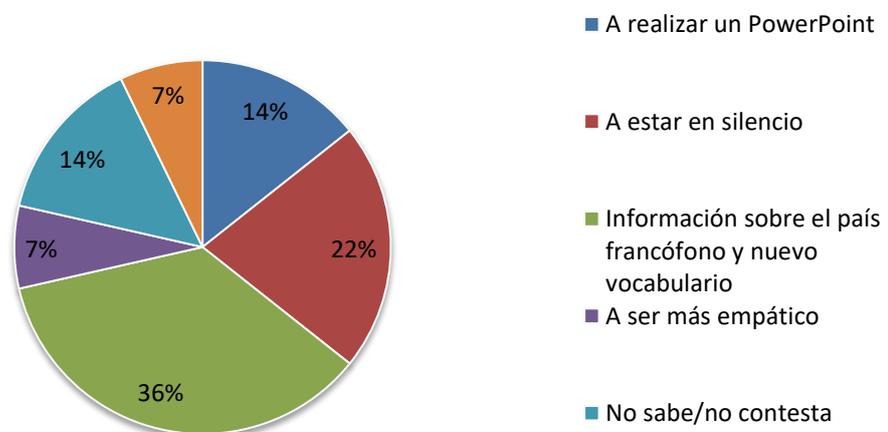
Las siguientes tres preguntas estaban relacionadas con el grupo. Con la primera de ellas, queríamos saber cómo se había desarrollado el trabajo en grupo y, con el fin de ahorrar tiempo, les dimos como opciones de respuesta “excelente”, “muy bien”, “más o menos”, “mal” y “muy mal”. El 43% del alumnado optó por escoger la opción “bien”, seguido de un 29% que puso “más o menos”, un 21% que puso “muy bien” y un 7% que escogió “excelente”. A pesar de que era la primera vez que los alumnos seguían esta técnica de trabajo, pudimos observar que se habían mostrado bastante satisfechos con el resultado. También pudimos darnos cuenta de que, salvo en algún caso, todos los miembros de un mismo grupo escogían la misma opción.

En général, comment s'est déroulé le travail par rapport à ton groupe?

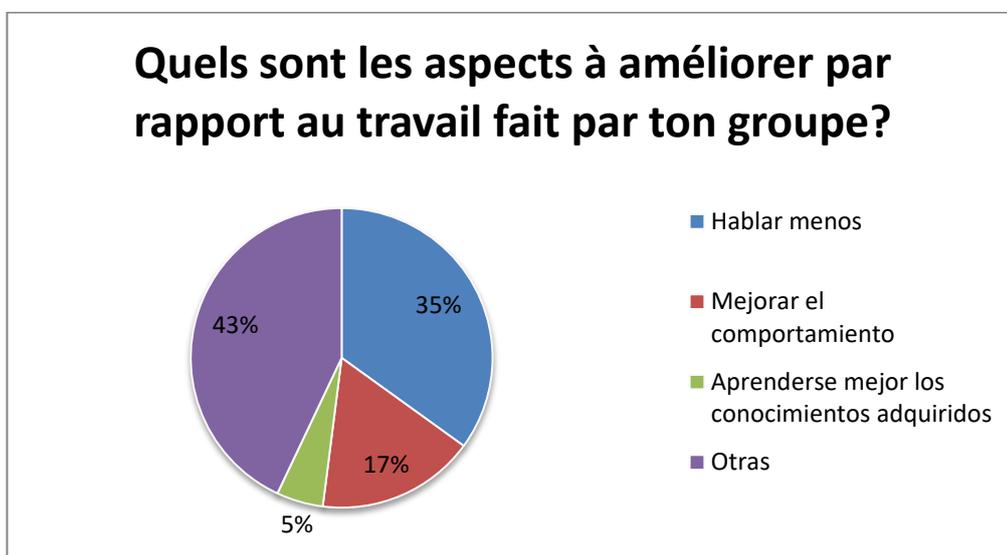


Tras esto, los alumnos debían poner un ejemplo de algo que hubiesen aprendido gracias a sus compañeros. La mayoría de ellos (un 36%) escribió que gracias a sus compañeros pudieron conocer nuevos datos sobre el país francófono que les tocó y, también, nuevo vocabulario. Un 22% del alumnado aseguró que había aprendido a tener más paciencia, seguido de un 14% que aprendió a realizar mejor una presentación tipo PowerPoint y de otro 14% cuyas respuestas fueron erróneas o que directamente no contestaron. Por último, un 7% aseguró haber aprendido a ser más empático y otro 7%, a estar en silencio.

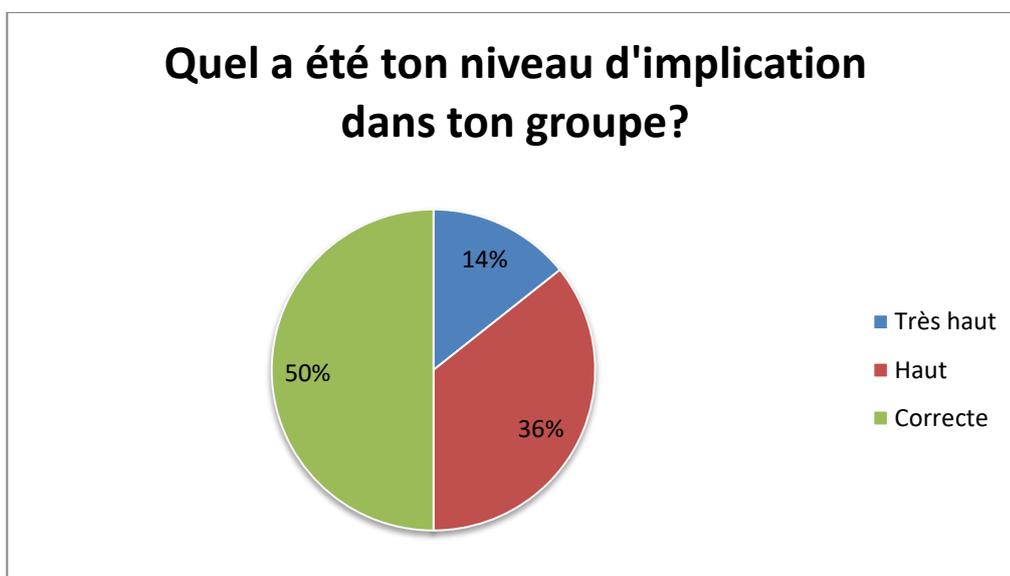
Mets un exemple de ce que tu as appris grâce à tes camarades.



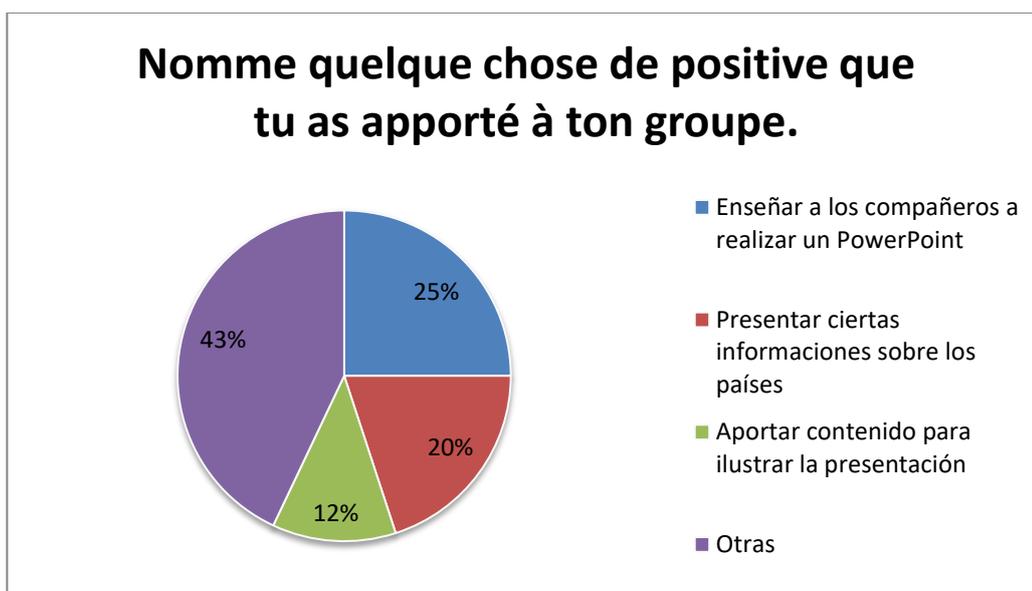
Con la tercera pregunta, quisimos saber cuáles eran los aspectos que el grupo debía mejorar. En esta ocasión, las respuestas fueron más variadas, pero las que más se repitieron fueron que debían hablar menos, que tenían que mejorar el comportamiento y que debían aprenderse mejor los conocimientos adquiridos.



Nuestra intención a la hora de realizar las tres siguientes preguntas era que los alumnos aprendiesen a autoevaluarse de manera honesta y sincera y que analizaran lo que habían hecho estas últimas semanas para que pudieran darse cuenta de sus puntos débiles y sus puntos fuertes. En primer lugar, queríamos conocer su nivel de implicación dentro del grupo, y las opciones de respuesta fueron “muy alto”, “alto”, “correcto”, “escaso” y “muy escaso”. La mayoría de los alumnos, un 50%, contestó que “correcto”, mientras que un 36% respondió que “alto” y un 14%, “muy alto”.

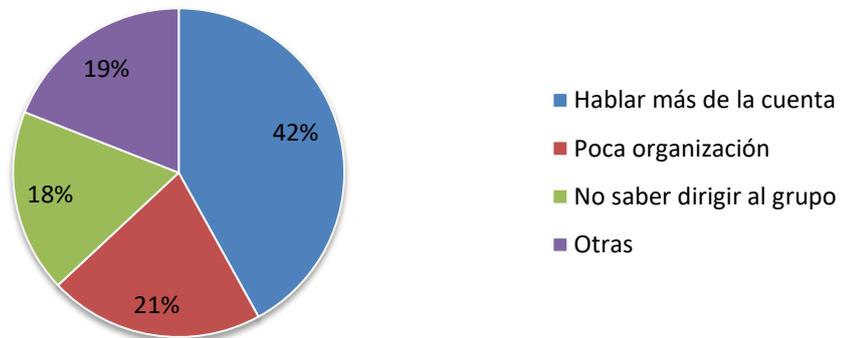


En la siguiente cuestión debían nombrar cuáles habían sido sus fortalezas dentro del grupo y que escribieran algo positivo que habían aportado al mismo. De nuevo, las respuestas fueron bastante diferentes, aunque algunas se repitieron, como el haber enseñado a los compañeros cómo realizar una presentación PowerPoint, haberles presentado ciertas informaciones sobre los países que los otros desconocían o haber aportado imágenes y contenido con el que apoyar la presentación.



