



FACULTADE DE FORMACIÓN  
DO PROFESORADO

Traballo de  
fin de grao

**A aprendizaxe cooperativa: proposta  
educativa nunha aula de inglés**

**El aprendizaje cooperativo: propuesta  
educativa en un aula de inglés**

**Cooperative learning: educational proposal  
in an English classroom**

**Autora:** Jessica Teijo Lastra

**Titora:** Paula López Rúa

Xuño 2020

(Xullo 2020)

## RESUMO

Este traballo pretende facer unha análise sobre unha das alternativas ao sistema de ensinanza tradicional da escola, a aprendizaxe cooperativa. Estúdase, en primeiro lugar, as súas características, a súa orixe e as súas principais técnicas pero, fundamentalmente, faise fincapé no seu desenvolvemento práctico. A partir de aquí, preséntase unha proposta didáctica deseñada para o primeiro curso de Educación Primaria na materia de Lingua estranxeira: Inglés, adaptándoa ás características dunha aula deste nivel do CEIP Luis Pimentel de Lugo, onde realicei a miña estadía de Prácticum. Pese á idea inicial de desenvolver a proposta de forma presencial na aula, podendo observar a súa eficacia, vantaxes e inconvenientes, finalmente, a proposta non puido desenvolverse pola situación de corentena imposta pola pandemia do virus COVID-19. É por isto polo que no traballo se recolle, ante a ausencia de datos empíricos concretos, unha revisión bibliográfica sobre as vantaxes e dificultades que este método de traballo cooperativo representa nas aulas, á par que unha reflexión sobre o esperado no seu desenvolvemento na aula.

**Palabras chave:** aprendizaxe cooperativa, inglés, innovación educativa, proposta de intervención, Educación Primaria.

## RESUMEN

Este trabajo pretende hacer un análisis sobre una de las alternativas al sistema de enseñanza tradicional de la escuela, el aprendizaje cooperativo. Se estudia, en primer lugar, sus características, su origen y sus principales técnicas pero, fundamentalmente, se hace hincapié en su desarrollo práctico. A partir de aquí, se presenta una propuesta didáctica diseñada para el primer curso de Educación Primaria en la materia de Lengua extranjera: Inglés, adaptándola a las características de un aula de este nivel del CEIP Luis Pimentel de Lugo, donde realicé mi estadía de Prácticum. Pese a la idea inicial de desenvolver la propuesta de forma presencial en el aula, pudiendo observar su eficacia, ventajas e inconvenientes, finalmente, la propuesta no pudo desarrollarse por la

situación de cuarentena impuesta por la pandemia del virus COVID-19. Es por esto por lo que en el trabajo se recoge, ante la ausencia de datos empíricos concretos, una revisión bibliográfica sobre las ventajas y dificultades que este método de trabajo cooperativo representa en las aulas, a la par que una reflexión sobre lo esperado en su desarrollo en el aula.

**Palabras clave:** aprendizaje cooperativo, inglés, innovación educativa, propuesta de intervención, Educación Primaria.

## **ABSTRACT**

This essay aims to analyse one of the alternatives to the traditional school teaching system, cooperative learning. In the first place, its characteristics, its origin and its main techniques are studied but, fundamentally, the emphasis is set on its practical development. From here, a didactic proposal designed for the first grade of Primary Education in Foreign Language: English subject is presented, adapting it to the characteristics of a classroom at this level of CEIP Luis Pimentel in Lugo, where I realized my Practicum period. Despite the initial idea of developing the proposal in person in the classroom, being able to observe its efficacy, advantages and disadvantages, eventually, the proposal could not be developed because of the quarantine situation imposed by the COVID-19 virus pandemic. This is why in this essay, due to do absence of concrete empiric data, a bibliographic review about the advantages and difficulties that this cooperative work method represents in classrooms is collected, as well as a reflexion on what it is expected in its development in the classroom.