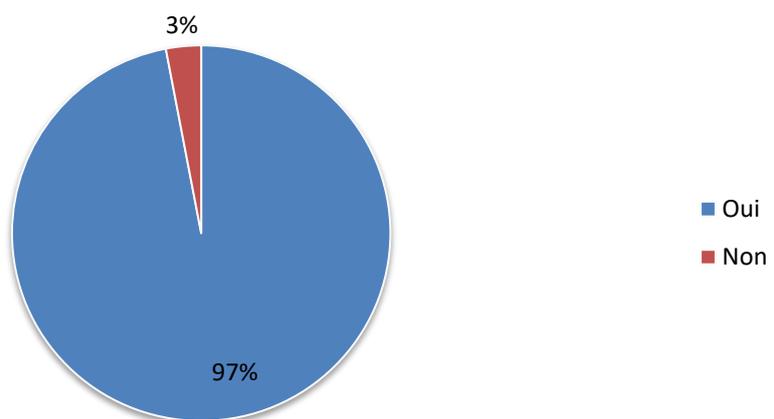
A continuación, al igual que en la encuesta inicial, les pedimos que enumerasen cuáles habían sido sus debilidades y cómo podrían mejorarlas. Algunos de ellos aseguraron que la organización fue su punto débil durante esta SA. La mayoría de alumnos que realizaron la función de coordinador aseguraron que no habían sido capaces de dirigir correctamente a su grupo. Sin embargo, la opción que más se repitió fue el hecho de haber hablado más de la cuenta durante las clases, que fue también la que más se repitió en la encuesta inicial.

Quelles ont été tes faiblesses tout au long de ce projet?

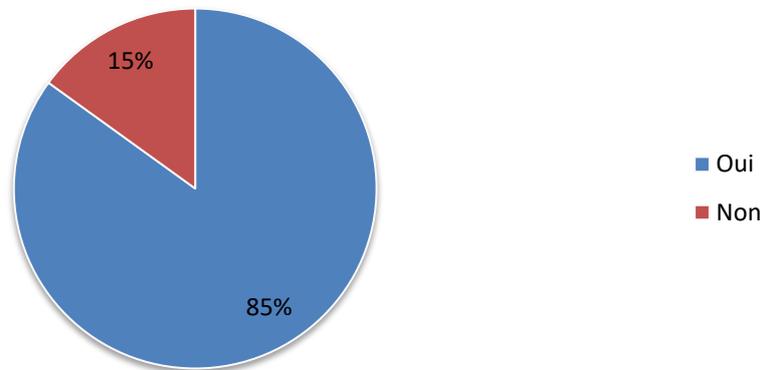


Las cuatro últimas preguntas que realizamos estaban orientadas a conocer el grado de satisfacción del alumnado tras haber llevado a cabo este proyecto. Una de ellas fue si les gustaría volver a trabajar siguiendo las técnicas del AC, a lo que el 97% del alumnado contestó que sí, dato que refleja la buena acogida que tuvo esta SA. A fin de ser conscientes de las ventajas que podría generarles este tipo de aprendizaje, les preguntamos si es más fácil trabajar por grupos o de manera individual, y el 85% contestó que por grupos, lo que demuestra uno de los muchos beneficios del AC.

Est-ce que tu voudrais travailler de manière coopérative à nouveau?

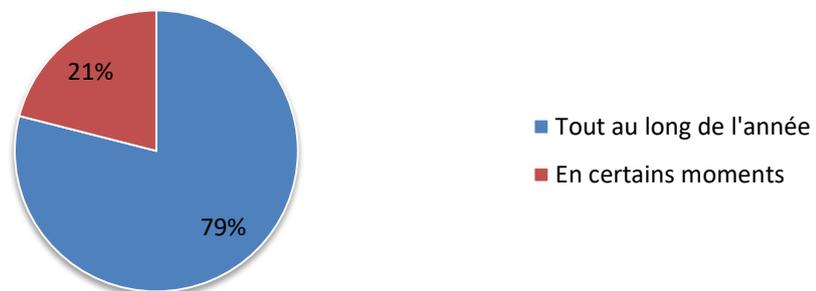


À ton avis, c'est plus facile de travailler le contenu de la matière par groupes?



Aunque el AC es una técnica que puede emplearse perfectamente durante todo el curso escolar, queríamos comprobar si, a través de este proyecto, los alumnos habían pensado que se trataba de un tipo de aprendizaje para utilizar solo en ciertas ocasiones o si, por el contrario, podían hacer uso del mismo un curso completo. El 79% opinó que sí se podía trabajar siguiendo el modelo de AC durante todo el año, mientras que un 21% escogió la opción de “solo en ciertos momentos”.

Est-ce que tu crois que vous pourriez travailler de manière coopérative tout au long de l'année scolaire ou qu'en certains moments?



Otra cuestión fue si les había gustado trabajar de manera cooperativa, a lo que el 100% de la clase respondió que sí, lo que nos demuestra que el proyecto tuvo una excelente acogida y motivó a los alumnos.



4.10. Propuestas de mejora

Una vez finalizado el análisis de la situación de aprendizaje llevada a cabo para este TFM, podemos afirmar que el trabajo cooperativo es un recurso beneficioso en el aula de FLE. Sin embargo, el que los alumnos nunca antes hubieran trabajado siguiendo este modelo de agrupamiento y el que se tratase de uno de los grupos de menor edad de ESO dificultó su puesta en práctica. Es por ello que podemos asegurar que para que este tipo de proyectos tenga mejores resultados, se necesitarían muchas más sesiones para llevarlo a cabo, puesto que al menos dos de ellas deben ser dedicadas a explicar en qué consiste el AC, ya que creemos que con haber dedicado solo una sesión a este fin, el alumnado es incapaz de entenderlo por completo. Además, sería mucho más sencillo si trabajásemos con alumnos de mayor edad y, por ende, más maduros, puesto que en ocasiones se trataba de mucha responsabilidad y de un trabajo demasiado autónomo para estudiantes tan jóvenes.

Además, creemos que uno de los aspectos que deberíamos mejorar y que desconocíamos debido a nuestra poca experiencia en el ámbito de la docencia es el dar por hecho que los alumnos van a entender ciertas explicaciones. Nos dimos cuenta de que en ocasiones debíamos repetir lo mismo varias veces para que todo el alumnado lo

entendiese o explicarlo más detenidamente. Un ejemplo de ello es el Diario de Equipo, que explicamos únicamente en la primera sesión de esta SA y que luego tuvimos que volver a repetir en la cuarta ya que pudimos comprobar que muchos alumnos no contestaban todo lo que les pedíamos o contestaban algo que no era. Pasó lo mismo con el trabajo final, que los alumnos no lo orientaron como nosotros teníamos en mente, y quizá ello se debe a que no nos detuvimos lo suficiente a explicándolo.

Con respecto al trabajo final, creemos que hubiese sido mucho más sencillo para los alumnos si les hubiésemos puesto un ejemplo de lo que les estábamos pidiendo, puesto que las exposiciones las orientaron más hacia hablar de los diferentes datos que habían encontrado sobre los países, que a presentar cómo sería su viaje a dichos lugares. Prueba de ello es que algunos grupos no utilizaron las estructuras que pedíamos, como el *futur proche* o el vocabulario de las vacaciones, y se limitaron a reproducir aquellas informaciones que habían encontrado por Internet. Pensamos que podría haber sido mucho más esclarecedor e ilustrativo si les hubiésemos mostrado un texto de ejemplo en el que hubiésemos escrito las informaciones que pretendíamos que ellos expusiesen en la última sesión de esta SA.

La última propuesta de mejora que queremos citar, esta vez en el ámbito personal, es el aprender a ser capaces de mostrar más autoridad y poner más orden dentro de la clase, pues en ocasiones resultaba muy difícil que todos los alumnos prestasen atención a nuestras explicaciones y se tomasen en serio nuestras propuestas.

5. Conclusiones

Con este TFM pretendíamos utilizar el trabajo cooperativo a través de una Situación de Aprendizaje como carácter innovador en el IES Viera y Clavijo, pues era la primera vez que el grupo-clase en el que la aplicábamos seguía este modelo de agrupamiento.

Como bien hemos explicado anteriormente, el aprendizaje cooperativo es una técnica que se basa en el trabajo en equipo como elemento para la adquisición de conocimiento y el desarrollo de habilidades sociales. Nuestro fin con la puesta en práctica de este modelo de agrupamiento no era solo que los alumnos adquiriesen los conocimientos que impartíamos sino que, también, trabajasen las distintas características esenciales de este tipo de trabajo: la interdependencia positiva, a través de la cual los discentes han aprendido la importancia de cada individuo dentro de un grupo; la responsabilidad individual y grupal, que les enseñó que todos los miembros deben asumir el compromiso de alcanzar los objetivos individuales y del equipo; el desarrollo de habilidades interpersonales y grupales para que aprendan a comunicarse, tomar decisiones y resolver conflictos; y el ser capaz de evaluarse a sí mismos y a los compañeros, lo que intentamos conseguir con el cuestionario final.

Una vez tomado contacto con los diferentes niveles del alumnado durante el periodo de prácticas, percibimos que el grupo más adecuado para la realización de esta SA era el de 2.º ESO debido a su heterogeneidad en cuanto al tipo de aprendientes y su motivación constante, y podemos asegurar que los resultados obtenidos han sido beneficiosos.

En primer lugar, los alumnos han podido salir de su rutina y han experimentado cómo se trabaja de una manera diferente, primando valores como el respeto, la cooperación, la integración social y la diversidad cultural. Han conocido la importancia de aprender de sus compañeros y de trabajar de manera autónoma, aunque siguiendo unas pautas, lo que provoca ser capaces de responsabilizarse de su propio trabajo. El saber que en el trabajo cooperativo el esfuerzo que dedicasen a esta asignatura no solo repercutiría en ellos, sino también en sus compañeros, ha sido una motivación extra que les ha llevado a trabajar y esforzarse más de lo que lo habrían hecho si este factor no hubiese estado presente. Por último, destacamos los juegos que hemos realizado en

algunas sesiones, con los que los alumnos han aprendido los conocimientos requeridos prácticamente sin darse cuenta y mientras se divertían.

También recalcamos que el temario dado durante las tres semanas que duró este proyecto correspondía con el que la profesora tenía ya programado para dichas fechas, por lo que la implantación del aprendizaje cooperativo no interfirió con la programación anual del centro. Todo lo contrario, creemos que ha sido sumamente beneficioso para ellos haber podido seguir con el contenido de la materia implantando una metodología totalmente diferente a aquella a la que estaban acostumbrados pues, como pudimos constatar durante nuestras prácticas en el centro, aunque el trabajo cooperativo es una técnica creada desde hace ya mucho tiempo, los profesores aún se muestran recelosos de ponerla en práctica.

Además, los aspectos culturales impartidos les han hecho conocer otras realidades sobre la francofonía de las que hasta el momento desconocían. Han aprendido que el francés no se circunscribe únicamente a Francia, sino que es una lengua hablada en los cinco continentes, siendo lengua oficial en 29 países.

El hecho de haber realizado una exposición como trabajo final ha provocado que los alumnos mejoren y entrenen su nivel de producción oral. Además, hemos promovido en todo momento el enfoque comunicativo y accional en clase mediante el uso de la lengua por parte tanto del profesorado como del alumnado y mediante la realización de ejercicios, actividades y tareas.

El uso de las TIC a lo largo de esta SA, herramienta tan utilizada por los jóvenes actualmente, ha ayudado a que la realización de este proyecto haya sido mucho más sencilla. Hemos podido ilustrar todas nuestras explicaciones gracias a la proyección del libro digital, también hemos realizado uno de los juegos, hemos mostrado los documentos que les íbamos entregando a los alumnos para aclarar así sus dudas, los discentes han podido ejecutar las presentaciones pertinentes y, por último, han hecho uso de elementos audiovisuales como vídeos e imágenes para apoyar sus exposiciones. Además, el haber usado elementos TIC ha ayudado a que la motivación del alumnado ante este proyecto sea mayor.

Asimismo, a través de la elaboración de esta propuesta de innovación se nos presentó la oportunidad de poner en práctica diferentes conocimientos teóricos

adquiridos durante el transcurso de este Máster, como son la elaboración de una SA, las diferentes líneas emergentes en cuanto a innovación docente, los contenidos idóneos para la enseñanza de una lengua extranjera y las características propias de los adolescentes.

También queremos destacar que, aunque queda patente que la Competencia Lingüística y la de Conciencia y Expresiones Culturales se reflejan claramente en nuestro proyecto, no podemos olvidar el resto de competencias que han formado parte del aprendizaje del alumnado gracias a esta propuesta de innovación, como son la Competencia Digital, la Competencia Social y Cívica, el Aprender a Aprender y el Sentido de la Iniciativa y Espíritu Emprendedor; todas ellas recogidas por el Real Decreto, la LOMCE y el Decreto de la comunidad autónoma vigentes, y contempladas en el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas. Por todo lo expuesto anteriormente podemos afirmar la validez del aprendizaje cooperativo como técnica de aprendizaje en el aula de FLE.

Por último, queremos insistir en el hecho de que, a pesar de no estar familiarizados con el AC y del poco tiempo del que disponíamos para llevar a cabo este trabajo, los alumnos obtuvieron muy buenos resultados y se mostraban predispuestos a participar en el mismo. Es por eso que, teniendo en cuenta esta excelente acogida que tuvo el proyecto, animamos a los docentes de FLE al uso del AC como herramienta a la hora de emplear nuevas dinámicas dentro del aula, pues creemos que es un buen método para la enseñanza-aprendizaje de cualquier tipo contenido.

6. Bibliografía

- BOLETÍN OFICIAL DE CANARIAS N° 136. 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. Consejería de Educación y Universidades. Las Palmas de Gran Canaria, España, 15 de julio de 2016.
- BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO, N° 3. Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Ministerio de Educación, cultura y deporte. Madrid, España, 3 de enero de 2015.
- COLLAZOS, César Alberto y MENDOZA, Jair (2006): «Cómo aprovechar el “aprendizaje colaborativo” en el aula», en *Educación y Educadores* (vol. 9, n.º 2), pp. 61-76.
- CONSEJO DE EUROPA 2002 (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, Anaya. Extraído de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf]. Fecha de consulta 05/04/2019.
- DELORS, Jacques (1994): *La educación encierra un tesoro*. París, Francia, Santillana.
- FERREIRO, R. y CALDERÓN, M. (2006): *El ABC del aprendizaje cooperativo*. México, Trillas.
- FERREIRO GRAVIÉ, Ramón (2007): *Nuevas alternativas de aprendizaje y enseñanza: aprendizaje cooperativo*. México, Trillas.
- GOICOETXEA, Edurne y PASCUAL, Gema (2002): «Aprendizaje cooperativo: bases teóricas y hallazgos empíricos que explican su eficacia», en *Educación XXI* (vol. 5), pp. 227-247.
- GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, Natalia y GARCÍA-RUIZ, Rosa (2007): «El Aprendizaje Cooperativo como estrategia de Enseñanza-Aprendizaje en Psicopedagogía (UC), repercusiones y valoraciones de los estudiantes», en *Revista Iberoamericana de Educación* (vol. 42, n° extra 6), pp. 1-13.
- GONZÁLEZ, Elvira y ZARIQUIEY, Francisco (2012): «Las TIC y el aprendizaje cooperativo», en *Aprendizaje cooperativo en las aulas*. Madrid, Alianza, pp. 207-238.

LEY ORGÁNICA 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), *Boletín Oficial del Estado (BOE)* Núm. 295 Ministerio de Cultura, Educación y Deporte, Madrid, España, 10 de diciembre de 2013.

ORTEGA ANDERO, Alex (s.f.): «Kurt Koffka: biografía de este psicólogo Gestalt», en *Psicología y mente*, parr. 1. Extraído de [<https://psicologiaymente.com/biografias/kurt-koffka>]. Fecha de consulta 20/06/2019.

PAYET, A., RUBIO PÉRES, I. y RUIZ FÉLIX, E.F. (2016): *Merci! 2, Méthode de français*. Italia, Anaya, pp. 27-33.

PUJOLÀS MASET, Pere y LAGO MARTÍNEZ, José Ramón (2018): *Aprender en equipos de aprendizaje cooperativo*. Barcelona, Octaedro.

SLAVIN, Robert E. (1996): «Salas de Clase Efectivas, Escuelas Efectivas: Plataforma de Investigación para una Reforma Educativa en América Latina», en *Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe*.

VELÁZQUEZ CALLADO, Carlos (2018): «El aprendizaje cooperativo en educación física: planteamientos teóricos y puesta en práctica», en *Acción motriz* (vol. 20), pp. 7-16.

Anexos

Anexo A

Situación de Aprendizaje *Qu'est-ce que tu vas faire cet été ?*

Sinopsis

En esta SA, nuestros alumnos tendrán que realizar una exposición por grupos cooperativos de trabajo en la que hablarán de sus próximas vacaciones al país francófono que hayan escogido. Para ello, tendrán que aprender el vocabulario de las vacaciones, el futuro próximo, las preposiciones de los países, los fenómenos meteorológicos y el verbo *venir* en presente de indicativo. Además, para que los alumnos sean capaces de poder elegir entre los países francófonos existentes, realizaremos una exposición acerca de la francofonía y otra sobre el trabajo cooperativo para que conciban mejor en qué consistirá este tipo de agrupamiento. Nos encontramos ante un grupo de 23 alumnos, por lo que conformamos tres grupos de cinco personas y dos de cuatro. A cada uno de los miembros se le encomendó un rol que debía seguir a lo largo de la situación de aprendizaje. Los roles que elegimos fueron el de coordinador, el de secretario, el de controlador, el de crítico y el de portavoz.

Datos técnicos

Autor/a: María García Casanova

Centro educativo: IES Viera y Clavijo

Tipo de Situación de Aprendizaje: Tareas

Estudio: 2º ESO LOMCE

Materias: Segunda Lengua Extranjera (Francés) (SGN)

Identificación

Justificación: Tras varias semanas realizando las prácticas en este centro, hemos podido percatarnos de que el trabajo cooperativo en las clases de Segunda Lengua Extranjera es inexistente. Tras observar esto, decidimos enfocar esta SA en torno a este tipo de trabajo, con la finalidad de enseñarles a los alumnos una nueva forma de agrupamiento que puedan aprovechar para ayudarse unos a otros, hacer las sesiones más amenas y mejorar las habilidades sociales de los estudiantes. En esta SA se le da suma importancia, también, a la francofonía, puesto que pudimos observar que en el libro con el que los alumnos trabajan no hay casi ningún apartado relacionado con este tema y creemos que es de especial importancia que los alumnos conozcan que Francia no es el único país donde se habla francés, sino solo una pequeña pieza del gran puzle que forma la francofonía.