**Key words:** cooperative learning, English, educational innovation, intervention proposal, Primary Education.

# ÍNDICE

1. Introducción: Xustificación e estrutura .....	5
2. Obxectivos .....	7
3. Metodoloxía .....	8
4. Estado da cuestión.....	9
4.1. Aprendizaxe cooperativa: Definición e características.....	9
4.2. Aprendizaxe cooperativa: Evolución histórica .....	16
4.3. Aprendizaxe cooperativa: Técnicas.....	18
5. Proposta práctica.....	22
5.1. Antecedentes .....	22
5.2. Contexto curricular .....	24
5.3. Proposta práctica.....	26
5.3.1. Fase previa (Sesión 0).....	26
5.3.2. Fase de desenvolvemento .....	28
5.4. Avaliación.....	39
6. Vantaxes e dificultades da proposta de aprendizaxe cooperativa.....	41
6.1. Vantaxes da aprendizaxe cooperativa .....	41
6.2. Dificultades da aprendizaxe cooperativa .....	45
7. Conclusión .....	48
8. Referencias bibliográficas .....	51
9. Anexos .....	55
9.1. Imaxes.....	55
9.2. Táboas .....	56
9.3. Materiais para as sesións.....	58

## ÍNDICE DE TÁBOAS

<b>Táboa 1.</b> Relación dos contidos curriculares, criterios de avaliación e estándares de aprendizaxe traballados durante a proposta didáctica.....	56
<b>Táboa 2.</b> Táboa para o reparto de roles dos grupos.....	58
<b>Táboa 3.</b> Táboa para a actividade <i>The fruit differences</i> .....	62
<b>Táboa 4.</b> Rúbrica para a avaliación do funcionamento da aprendizaxe cooperativa.....	66
<b>Táboa 5.</b> Rúbrica avaliación intragrupal.....	67

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> Distribución inicial da aula de inglés.....	55
<b>Figura 2.</b> Distribución para o desenvolvemento da proposta didáctica.....	55
<b>Figura 3.</b> Tarxetas para o reparto das palabras na actividade <i>Task division</i> ....	58
<b>Figura 4.</b> Ficha para a técnica do Jigsaw.....	59
<b>Figura 5 a 13.</b> Fichas de información para o emprego durante a técnica do Jigsaw I.....	59
<b>Figura 14.</b> Debuxos para a actividade <i>The Fruit Differences</i> .....	62
<b>Figura 15.</b> Imaxes empregadas durante a técnica do Jigsaw.....	63
<b>Figura 16.</b> Imaxes empregadas durante a técnica do Jigsaw con nomes.....	63
<b>Figura 17.</b> Tarxetas para o reparto do vocabulario na técnica do Jigsaw II.....	64
<b>Figura 18 a 23.</b> Tarxetas empregadas durante a técnica do Jigsaw II.....	64
<b>Figura 24.</b> Ficha empregada durante a técnica do Jigsaw II.....	65

# 1. INTRODUCCIÓN: XUSTIFICACIÓN E ESTRUTURA

Este traballo atopa a súa xustificación na aprendizaxe cooperativa, como unha proposta efectiva de traballo na aula de inglés. Preséntase deste xeito un Traballo de Fin de Grao encadrado dentro dun “proxecto de intervención educativa” no que se elabora unha proposta didáctica para o traballo do inglés como lingua estranxeira mediante o emprego dunha metodoloxía cooperativa.

A elección da área de traballo, a lingua inglesa, radica no meu interese na didáctica de linguas estranxeiras, sendo este o ámbito no que me gustaría exercer o meu futuro profesional. En canto á temática da aprendizaxe cooperativa, esta foi suxerida pola miña titora, quen me indicou, así mesmo, outras metodoloxías innovadoras como a *Flipped Classroom* nas que sustentar o meu traballo. Tras estas suxestións e a busca de información pola miña parte, decidín centrarme na Aprendizaxe cooperativa, motivándose a decisión en que esta metodoloxía chamaba máis a miña atención, ao considerala moi interesante e efectiva, non só desde a perspectiva da adquisición de contidos, senón pola aprendizaxe de valores como o traballo en grupo ou a responsabilidade.

Por outra banda, cómpre destacar que no Decreto 105/2014 que recolle o currículo de Educación Primaria para Galicia, non se especifica a metodoloxía cooperativa como parte da etapa ou do ensino de linguas estranxeiras. Porén, déixase en man do profesorado a responsabilidade de escoller actividades e metodoloxías tendo en conta os “diferentes ritmos e estilos de aprendizaxe, favorecendo a capacidade de aprender por si mesmo e promovendo o traballo colaborativo e en equipo” (p. 37426). En consecuencia, a aprendizaxe cooperativa é un xeito efectivo de dar resposta a estas condicións, xunto coa atención individualizada do alumnado e o desenvolvemento da metodoloxía “inclusiva, activa e participativa” (p. 37426) que se pide acadar.