Fundamentación curricular

Criterios de evaluación para Segunda Lengua Extranjera (Francés) [\[Ver más en detalle en Anexo B\]](#)

Código	Descripción
SGN02C03	3. Producir textos orales breves, sencillos y de estructura muy simple, adecuados al receptor y al contexto, y que traten sobre asuntos cotidianos, habituales o de interés personal, con la finalidad de comunicarse con progresiva autonomía en situaciones de comunicación social en los ámbitos personal, público y educativo.
Competencias del criterio	Competencia Lingüística, Competencia Digital y Competencia Social y Cívica.
SGN02C04	4. Interactuar de manera básica en breves intercambios orales muy simples, adecuando el registro al interlocutor y al contexto, y mostrando respeto a las ideas y opiniones de los demás, con la finalidad de participar con progresiva autonomía en situaciones cotidianas en los ámbitos personal, público y educativo.
Competencias del criterio	Competencia Lingüística, Competencia Digital y Competencia Social y Cívica.
SGN02C05	5. Aplicar las estrategias más adecuadas para elaborar producciones orales monológicas o dialógicas breves y con una estructura muy simple, transmitidas de viva voz o por medios técnicos con el fin de responsabilizarse gradualmente de su propio aprendizaje, desarrollar su autonomía y aprovechar el enriquecimiento mutuo que supone el aprendizaje en grupo.
Competencias del criterio	Aprender a Aprender, Sentido de la Iniciativa y Espíritu Emprendedor.
SGN02C08	8. Escribir textos breves y sencillos, de estructura y apariencia clara, adecuados al receptor y al contexto, y que traten sobre asuntos cotidianos y conocidos o que sean de interés propio, respetando las convenciones escritas básicas, con el fin de participar con progresiva autonomía en situaciones corrientes en los ámbitos personal, público y educativo.
Competencias del criterio	Competencia Lingüística, Competencia Digital y Competencia Social y Cívica.
SGN02C09	9. Aplicar las estrategias adecuadas para redactar textos breves, sencillos y con una estructura simple, sean manuscritos, impresos o en formato digital, con el fin de responsabilizarse gradualmente de su propio aprendizaje, desarrollar su autonomía y aprovechar el enriquecimiento mutuo que supone el aprendizaje en grupo.
Competencias del criterio	Aprender a Aprender, Sentido de la Iniciativa y Espíritu Emprendedor.

SGN02C10	10. Aplicar a la comprensión y producción del texto los conocimientos socioculturales y sociolingüísticos básicos y significativos de los países donde se habla la lengua extranjera, respetar algunas convenciones comunicativas elementales, mostrando un enfoque intercultural y una actitud de empatía hacia las personas con cultura y lengua igual o distinta, y desarrollar una visión creativa y emocional del aprendizaje propiciadora de la motivación y del pensamiento efectivo y divergente, con el fin de identificar la lengua extranjera como vehículo para el entendimiento entre los pueblos y de contribuir al pleno desarrollo personal, creativo y emocional del individuo.
Competencias del criterio	Competencia Lingüística, Competencia Social y Cívica, Sentido de la Iniciativa y Espíritu Emprendedor, Conciencia y Expresiones Culturales.

Fundamentación metodológica/concreción

Modelos de Enseñanza: enseñanza directiva, investigación grupal, memorística, expositiva, deductiva.

Fundamentos metodológicos:

- Aprendizaje cooperativo: será el tipo de agrupamiento en el que se basará toda esta SA. Los alumnos deberán dividirse por grupos para poder realizar el trabajo final y cada uno de ellos tendrá que cumplir con un rol determinado, aunque trabajarán siempre de forma colectiva.
- Método directo: durante todas las sesiones evitaremos, en la medida de lo posible, el uso de nuestra lengua nativa.
- Enfoque comunicativo: daremos gran importancia a la interacción como medio y también como objetivo en esta SA.
- Aprendizaje por tareas y proyectos: los alumnos deberán realizar una serie de ejercicios tras cada explicación para que puedan retener los conocimientos que les hemos enseñado; además del proyecto final.
- Metodología audiovisual: el uso de las TIC estará presente en todas las sesiones de esta SA. A través de ordenadores, proyectores, presentaciones de PowerPoint, videos, etcétera, los alumnos irán adquiriendo todos los conocimientos necesarios.

[1] <i>C'est quoi, le travail coopératif ?</i>						
<p>La primera sesión la emplearemos para poner a los alumnos en contexto y para explicarles en qué consiste el trabajo cooperativo. Comenzaremos realizando una encuesta en la que les preguntaremos, entre otras cosas, qué creen que es el trabajo cooperativo [Anexo I]. Tras esto, realizaremos una exposición a través de la cual les explicaremos en qué consiste este tipo de agrupamiento, las reglas del mismo y los roles de los diferentes miembros [Anexo II]. Luego, les pediremos a los alumnos que se pongan al final de la clase y que, mientras decimos sus nombres, se coloquen en el grupo que se les ha asignado. Les diremos, también, el rol que tendrá cada uno y les proporcionaremos una ficha a los secretarios de cada equipo que deberán rellenar escribiendo el nombre del grupo, los miembros y el rol de cada uno [Anexo III].</p>						
Criterios Ev.	Productos/ Instrucciones Ev.	Agrupamiento	Sesiones	Recursos	Espacio/ contexto	Observaciones
	Encuesta inicial	Pequeño grupo	1	Ordenador, proyector, presentación PowerPoint, fichas.	Aula	
[2] <i>Le français dans le monde: la francophonie</i>						
<p>A continuación realizaremos una breve introducción a la francofonía [Anexo IV] para así explicarles a los estudiantes en qué consistirá el trabajo final. En primer lugar, haremos una ronda de preguntas para que nos digan si saben el significado de la palabra “francofonía”. Tras esto, les hablaremos de cómo surgió la francofonía y les presentaremos los distintos países francófonos existentes. A continuación, los alumnos tendrán que escoger un país y buscar las siguientes informaciones para la próxima sesión: situación geográfica, bandera, número de habitantes, capital, clima del país, lugares para visitar, cultura (arte, música, literatura...) y platos típicos, lo que tendrán que anotar en una ficha que les entregaremos [Anexo V]. El coordinador deberá encargarse de la distribución de la búsqueda de estos datos.</p>						
Criterios Ev.	Productos/ Instrucciones Ev.	Agrupamiento	Sesiones	Recursos	Espacio/ texto	Observaciones
		Pequeño grupo	1	Ordenador, proyector, presentación PowerPoint, ficha.	Aula	

[3] *On acquiert des nouvelles connaissances !*

En esta ocasión, los alumnos aprenderán el futuro próximo, las preposiciones de países, el verbo *venir* y los fenómenos meteorológicos. Se tratará de una clase expositiva en la que iremos explicando en la pizarra todos estos conocimientos y los alumnos tendrán que copiarlo y aplicarlo a través de la realización de ejercicios de manera oral y escrita en la pizarra. Para que sea más sencillo seguir las explicaciones, proyectaremos los contenidos del libro que estemos dando en la pizarra gracias al libro digital [\[Anexo VI\]](#).

Criterios Ev.	Productos/ Instrucciones Ev.	Agrupamiento	Sesiones	Recursos	Espacio/conte xto	Observaciones
		Pequeño grupo	1	Pizarra, libro digital, ordenador, proyector.	Aula	

[4] *Mise en commun des infos sur le pays qu'on a choisi*

Los últimos diez minutos de la segunda sesión y los 25 primeros de la tercera, serán empleados para organizar la puesta en común de la información que los alumnos habían encontrado sobre sus países. Los discentes tendrán que explicar y mostrar al resto del grupo toda la información que han encontrado y, entre todos, se encargarán de escoger o desechar los datos que incluirán en el trabajo final.

Criterios Ev.	Productos/ Instrucciones Ev.	Agrupamiento	Sesiones	Recursos	Espacio/conte xto	Observaciones
		Pequeño grupo	2	Información traída por los alumnos.	Aula	Quedará registrado en el Diario de Equipo [Anexo VIII] si algún alumno no trajo la tarea.

[5] *Le grand tournoi par équipes !*

Realizaremos un torneo por equipos en el que proyectaremos una serie de preguntas sobre todo lo que habíamos aprendido en la sesión anterior siguiendo el modelo de Equipos Torneo como técnica de aprendizaje cooperativo [\[Anexo VIII\]](#). Cada grupo tendrá 20 segundos para pensar en la respuesta correcta y, si no logran adivinarla, pasa a ser el turno del equipo siguiente. En el caso de que la supiesen adivinar, tendrían un punto. El grupo con más puntos obtendría una recompensa en la última sesión. En la cuarta sesión, los alumnos realizarán la final del torneo del día anterior.

Criterios Ev.	Productos/ Instrucciones Ev.	Agrupamiento	Sesiones	Recursos	Espacio/conte xto	Observaciones
SGN02C03 SGN02C04 SGN02C05 SGN02C08	Preguntas realizadas en el torneo	Pequeño grupo	2	Pizarra, ordenador, proyector, PDF con las preguntas.	Aula	

[6] *L'enseignement à travers le jeu : on apprend en s'amusant !*

Los alumnos tendrán que participar en un juego por parejas en el que les daremos una serie de cartas con dibujos que ilustran el vocabulario que hemos visto sobre las vacaciones [\[Anexo IX\]](#). Uno de los dos deberá mostrarle la carta a su compañero y este tendrá que hacer una frase utilizando el *futur proche* y el vocabulario que dicha imagen representa.

Criterios Ev.	Productos/ Instrucciones Ev.	Agrupamiento	Sesiones	Recursos	Espacio/conte xto	Observaciones
		Pequeño grupo	1	Cartas, pizarra, cuaderno	Aula	

[7] Réalisation de la présentation de notre exposé

En esta ocasión, dedicaremos la clase a que los alumnos realicen la presentación para la exposición final. Por grupos, deberán ponerse en uno o dos ordenadores y buscar las imágenes y vídeos que quieran incluir, además de breves resúmenes del texto en francés que ya tienen redactado en sus cuadernos. El formato en el que deseen realizar su presentación será de libre elección.

Criterios Ev.	Productos/ Instrucciones Ev.	Agrupamiento	Sesiones	Recursos	Espacio/conte xto	Observaciones
		Pequeño grupo	1	Ordenadores, programas para realizar presentaciones (<i>Canva, Prezi, PowerPoint...</i>).	Sala de ordenadores	Esta actividad se realiza con el fin de que los grupos que no puedan reunirse en horario extraescolar, puedan realizar la presentación conjuntamente. Sin embargo, si no da tiempo de acabarla en clase, los alumnos deberán terminarla en casa.

[7] Exposé sur nos prochaines vacances

Esta sesión será dedicada enteramente a las exposiciones finales. Cada una de ellas debe tener una duración estimada de cinco minutos. Evaluaremos las mismas a través de una rúbrica en la que valoraremos la temática escogida, la expresión oral y la producción escrita [\[Anexo X\]](#).

Los últimos diez minutos de esta sesión serán destinados a realizar la encuesta final [\[Anexo XI\]](#) a través de la cual pretendemos evaluar el trabajo del grupo, que los alumnos se autoevalúen y valorar si a los alumnos les ha gustado o no seguir el modelo de aprendizaje cooperativo.

Crterios Ev.	Productos/ Instrucciones Ev.	Agrupamiento	Sesiones	Recursos	Espacio/conte xto	Observaciones
SGN02C03 SGC02C04 SGN02C05 SGN02C08 SGC02C09 SGN02C10	Exposiciones Encuesta final	Pequeño grupo	1	Proyector, ordenador, presentaciones, rúbrica de evaluación.	Aula	

Fuentes, Observaciones, Propuestas

Fuentes: Para realizar esta SA, nos hemos guiado de la unidad 3 del libro *Merci 2, Méthode de Français*, titulada “Mon tour d’Europe”.

Observaciones: Al haber varios alumnos absentistas y dos grupos de cuatro miembros, en ocasiones un mismo alumno deberá realizar el rol de crítico y de portavoz. Con respecto a los roles, el secretario deberá encargarse de rellenar un diario de equipo los últimos cinco minutos de clase [\[Anexo V\]](#).

Propuestas:

Anexo I

Nom et prénom :

Date:

Séance 1: questionnaire sur l'apprentissage coopératif

- 1) Qu'est-ce que c'est l'apprentissage coopératif ?
- 2) Est-ce que tu préfères travailler par groupes ou de manière individuelle ? (Souligne la réponse)
Par groupes - De manière individuelle
- 3) À ton avis, quelles sont tes forteresses par rapport aux études ? Et tes faiblesses ?
- 4) Quels outils de travail voudrais-tu que le professeur utilise pendant les cours ? (Souligne toutes les réponses)
Jeux – Films – Chansons - BD et livres - Méthode de français
- 5) Par rapport aux outils de travail nommés dans la dernière question, avec le(s)quel(s) d'entre eux as-tu travaillé dans cette matière ?
- 6) Est-ce que tu as déjà travaillé par groupes dans cette matière ? Oui - Non
- 7) Est-ce que tu as travaillé par groupes dans d'autres matières ? Écris dans lesquelles.
- 8) Est-ce que tu penses que travailler avec tes camarades va être plus facile ou difficile ?

L'apprentissage coopératif



Apprentissage coopératif

C'est quoi?

L'apprentissage coopératif est une stratégie d'enseignement qui met l'accent sur le travail en groupes avec des élèves de capacités et de talents différents, qui s'efforcent d'atteindre un objectif commun. Le travail est structuré de façon que chaque élève participe à l'accomplissement de la tâche proposée.



Règles du travail coopératif

- **PARLER** avec tous les camarades, en demandant la parole, sans crier 🗨️
- **PROPOSER** idées 💡
- **COLLABORER**, en faisant les tâches attribuées à chacun 📄
- **ACCEPTER** les idées des autres 👍
- Traiter vos camarades avec **RESPECT**



La coopération pour le développement du groupe

- 1) Se mettre d'accord
- 2) Décider quoi faire et comment le faire
- 3) Chaque personne doit se responsabiliser de son travail individuel
- 4) Mise en commun
- 5) Évaluation des résultats



RÔLES DES MEMBRES DES GROUPES

SECRETARIO secretary

Los compromisos grupales e Individuales ← **Recuerda**

↓ Las tareas pendientes

El trabajo realizado en el Diario de Equipo ↑ **Anota**

Comprueba ↓

← Que todos anoten la tarea

↓ Que todos han traído la tarea



COORDINADOR coordinator

← **Coordina** Conoce claramente la tarea que se debe realizar

↓ Indica las tareas que cada uno debe realizar en cada momento.

Dirige ↓ Dirige la evaluación grupal

Comprueba ↓ Comprueba que todos cumplen su tarea

Anima → Al equipo a seguir avanzando



CONTROLADOR environment

Que todo quede limpio y recogido ↑ **Vigila**

↓ El nivel de ruido

Supervisa

El tiempo ↑ **Controla**

↓ Los materiales

Custodia



CRÍTICO

critical



PORTAVOZ

speaker



COURS DE FRANÇAIS

2º ESO

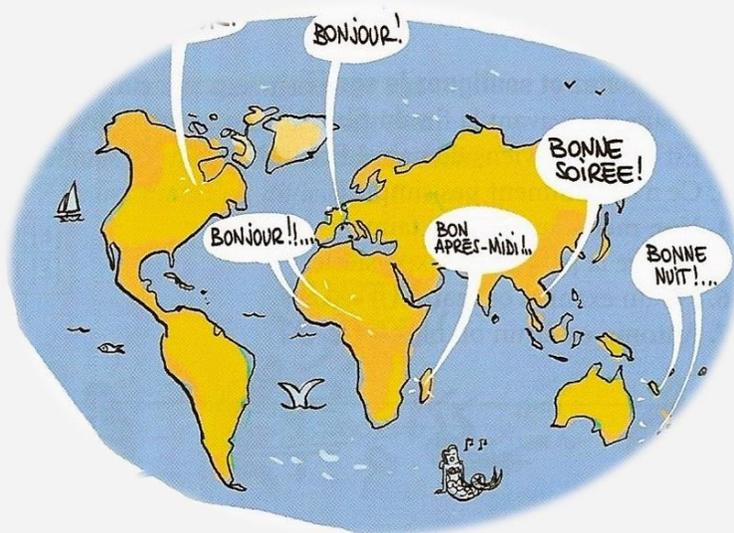
- ❖ Nombre del grupo:

- ❖ Miembros:

- ❖ Función de cada miembro:
 - Secretario:
 - Coordinador:
 - Encargado del orden:
 - Crítico/portavoz:

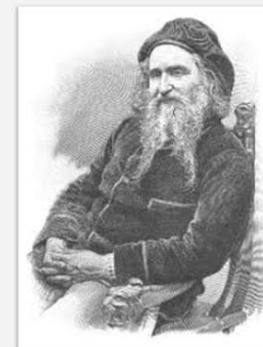
- ❖ País escogido:

LE MONDE FRANCOPHONE



HISTOIRE DE LA FRANCOPHONIE

- Le mot « francophonie » est apparu pour la première fois vers 1880, quand un géographe français, Onésime Reclus, l'a utilisé pour désigner un groupe de personnes et de pays parlant français.
- Quelques décennies plus tard, des francophones prennent conscience de l'existence d'un espace linguistique partagé, propice aux échanges et à l'enrichissement mutuel. Des hommes et femmes de lettres seront à l'origine de ce mouvement.



LA FRANCOPHONIE AUJOURD'HUI :

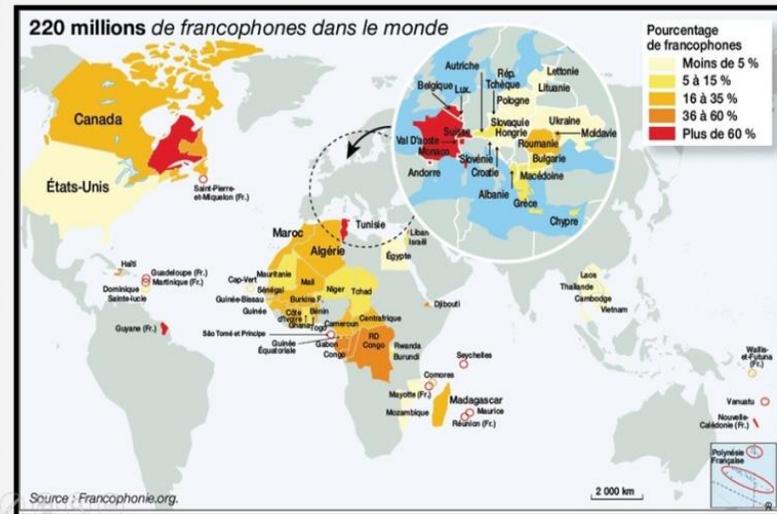
- **La francophonie (en minuscule)** désigne l'ensemble des personnes et des institutions qui utilisent le français comme langue de première socialisation, langue d'usage, langue administrative, langue d'enseignement ou langue choisie.
- **La Francophonie (en majuscule)** fait référence au dispositif institutionnel qui organise les relations entre les pays francophones, l'OIF (Organisation Internationale de la francophonie).



ORGANISATION INTERNATIONALE DE la francophonie



LA CARTE DE LA FRANCOPHONIE:



STATUT DU FRANÇAIS:

- **Langue maternelle** : c'est la première langue qu'un enfant apprend.
- **Langue officielle** : c'est la langue de l'administration d'un pays.
- **Langue co-officielle**: c'est la langue qui partage avec une ou plusieurs autres le statut de langue officielle.
- **Langue véhiculaire** : c'est la langue utilisée pour faire communiquer des communautés qui n'utilisent pas la même langue.

COMMENT LE FRANÇAIS EST ARRIVÉ DANS TOUS LES CONTINENTS?

LA COLONISATION

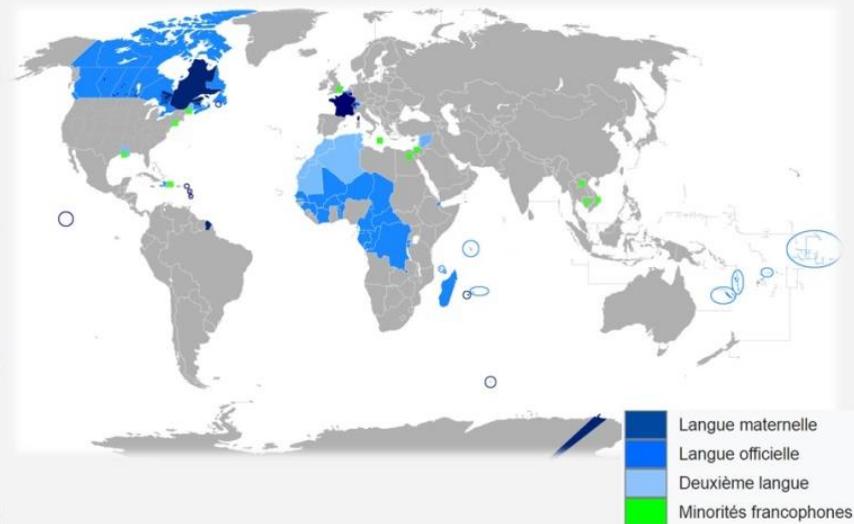
- À la fin du XV^e siècle, les avances technologiques permettent à la France de lancer à la conquête de territoires hors de ses frontières.
- Après la Première Guerre Mondiale, les pays de l'Europe se partagent le continent africain.
- Lors de la colonisation, la France impose sa langue à l'administration et à l'éducation des territoires conquis.