A investigación inicial permitíume introducirme nunha metodoloxía descoñecida para min e que, pese as ideas previas, se afastaba do traballo en grupo tradicional polo elevado da súa organización. En consecuencia, e pese a que non puido ser levada a cabo, a elaboración da proposta sobre a aprendizaxe cooperativa pareceume unha boa oportunidade para coñecer de primeira man

as posibilidades desta aprendizaxe, dando conta do proceso de organización e adaptación das actividades. Deste xeito, no traballo, adapto unha situación real de aprendizaxe ao emprego dunha metodoloxía que, máis alá de permitir a adquisición de contidos, favorece a socialización do alumnado e o aprender a asumir diferentes roles para o desenvolvemento de produtos conxuntos, fomentando todos os valores necesarios para isto e buscando o desenvolvemento integral do alumando.

Coa finalidade de dar a coñecer esta aprendizaxe cooperativa, en primeiro lugar, realízase no documento unha revisión bibliográfica, *Estado da cuestión*, onde se recollen a definición e características máis importantes da xa citada aprendizaxe cooperativa, así como unha breve síntese da súa evolución histórica. Ademais, tamén se inclúe unha das posibles clasificacións existentes sobre as técnicas de aprendizaxe cooperativa, na que se fai unha breve introdución das mesmas.

A continuación desta revisión teórica, preséntase a *Proposta didáctica*, reflexionada e elaborada a partir da anterior revisión bibliográfica. Esta proposta está pensada para unha aula de 1º de Educación Primaria do CEIP Luís Pimentel de Lugo. Deste xeito, realízase unha adaptación de tres das técnicas de aprendizaxe cooperativa (*Jigsaw*, *Jigsaw II* e *Team-Games-Tournament*) ademais de incluír outras mecánicas cooperativas, amosando como se pode realizar a ensinanza dunha proposta a partir da adaptación do material e da organización da aula e das dinámicas.

Aínda que esta proposta non puido ser implementada na práctica, no apartado *Vantaxes e dificultades da aprendizaxe cooperativa*, analízanse a partir dela e, partindo de diferentes referentes da aprendizaxe cooperativa, as vantaxes que supón levar a cabo esta metodoloxía nas aulas. Así mesmo, tamén se inclúen as dificultades que se deben superar para o establecemento de técnicas cooperativas nas aulas. Finalmente, o traballo remata cunhas conclusións sobre o traballo e o aprendido nel.

## 2. OBXECTIVOS

Ao longo deste traballo perséguese diferentes obxectivos. En primeiro lugar, como obxectivos xerais do traballo, búscase demostrar a adquisición daquelas competencias necesarias para a obtención do *Grao en Mestre/a de Educación Primaria* e obtidas ao longo de toda a titulación, tales como:

- Manexar diferentes fontes de información e integrar os datos obtidos a partir delas.
- Aplicar na práctica aqueles coñecementos previamente adquiridos.

Ademais destes obxectivos xerais, mediante este traballo perséguese tamén os seguintes obxectivos específicos:

- Desenvolver unha visión xeral sobre a aprendizaxe cooperativa.
- Adquirir a competencia na aprendizaxe cooperativa que permita o desenvolvemento de propostas cooperativas para a etapa de Educación Primaria.
- Diseñar unha proposta de aprendizaxe cooperativa para o traballo do inglés como lingua estranxeira atendendo ao currículo educativo e tomando como base a información previamente asimilada sobre esta metodoloxía.
- Tomar consciencia das vantaxes e dificultades que representa a aprendizaxe cooperativa na súa posta en práctica.

### 3. METODOLOXÍA

A realización deste traballo constitúe a culminación do proceso de estudos desenvolvido durante o *Grao en Mestre/a de Educación Primaria*. Nel, víronse desenvolvidas as miñas competencias de busca e manexo de información, así como da capacidade de elaborar unha proposta didáctica contextualizada.

En primeiro lugar, o traballo baseouse nunha investigación cualitativa na que se fixo unha revisión bibliográfica de diferentes autores claves no estudo e desenvolvemento das técnicas de aprendizaxe cooperativa mediante a revisión de libros e artigos.