INFORMATIONS IMPORTANTES:

- Le français est la septième langue la plus parlée dans le monde entier.
- La langue française est aussi la deuxième langue utilisée dans les relations internationales après l'anglais.
- Aujourd'hui, on trouve le français, la culture française et la littérature écrite en français sur les cinq continents.
- Le français est, en 2018, parlé sur tous les continents par environ 300 millions de personnes, dont 235 millions l'utilisent quotidiennement et 10 millions en étant des locuteurs natifs.

LES PAYS FRANCOPHONES :



LE SÉNÉGAL :



- Au Sénégal, la langue française est la langue officielle du pays.
- Autres langues : le wolof, le poularde, le sérère, le mandingue le diola soninké.
- Le français est une langue véhiculaire.

LA TUNISIE



- La Tunisie est l'État du Maghreb le plus homogène sur le plan linguistique car la quasi-totalité de la population parle l'arabe tunisien et maîtrise l'arabe littéral, qui est la langue officielle du pays, ainsi que le français.
- Les Tunisiens sont au moins quadrilingues : arabe tunisien, arabe standard, français et anglais

LE QUÉBEC :



- Langues officielles : le français et l'anglais.
- *Le québécois* est l'accent le plus fort de la langue française.
- Le français de Québec est le seule qui a une norme linguistique propre.

LA BELGIQUE



- La Belgique possède trois langues officielles: le néerlandais, le français et l'allemand.
- À Bruxelles, le français est la langue majoritaire.

LA SUISSE



- L'allemand, le français, l'italien et le romanche sont les quatre langues nationales parlées en Suisse.
- Aujourd'hui, 64 % de la population est germanophone et 23 % francophone, le français étant parlé majoritairement à l'ouest du pays. L'italien représente 8 % de la population.

Classe :

Nom du groupe :

Pays choisi :

<u>Rôle</u>	<u>Membres</u>	<u>Tâches</u>	Tâches pour la 1 ^{ère} séance : - Situation géographique, drapeau, nombre d'habitants, capitale et climat du pays. - Lieux à visiter. - Culture (art, musique, littérature, cinéma...) - Plats typiques.
Secrétaire			
Coordinateur			
Contrôleur			
Critique/porte-parole			

Fonctions :

- Secrétaire : rappeler les tâches aux camarades, noter le travail que chacun a réalisé chaque jour.
- Coordinateur : indiquer les tâches que chacun doit réaliser, vérifier si tous sont en train de faire les devoirs.
- Contrôleur : contrôler le niveau de bruit, laisser tout propre et nettoyé.
- Critique/porte-parole : se demander ce qu'on peut faire pour que le groupe améliore / demande les doutes au professeur.

Règles du travail coopératif :

- Parler avec tous les camarades, en demandant la parole et sans crier. Traiter les camarades avec du respect.
- Collaborer, en faisant les tâches attribuées à chacun. Se responsabiliser du travail individuel.
- Décider ensemble quoi faire et comment le faire. Proposer des idées et accepter les décisions prises en commun.
- Mettre en commun les tâches et évaluer les résultats de chaque activité.

Séance 2 Je viens d'Espagne

Unité 3

1 Observe les images et dis dans quel pays ils vont en vacances. Utilise le verbe « aller ».

→ Léa va en vacances en France.



La tour Eiffel



Le Colisée



La tour Bélem à Lisbonne



Des moulins et des tulipes



La petite sirène

Les prépositions + nom de pays ou de ville

Je vais **en** France.
 Je vais **au** Danemark.
 Je vais **aux** Pays-Bas.
 Je vais **à** Rome.

en + pays féminin
au + pays masculin
aux + pays pluriel
à + nom de ville

28 Phonétique

Le son [j] et le son [ʎ]

a. Écoute et répète.

[j] : voyage, un billet d'avion, voyelle
 [ʎ] : Suisse, cuisine, je suis, huit

b. Cherche avec ton/ta camarade un mot avec le son [j] et un mot avec le son [ʎ].

27 2. Écoute et montre la bonne image



3. Ton voisin choisit un pronom personnel, un verbe (« aller » ou « venir ») et une préposition. Fais une phrase. Aide-toi du tableau ci-dessous.

→ Nous / venir / de
 Nous venons de Paris.

Ville

→ à Paris
 → de Paris

Pays masculin

→ au Portugal
 → du Portugal

Pays pluriel

→ aux Pays-Bas
 → des Pays-Bas

→ Je viens

Pays féminin

→ en France
 → de France

Le verbe « venir »

Je viens
 Tu viens
 Il / Elle / On vient
 Nous venons
 Vous venez
 Ils / Elles viennent

de + féminin
du + masculin
des + pluriel

4. Choisis trois villes européennes et téléphone à un ami pour dire d'où tu viens, où tu es et où tu vas.

1. Observe les images et dis la saison. Utilise l'encadré.



Les saisons

l'hiver ❄️	l'été ☀️
le printemps 🌱	l'automne 🍁

La météo

Le soleil ☀️	La pluie ☁️
Le chaud 🔥	L'arc-en-ciel 🌈
La canicule 🌞	Le brouillard 🌫️
La neige ❄️	Le vent 🌬️
Le froid ❄️	Il y a du soleil. ☀️
Le nuage ☁️	Il fait froid/chaud/beau.

2. Écoute. Quel temps fait-il ?

3. Décris les photos, comme dans l'exemple.



→ À Paris, il pleut.

Londres



Rome

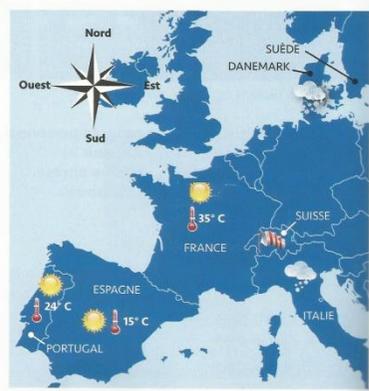
Lisbonne



Barcelonne

Marseille

4. Écoute le bulletin météo et observe la carte. Trouve les erreurs.



5. Avec un(e) camarade présente le bulletin météo de ton pays.

Séance 4 [Qu'est-ce que tu vas faire ?]

Unité 3

1. Écoute et réponds.
- Que vont faire Maria et Isabel pour les vacances ?
 - Combien de temps le correspondant de Pierre va rester chez lui ?
 - Où est-ce que Léo va faire son stage de théâtre ?

2. Reconstitue les phrases.

- Espagne / vais / cousines. / passer / les / chez / vacances / en / mes / Je
- Sébastien / correspondant. / passer / chez / ses / vacances / son / va
- allons / à la / grand-mère. / campagne / chez / ma / Nous

3. Fais le test.

Test

1. Tes activités préférées sont...

- la sieste et la lecture. ▲
- les musées et les monuments. ●
- les randonnées et les promenades. ■

2. Tu préfères passer tes vacances...

- dans une maison avec ta famille. ■
- au camping. ●
- à l'hôtel. ▲

3. En vacances tu vas...

- à la campagne avec les animaux. ▲
- à la mer pour nager. ●
- à la ville pour les monuments. ■

4. Tu préfères voyager...

- en train. ■
- en avion. ●
- en bateau. ▲

5. En vacances avec ta famille tu préfères manger...

- dans un restaurant. ▲
- un barbecue. ●
- un sandwich. ■

Tes vacances idéales !

6. En vacances tu préfères faire...

- du sport. ●
- un stage de théâtre. ▲
- un séjour linguistique. ■

Tu as une majorité de :

▲ Vacances tranquilles

Tu es calme, tu es une personne tranquille. Pas de stress. Tu aimes passer de bons moments avec ta famille.

■ Vacances découvertes

Tu es curieux. Tu adores découvrir de nouveaux endroits et de nouvelles activités.

● Vacances actives

Tu es très actif. Tu aimes le sport et tu adores les activités d'extérieur.



4. Maintenant présente à ton/ta voisin(e) tes vacances idéales.

« Aller chez »

aller + chez + nom de personne

- Je vais **chez** ma grand-mère.
- Nous allons **chez** Lola.

Les vacances

Où...	Pour...	Avec..
à la mer	visiter des monuments	mes parents
à la campagne	aller à la plage	des amis
à la montagne	faire du sport	
à l'étranger	faire un stage, camper....	

Anexo VII

Nom du groupe:

Membres:

JOURNAL DE CLASSE POUR LES GROUPES DE TRAVAIL

Date:	
Objectifs de la journée:	
Produit final:	
Répartition des tâches	
Tous les membres du groupe ont réalisé leur tâche ?	Oui Non (Qui?)
Est-ce qu'il y a des tâches à finir à la maison ?	Oui (Quoi?) Non
Est-ce qu'il y a eu des conflits?	Oui (Est-ce que vous avez trouvé des solutions?) Non

Anexo VIII

1.ª parte del torneo



1

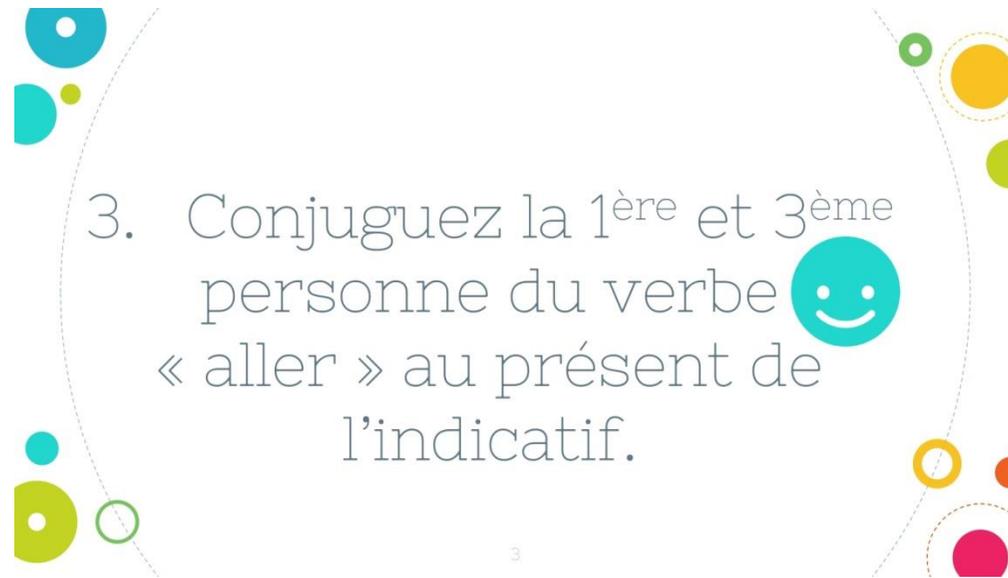
• Complétez:
Je vais _ Paris, _
France.