A partir disto, desenvolveuse unha proposta didáctica, contextualizada no centro no que realicei a miña estadía de Prácticum II, o CEIP Luís Pimentel de Lugo. Así, a proposta toma como punto de partida unha aula deste centro, coas súas características relativas ao alumnado (número, particularidades deste...) e os contidos didácticos a ensinar, para poder acadar os mesmos obxectivos académicos propostos polo libro de texto seguido pola docente desde un punto de vista cooperativo.

Deste xeito, pode verse unha proposta contextualizada e non illada baseada non só na revisión bibliográfica previa senón nas observacións realizadas durante a miña estadía no centro. Inicialmente, esta proposta pensaba ser levada, total ou parcialmente, á aula real, o que permitiría tirar desta intervención conclusións sobre os resultados empíricos, podendo comprobar de primeira man as dificultades e vantaxes que esta metodoloxía representa. Con todo, a imposibilidade de realizar esta intervención educativa pola corentena imposta polo COVID-19 que viu a estadía no centro interrompida repentinamente, levou a que a proposta se mantivera no plano teórico, realizando de novo unha investigación cualitativa sobre as vantaxes e dificultades da aprendizaxe cooperativa.

## 4. ESTADO DA CUESTIÓN

### 4.1. Aprendizaxe cooperativa: Definición e características.

Atendendo aos irmáns Johnson, referentes da aprendizaxe cooperativa, e a Holubec (1999), podemos definir a aprendizaxe cooperativa como o emprego didáctico de grupos reducidos nos que os alumnos traballan xuntos para maximizar a súa propia aprendizaxe e a dos demais (p. 14).

Unha definición similar tamén a ofrece Pujolàs (2012), que fala desta aprendizaxe como aquela na que os alumnos están distribuídos en pequenos equipos de traballo, heteroxéneos, para axudarse e animarse mutuamente á hora de realizar os exercicios e as actividades de aprendizaxe en xeral. Espérase de cada alumno, non só que aprenda o que o profesor ou profesora lles ensina, senón que contribúa tamén a que o aprendan os seus compañeiros e compañeiras do grupo (p. 79). Fala este autor, por tanto, da necesidade dunha *interdependencia de finalidades positiva*, é dicir, do feito de que un estudante só consegue os obxectivos se os demais compañeiros/as tamén os conseguen.

Trátase (Pujolàs e Lago, 2011; Johnson e Johnson, 1987), xa que logo, dunha forma permanente (non puntual) de estruturar a aprendizaxe onde o alumnado adquire a dobre responsabilidade de aprender eles mesmos e ensinar aos seus compañeiros/as de equipo, e onde a aprendizaxe vai máis alá de coñecementos teóricos, incluíndo valores e competencias como a solidariedade, o respecto ou o traballo en equipo.

Ponse en valor o que nos din os irmáns Johnson e Holubec (1987): “There is a difference between “having students work in a group” and structuring students to work cooperatively<sup>1</sup>” (p. 5). Búscase, por tanto, fuxir da idea de aprendizaxe en equipo onde algún neno/a soe levar a voz cantante e fai a meirande parte do traballo ou onde cada alumno/a fai un anaco do traballo de forma independente. Tampouco se trata de sentar aos alumnos en grupos se o alumnado continúa realizando tarefas de forma individual. No traballo cooperativo, afirman Pujolàs

---

<sup>1</sup> Hai unha diferenza entre “ter estudantes traballando nun grupo” e estruturar a estudantes para que traballen cooperativamente (tradución propia).

e Lago (2011) tras ter analizado as teorías dos irmáns Johnson e Holubec e Kagan, deben asegurarse as condicións de participación equitativa e interacción simultánea.

Atendendo a Pujolàs e Lago (2011), esta forma de estruturar a ensinanza, fronte a formas individualistas (onde a única interacción se dá entre o profesor/a e o alumno/a de forma individual) ou competitivas (unha estrutura individual á que se lle engade o feito de que o éxito propio pasa polo fracaso do resto), permite que

Los alumnos y las alumnas que, por diversos motivos, tienen más dificultades a la hora de aprender tienen muchas más oportunidades de ser atendidos de una forma más adecuada (...) puesto que el profesorado tiene más ocasiones de atenderles y cuentan, además, con la ayuda de sus propios compañeros<sup>2</sup> (p. 14).

Ademais, seguindo a Ovejero (1990) todo o alumnado ve favorecido o seu desenvolvemento social e cognitivo mediante este tipo de aprendizaxe. Non podemos obviar tampouco que a aprendizaxe cooperativa responde ás novas necesidades que xorden na sociedade actual ao romper co illamento dos alumnos, tal e como recolle Turrión (2013).

Cómpre dicir que os tres tipos posibles de estrutura de aprendizaxe (individualista, competitiva e cooperativa) están presentes nunha aula ao longo do tempo, xa que cada tipo de estrutura favorece a aprendizaxe dunha determinada clase de contidos. Segundo Prieto (2007; p. 11), a elección de calquera destas situacións debe depender das habilidades e competencias que se pretenden fomentar con cada actividade das que se propoñen en clase. Así, por exemplo, a aprendizaxe individualista é idónea para dominar conceptos que requiren estudo individual, mentres que o cooperativo fomenta o razoamento e a resolución de problemas e o competitivo favorece a revisión de conceptos que deben ser aprendidos. É por isto polo que as tres estruturas deben estar presentes na docencia pois, na clase ideal, todos os estudantes aprenderían como traballar cooperativamente con outros, como competir por diversión e

---

<sup>2</sup> Os alumnos e as alumnas que, por diversos motivos, teñen máis dificultades á hora de aprender teñen moitas máis oportunidades de ser atendidos dunha forma máis axeitada (..) posto que o profesorado ten máis ocasións de atendelos e contan, ademais, coa axuda dos seus propios compañeiros.

desfrute, e como traballar autonomamente pola súa conta (Johnson e Johnson, 2014; p. 841). En calquera caso, o docente debe regular a frecuencia ca que se usa cada tipo de estrutura en función dos obxectivos que persiga na súa clase. Os irmáns Johnson (1987) defenden que “Ideally, a cooperative goal structure may be used 60 to 70 percent of the time, an individualistic goal structure, 20 percent of the time, and a competitive goal structure, 10 to 20 percent of the time<sup>3</sup>.” (p. 18).

A estrutura de ensinanza na aula é identificable a través da análise dos tipos de actividades que se levan a cabo nela, atendendo a quen asuma o seu protagonismo. É no docente no que reside a responsabilidade de estruturar os obxectivos de aprendizaxe para fomentar a aprendizaxe cooperativa e a interdependencia entre estudantes, determinando o tipo de interacción que se vai dar entre o alumnado (Johnson e Johnson, 1987). Desta forma, nunha ensinanza cooperativa primarán os momentos de actividade do alumnado de tipo cooperativo, mentres que os momentos de actividade centrada no profesor/a, son mínimos. Promóvese así a participación activa dos estudantes, que construírán o seu propio coñecemento e obterán os beneficios da interacción cos seus iguais. Para poder analizar a calidade do traballo en equipo, Pujolàs e Lago (2011) falan do emprego do grado de cooperación, que se basea na cantidade e calidade (índice de calidade) da cooperación.

Por outra banda, á hora de determinar o traballo cooperativo, Johnson e Johnson (1987), Johnson et al. (1999) e Gallardo (2014) falan de certas características que o definen, diferenciándoo doutros tipos de traballo en grupo:

- *Interdependencia positiva*: para Holubec e os irmáns Johnson este é o resgo fundamental da aprendizaxe cooperativa e consiste na necesidade de que os membros do grupo traballen xuntos para lograr os obxectivos fixados, de maneira que o alumnado deba interesarse e comprometerse tanto co seu propio rendemento como co dos demais.

---

<sup>3</sup> Idealmente, un estrutura de obxectivos cooperativa debe usarse entre o 60% e o 70% do tempo, unha estrutura de obxectivos individualista, o 20% do tempo, e unha estrutura de obxectivos competitiva, do 10% ao 20% do tempo (Tradución propia).

En palabras de Johnson, Johnson e Holubec “la interdependencia positiva vincula a los alumnos de tal modo que ninguno de ellos podrá cumplir la tarea a menos que todos lo hagan<sup>4</sup>” (1999; p. 73). Para iso a tarefa debe estar formulada de forma que, para lograr o obxectivo e éxito grupal, todos deban realizar a súa tarefa individual. Deste xeito, a actividade non só depende de todos os integrantes do grupo senón que cada un se preocupa e se sente responsable no só do propio traballo, senón tamén do traballo de todos os demais (Lobato, 1997; p. 61).