“

Tous les ans, je vais
_ Pays-Bas, _
Danemark et _ Portugal.





3. Conjuguez la 1^{ère} et 3^{ème} personne du verbe « aller » au présent de l'indicatif.

3



4. Nommez les saisons.

4



5. La météo : nommez quatre phénomènes météorologiques.

5



6. Le futur proche : conjuguez la 1^{ère} et 2^{ème} personne du verbe « visiter » au futur proche.

6



7. Reconstituez cette phrase :
Espagne / vais / passer /
les / vacances / en / Je



8. Dites une phrase avec le futur proche





9. Nommez 3 lieux qu'on peut visiter quand on fait un voyage.

9

2.^a parte del torneo

A decorative graphic in the top-left corner of the slide featuring several overlapping geometric shapes in shades of purple, pink, and blue. Some shapes have dashed outlines or patterns like polka dots or stripes.A circular inset image in the top-center of the slide showing a hand holding a pen and writing on a piece of paper.

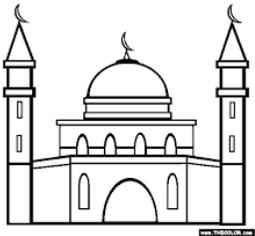
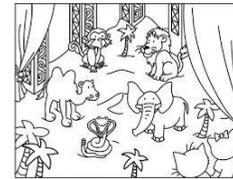
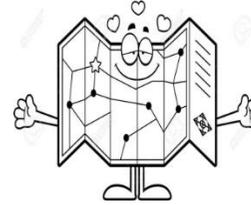
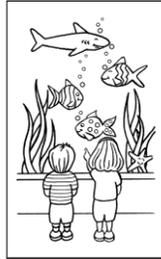
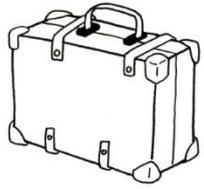
1. Écrivez une phrase avec le futur proche



4. C'est quelle saison?



Anexo IX



2º ESO: EXPOSÉ PAYS FRANCOPHONE

Nom du groupe:

Membres:

Pays:

Sujet choisi [Critère 10]		1'5/10
Maîtrise du sujet : le groupe a acquis les connaissances qu'on lui demandait.		1 – 0'5 – 0'25
La présentation (PowerPoint, Prezi, Canva...) est bien structurée, claire et intéressante.		0'5 – 0'25 – 0'1

Expression orale [Critère 5]		4'75/10
Présentation du groupe et du sujet : les élèves ont présenté son groupe et le sujet dont ils vont parler au début de l'exposé.		0'25 – 0'1 - 0
Choix des photos et vidéos : le groupe a fait une explication des photos et vidéos qu'il a montrées.		0'75 – 0'5 – 0'25
La prononciation est correcte, maîtrise de la phonétique française.		1 – 0'5 – 0'25
Aisance, rythme et intonation adéquats.		1 – 0'5 – 0'25
Le groupe connaît par cœur son texte et ne lit pas.		1 – 0'5 – 0'25
Le groupe est capable de répondre aux questions.		0'75 – 0'5 - 0'25

Production écrite [Critères 3, 8 et 9]		3'75/10
L'information est bien organisée, les différentes parties sont bien développées.		0'5 – 0'25 – 0'1
Texte bien rédigé, avec des structures variées. Il n'y a pas de fautes morphologiques ou syntactiques. Texte original, pas copié, écrit avec leurs propres mots.		1'5 – 1 – 0'5
Lexique riche et précis. Usage du vocabulaire qu'on a étudié.		1 – 0'5 – 0'25
L'information est complète.		0'75 – 0'5 – 0'25

Commentaires :

Anexo XI

Nom et prénom:

Date:

- 1) Après avoir réalisé ce projet, est-ce que tu comprends qu'est-ce que c'est le travail coopératif ? Explique-le.
- 2) En général, comment s'est déroulé le travail par rapport à ton groupe?
Excellent – Très bien – Bien – Plus ou moins – Pas bien – Très mal
- 3) Mets un exemple de ce que tu as appris grâce à tes camarades.
- 4) Quels sont les aspects à améliorer par rapport au travail fait par ton groupe?
- 5) Quel a été ton niveau d'implication dans ton groupe?
Très haut – Haut – Correcte – Faible – Très faible
- 6) Quelles ont été tes forteresses tout au long de ce projet ? Nomme quelque chose de positive que tu as apporté à ton groupe.
- 7) Quelles ont été tes faiblesses tout au long de ce projet? Comment pourrais-tu les améliorer?
- 8) Est-ce que tu voudrais travailler de manière coopérative à nouveau ?
- 9) À ton avis, c'est plus facile de travailler le contenu de la matière par groupes ? Oui – Non
- 10) Est-ce que tu crois que vous pourriez travailler de manière coopérative tout au long de l'année scolaire ou qu'en certains moments?
Tout au long de l'année – En certains moments
- 11) Est-ce que travailler de manière coopérative t'a plu ?

Anexo B

Criterios de evaluación empleados

Código	Descripción
SGN02C03	<p>3. Producir textos orales breves, sencillos y de estructura muy simple, adecuados al receptor y al contexto, y que traten sobre asuntos cotidianos, habituales o de interés personal, con la finalidad de comunicarse con progresiva autonomía en situaciones de comunicación social en los ámbitos personal, público y educativo.</p> <p>A través de este criterio se persigue comprobar que el alumnado como agente social es capaz de producir textos, tanto cara a cara como por medios técnicos (portales de video, medios audiovisuales procedentes de Internet u otros entornos, etc.), como diálogos, presentaciones o exposiciones (p. ej. describir a su cantante favorito, narrar una experiencia pasada), ensayados preferiblemente en pareja o en pequeños grupos, empleando léxico y estructuras morfosintácticas muy simples para ofrecer información, opiniones, hacer invitaciones, etc., usando un registro informal o neutro y pronunciando y entonando de manera lo bastante comprensible, aunque resulte evidente el acento extranjero o cometa errores de pronunciación. De la misma manera, se pretende constatar que respeta la función y el propósito comunicativo mediante el uso de sus exponentes más comunes, al igual que a través del empleo de los patrones discursivos y de los elementos de organización textual sencillos más frecuentes (conectores, deixis, yuxtaposición, interjecciones, repetición léxica, etc.) para que el texto ofrezca la suficiente cohesión y coherencia interna.</p> <p>Con todo ello, se pretende comprobar que el alumnado es capaz de aplicar sus conocimientos sobre elementos lingüísticos de uso más común y de emplear de forma básica tanto recursos tradicionales como las TIC para producir textos orales monológicos en los que comunica conocimientos sobre asuntos cotidianos y habituales o sobre aspectos relacionados con otras materias, o que sean de su interés, y en los que sigue unas directrices establecidas, observando las normas de cortesía básicas para defender sus opiniones y puntos de vista, del mismo modo que mostrando respeto a las ideas y opiniones de los demás.</p>

Competencias del criterio	Competencia Lingüística, Competencia Digital y Competencia Social y Cívica.
SGN02C04	<p>4. Interactuar de manera básica en breves intercambios orales muy simples, adecuando el registro al interlocutor y al contexto, y mostrando respeto a las ideas y opiniones de los demás, con la finalidad de participar con progresiva autonomía en situaciones cotidianas en los ámbitos personal, público y educativo.</p> <p>Mediante este criterio se pretende comprobar si el alumnado como agente social maneja frases cortas y fórmulas para desenvolverse de manera básica en conversaciones informales y en gestiones y transacciones cotidianas (tiempo libre y ocio, transporte, alojamiento, educación y estudio, etc.), tanto cara a cara como por teléfono u otros medios técnicos. Asimismo, se busca comprobar que se ajusta a las funciones y propósitos comunicativos mediante la utilización de sus exponentes más comunes (para narrar acontecimientos, ofrecer opiniones, hacer invitaciones, etc.), a pesar de que tenga que interrumpir el discurso para buscar palabras o articular expresiones y para reparar la comunicación, utilizando fórmulas o gestos simples para tomar o mantener el turno de palabra, aunque puedan darse desajustes en la adaptación al interlocutor. Por último, se pretende verificar que responde a preguntas muy sencillas sobre sus presentaciones, pronunciando y entonando de manera comprensible.</p> <p>Con todo ello, se pretende comprobar que el alumnado es capaz de aplicar sus conocimientos sobre elementos lingüísticos de uso más común y de emplear de forma básica tanto recursos tradicionales como las TIC para establecer y mantener contacto con otros hablantes, y para realizar tareas sencillas siguiendo unas directrices establecidas, valorando el enriquecimiento que supone el trabajo en grupo, y observando las normas de cortesía básicas.</p>
Competencias del criterio	Competencia Lingüística, Competencia Digital y Competencia Social y Cívica.
SGN02C05	<p>5. Aplicar las estrategias más adecuadas para elaborar producciones orales monológicas o dialógicas breves y con una estructura muy simple, transmitidas de viva voz o por medios técnicos con el fin de responsabilizarse gradualmente de su propio aprendizaje, desarrollar su autonomía y aprovechar el enriquecimiento mutuo que supone el aprendizaje en grupo.</p> <p>Con este criterio se pretende comprobar que el alumnado como aprendiente autónomo es capaz de aplicar estrategias (adaptación del mensaje a los recursos de los que se dispone, reformulación o explicación de los elementos, evaluación, autocorrección...) para hacer presentaciones ensayadas</p>