Atendendo a Lara (2001), a interdependencia positiva pódese basear en distintos factores como obxectivos mutuos (como o caso da proposta presentada na sección 5.3.2. *Fase de desenvolvemento*), na forma na que se distribúen os materiais, nos roles asumidos por cada membro do grupo ou na avaliación (recompensa).

- *Responsabilidade individual e grupal*: cada membro do grupo debe asumir unha responsabilidade propia e cumprir coa súa parte do traballo sen aproveitarse do traballo doutros. Cada individuo recibe *feedback* individual sobre o seu progreso, do que tamén se informa a todo o grupo de xeito que este actúe en consecuencia ca avaliación de cada membro (por exemplo, axudando a aqueles que máis o precisen).

Ao mesmo tempo, a aprendizaxe de todos os membros do grupo é unha responsabilidade compartida por todos os integrantes, responsables de axudar aos seus compañeiros/as. Coñecer o nivel de cada alumno/a permite que o resto do grupo poida axudarlle da forma axeitada.

- *Interacción estimuladora (cara a cara preferiblemente)*: os alumnos e alumnas deben interactuar dentro dos grupos cooperativos, axudándose para resolver problemas ou na adquisición da aprendizaxe. Esta interacción cara a cara promove, ademais, a xa mencionada interdependencia positiva.
- *Ensinanza explícita e uso das habilidades sociais para o traballo cooperativo*: como o liderado, as habilidades para comunicar ou resolver conflitos ou a toma de decisións, que, a diferenza do que ocorre no grupo

---

<sup>4</sup> A interdependencia positiva vincula aos alumnos de tal modo que ningún deles poderá cumprir a tarefa a menos que todos o fagan (tradución propia).

tradicional, non se presupoñen nos individuos. Polo tanto, tal e como sostén Jolliffe (2007), “it is crucial that pupils are given training and support in developing the interpersonal and small group skills necessary for effective cooperative learning<sup>5</sup>” (p. 8). Para esta autora, a falta de emprego da aprendizaxe cooperativa pese á súa efectividade reside nesta falta de ensino das habilidades precisas, que deberían ser explicadas, defende, do mesmo xeito que outros contidos escolares.

- *Avaliación grupal*: debe ser levada a cabo polos propios integrantes do grupo, que teñen que analizar en que medida as súas condutas son positivas ou negativas dentro do grupo, cal é a eficacia deste e tomar as decisións pertinentes en función disto.

Ademais destas características básicas, existen outros resgos que soen acompañar o traballo cooperativo e que o distinguen doutros tipos de traballo en grupo (Ovejero, 1990; Johnson e Johnson, 1987):

- *Grupos heteroxéneos*: pese a que algúns estudos ofrecen resultados dispersos neste aspecto, os grupos heteroxéneos parecen presentar maior eficacia que os homoxéneos. O feito de ser heteroxéneos implica que as tarefas dos integrantes poidan ser variables no nivel de dificultade. Isto recórdanolo Ovejero (1990) cando nos di “A cada uno se le puede dar problemas según sus capacidades y luego se les podría evaluar según sus capacidades. No necesariamente a todos igual<sup>6</sup>.” (p. 163). Seguindo aos irmáns Johnson e Holubec (1999), normalmente, estes grupos soen compoñerse entre 2 e 4, ou un máximo de 5 alumnos/as, elixidos segundo as súas características persoais e intereses (intereses, capacidades, rendemento, autonomía, xénero...) para que cumpran a característica da heteroxeneidade. Estes equipos deben ser estables, para dar aos seus compoñentes a oportunidade de aprender a traballar entre eles e resolver os posibles conflitos que poidan xurdir (aínda que puntualmente poidan traballar en agrupacións distintas).

---

<sup>5</sup> É crucial que o alumnado reciba formación e apoio no desenvolvemento de habilidades interpersoais e de pequenos grupos necesarias para a aprendizaxe cooperativa efectiva. (Tradución propia).

<sup>6</sup> A cada un pódese dar problemas segundo as súas capacidades, e logo poderíaselles avaliar segundo as súas capacidades. Non necesariamente a todos igual. (Tradución propia).