	(siguiendo un guión escrito) y contestar a preguntas breves y sencillas de los oyentes, para desenvolverse en gestiones y transacciones cotidianas y para participar en conversaciones informales breves o entrevistas, llevando a cabo dichas producciones cara a cara o por algún medio técnico, sobre temas cotidianos y asuntos habituales o de interés personal y educativo. Todo ello con el fin de que el alumnado asuma paulatinamente un papel preponderante en su propio aprendizaje, adquiera autonomía y aproveche el enriquecimiento mutuo que supone el aprendizaje en grupo.
Competencias del criterio	Aprender a Aprender, Sentido de la Iniciativa y Espíritu Emprendedor.
SGN02C08	<p>8. Escribir textos breves y sencillos, de estructura y apariencia clara, adecuados al receptor y al contexto, y que traten sobre asuntos cotidianos y conocidos o que sean de interés propio, respetando las convenciones escritas básicas, con el fin de participar con progresiva autonomía en situaciones corrientes en los ámbitos personal, público y educativo.</p> <p>Este criterio busca comprobar que el alumnado como agente social es capaz de crear y completar cuestionarios con información personal básica y relativa a sus intereses o aficiones, tanto en formato papel como digital, y redactar textos en cualquier soporte como notas y mensajes (en blogs, foros, redes sociales, notas adhesivas etc.), así como correspondencia personal en la que establece y mantiene contacto social, empleando en todos ellos un registro informal o neutro, al igual que una variedad suficiente de léxico de uso muy frecuente y un repertorio limitado de estructuras morfosintácticas sencillas para intercambiar información, opiniones y puntos de vista simples y directos, para dar instrucciones o indicaciones, describir rutinas, etc. Del mismo modo, se trata de constatar que conoce y respeta la función y el propósito comunicativo mediante la utilización de sus exponentes más comunes, así como de los patrones discursivos de uso más habitual, aplicando de manera adecuada los signos de puntuación elementales (p. ej. punto, coma), las reglas ortográficas básicas (p. ej. uso de mayúsculas y minúsculas) y mecanismos sencillos (deixis, yuxtaposición, conectores, etc.), para así dotar al texto de la suficiente coherencia y cohesión interna.</p> <p>Con todo ello, se pretende comprobar que el alumnado es capaz de utilizar sus conocimientos sobre elementos lingüísticos de uso más común y de emplear de forma básica tanto recursos tradicionales como las TIC para establecer y mantener el contacto social, intercambiar información, realizar tareas sencillas y comunicar sus conocimientos sobre aspectos relacionados con otras materias, o sobre asuntos cotidianos y conocidos o de su interés, observando las convenciones formales y las</p>

normas de cortesía básicas, del mismo modo que respetando las ideas y opiniones de los demás.	
Competencias del criterio	Competencia Lingüística, Competencia Digital y Competencia Social y Cívica.
SGN02C09	<p>9. Aplicar las estrategias adecuadas para redactar textos breves, sencillos y con una estructura simple, sean manuscritos, impresos o en formato digital, con el fin de responsabilizarse gradualmente de su propio aprendizaje, desarrollar su autonomía y aprovechar el enriquecimiento mutuo que supone el aprendizaje en grupo.</p> <p>Con este criterio se pretende comprobar que el alumnado como aprendiente autónomo es capaz de aplicar estrategias (copiar formatos, fórmulas y modelos convencionales propios de cada tipo de texto, evaluación, autocorrección...) para elaborar textos escritos (cuestionarios sencillos con información básica, notas y mensajes, correspondencia personal, etc.), sobre temas conocidos en situaciones cotidianas o del propio interés. Todo ello con el fin de que el alumnado asuma paulatinamente un papel preponderante en su propio aprendizaje, adquiera autonomía y aproveche el enriquecimiento mutuo que supone el aprendizaje en grupo.</p>
Competencias del criterio	Aprender a Aprender, Sentido de la Iniciativa y Espíritu Emprendedor.

SGN02C10	<p>10. Aplicar a la comprensión y producción del texto los conocimientos socioculturales y sociolingüísticos básicos y significativos de los países donde se habla la lengua extranjera, respetar algunas convenciones comunicativas elementales, mostrando un enfoque intercultural y una actitud de empatía hacia las personas con cultura y lengua igual o distinta, y desarrollar una visión creativa y emocional del aprendizaje propiciadora de la motivación y del pensamiento efectivo y divergente, con el fin de identificar la lengua extranjera como vehículo para el entendimiento entre los pueblos y de contribuir al pleno desarrollo personal, creativo y emocional del individuo.</p> <p>Con este criterio se pretende comprobar la capacidad del alumnado como hablante intercultural de identificar aspectos esenciales de la cultura a la que accede a través de la lengua extranjera por diferentes medios (Internet, películas, revistas juveniles, noticias breves, contacto directo con hablantes de la lengua, etc.), como aquellos relativos a las peculiaridades sociolingüísticas (p.ej. lenguaje gestual), a la vida cotidiana (hábitos de estudio, actividades de ocio, rutinas diarias, etc.), las condiciones de vida y entorno, a las relaciones interpersonales (entre hombres y mujeres, en la familia, en el centro educativo, en los centros de ocio...), a las convenciones sociales (normas de cortesía, costumbres ...), a ciertos aspectos geográficos e históricos relevantes y a las diferentes representaciones artísticas (cine, música, literatura, pintura, etc.), así como su capacidad de incorporar estos elementos de la misma a sus producciones.</p>
Competencias del criterio	Competencia Lingüística, Competencia Social y Cívica, Sentido de la Iniciativa y Espíritu Emprendedor, Conciencia y Expresiones Culturales.

Anexo C - Evidencias

Diario de Equipo

Nom du groupe: *Le petits guerriers* Membres: *Sofia*

JOURNAL DE CLASSE POUR LES GROUPES DE TRAVAIL

Date:	<i>Mardi 21 mai 2019</i>
Objectifs de la journée:	<i>Tracer la tâche.</i>
Produit final:	<i>Todos terminamos tarea</i>
Répartition des tâches	<i>Ya sabemos que tenemos que hacer y hay lo juntamos. Algunos lo tienen en la libreta?</i>
Tous les membres du groupe ont réalisé leur tâche ?	<input checked="" type="radio"/> Oui <input type="radio"/> Non (Qui?)
Est-ce qu'il y a des tâches à finir à la maison ?	<input checked="" type="radio"/> Oui (Quoi?) <input type="radio"/> Non
Est-ce qu'il y a eu des conflits?	<input checked="" type="radio"/> Oui (Est-ce que vous avez trouvé des solutions?) <input type="radio"/> Non

Date:	<i>Mercredi, 22, mai, 2019</i>
Objectifs de la journée:	<i>Hacer el powerpoint.</i>
Produit final:	<i>Casi terminamos el powerpoint.</i>
Répartition des tâches	<i>Ya sabemos que lo tenemos que traer terminado para el próximo día.</i>
Tous les membres du groupe ont réalisé leur tâche ?	<input checked="" type="radio"/> Oui <input type="radio"/> Non (Qui?)
Est-ce qu'il y a des tâches à finir à la maison ?	<input checked="" type="radio"/> Oui (Quoi?) <input type="radio"/> Non
Est-ce qu'il y a eu des conflits?	<input checked="" type="radio"/> Oui (Est-ce que vous avez trouvé des solutions?) <input type="radio"/> Non

IES Viera y Clavijo Département de Français (Document 2)

Climat du pays

- Belgique est un pays les plus confortables, en Europe, la température moyenne de l'anne est de 9° à 10°.
- L'hiver est très froid et l'été n'est pas très chaud.



LES PLATS TYPIQUES



Fromage belge

- En Belgique il y a 80 types de fromages et pour les belges le fromage est un dessert.



Le Sénégal

- .La capitale de sénégal est Dakar
- .Les langues officielles du Sénégal sont le français aussi parle a Wolof
- .Les Sénégalais sont musulmans dans la grande majorité (plus de 95 %). Le christianisme (3 %) (généralement le catholicisme).



Rúbrica de evaluación

2° ESO: EXPOSÉ PAYS FRANCOPHONE

Nom du groupe: *Groupe 5*
Les voyageurs Membres: [redacted] Pays: *La Tunisie*

Sujet choisi [Critère 10]		1'5/10
Maîtrise du sujet : le groupe a acquis les connaissances qu'on lui demandait.	1 - 0'5	7'5 pto.
La présentation (PowerPoint, Prezi, Canva...) est bien structurée, claire et intéressante.	0'5 - 0'25 - 0'1	
Expression orale [Critère 5]		4'75/10
Présentation du groupe et du sujet : les élèves ont présenté son groupe et le sujet dont ils vont parler au début de l'exposé.	0'25 - 0'1 - 0	7'5 pto.
Choix des photos et vidéos : le groupe a fait une explication des photos et vidéos qu'il a montrées.	0'75 - 0'5 - 0'25	
La prononciation est correcte, maîtrise de la phonétique française.	1 - 0'5 - 0'25	
Aisance, rythme et intonation adéquats.	1 - 0'5 - 0'25	
Le groupe connaît par cœur son texte et ne lit pas.	0'75 - 0'5 - 0'25	
Le groupe est capable de répondre aux questions.	0'75 - 0'5 - 0'25	
Production écrite [Critères 3, 8 et 9]		3'75/10
L'information est bien organisée, les différentes parties sont bien développées.	0'5 - 0'25 - 0'1	7'5 pto.
Texte bien rédigé, avec des structures variées. Il n'y a pas de fautes morphologiques ou syntactiques. Texte original, pas copié, écrit avec leurs propres mots.	1'5 - 1 - 0'5	
Lexique riche et précis. Usage du vocabulaire qu'on a étudié.	1 - 0'5 - 0'25	
L'information est complète.	0'75 - 0'5 - 0'25	

Commentaires : * Elle [redacted] lieux à visiter. Elle ne savait pas le nom de l'église.
 * [redacted] estaba haciendo de memoria, aunque a veces tenía que mirar el papel. * [redacted] no parece pas à haute voix. * Video de danse sénégalaise.
 * [redacted] bien. falta pronunciación. [redacted] no va.