Respecto ao tamaño dos equipos, para Johnson et al. (1999), non existe ningunha dimensión ideal para os grupos de aprendizaxe cooperativa (p. 39), aínda que algúns autores, como Jolliffe (2007), defenden que estes non deben superar os 4 membros. En todo caso, o tamaño dos grupos debe adaptarse ás características do alumnado, aos obxectivos a alcanzar, ás actividades e recursos que se van a utilizar e ao tempo dispoñible. Desta forma débese considerar que, tal e como recollen Ovejero (1990) e Johnson et al. (1999), canto maior é o grupo, maior é o rango de destrezas e capacidades nel pero ao mesmo tempo menor é a interacción entre os seus membros, o que require unha maior habilidade pola súa parte para expresarse e facilita que algúns alumnos/as non fagan o seu traballo. Ademais, traballar con grupos reducidos permitirá detectar os problemas que poidan xurdir entre eles.

Por outra parte, dentro destes grupos de aprendizaxe cooperativa podemos distinguir, tal e como sinalan os irmáns Johnson e Holubec (1999), tres tipos de grupos (ademais doutros esquemas de aprendizaxe cooperativa utilizados en actividades rutineiras ou leccións reiteradas). O primeiro deles é o grupo formal, formado para completar unha tarefa e que se mantén por un tempo breve (unha hora) ou mesmo varias semanas. O segundo tipo de grupo é o informal, cuxo funcionamento dura só uns minutos ou, como moito, unha sesión. O grupo de base cooperativo é o último tipo de grupo e establécese para funcionar a longo prazo; a súa organización é heteroxénea e os seus membros, permanentes, permitindo que se establezan relacións responsables e estables no tempo, que favorezan o rendemento escolar e o desenvolvemento cognitivo e social. En canto ao criterio para a formación destes grupos, este pode ser diverso, e Jolliffe (2007) fálanos de 3 xeitos de establecer os grupos:

1. Asignación aleatoria: especialmente útil a principio de curso, favorecendo que o alumnado se coñeza. Funciona adxudicándolle un número a cada neno/a, de xeito que aqueles co mesmo número se agrupen (este criterio é empregado na proposta -sección 5.3.2. *Fase de desenvolvemento-* substituíndo os números por adhesivos).

2. Elección do alumnado: pode resultar negativo ao fundamentarse só relacións de amizade, reforzando actitudes negativas entre eles. Para evitar isto, pódese basear esta elección en aspectos concretos do alumnado como gustos ou afeccións.
  3. Elección do profesorado: permite asegurar unha boa efectividade do traballo cooperativo ao mesturar habilidades, destrezas e actitudes dos integrantes do grupo.
- *Liderado compartido*: fronte ao liderado único dos grupos tradicionais, na aprendizaxe cooperativa os membros comparten a responsabilidade do grupo.
  - *Obtención da máxima aprendizaxe e boas relacións intragrupoais*: fronte ao obxectivo único de completar as tarefas da aprendizaxe grupal tradicional.
  - *Análise da forma e eficacia do traballo*: por parte dos membros do grupo a través de procedementos dispostos polo mestre/a. Pola súa parte, o docente tamén debe atender á forma na que o grupo funciona, retroalimentando dita interacción, o que o diferencia dos grupos tradicionais, onde isto non se avalía.

Por outra banda, tamén é importante destacar, tal e como recollen García, Traver e Candela (2001), que os roles que asumen alumnado e profesorado nunha metodoloxía cooperativa tamén son distintos. Así, o profesorado debe deixar a un lado o papel de mero transmisor de información e, no seu lugar, ser mediador, orientador e supervisor do traballo dos grupos.

Pola súa parte, o papel do alumnado depende do tipo de actividade proposta, aínda que a súa responsabilidade máis importante é a de axudar aos demais a aprender. Ademais, para garantir a súa participación equitativa dentro do grupo algúns autores falan da repartición de roles de maneira que cada estudante asuma unha responsabilidade propia. Algúns exemplos destes roles, tal e como sinalan Johnson et al. (1987) ou Prieto (2007) son: facilitador (mantén a implicación do grupo e que todos coñezan a súa tarefa), sintetizador (das ideas debatidas), controlador do tempo, líder, verificador (comproba que o material é comprendido por todos), lector (le en alto os materiais de traballo), escritor (recolle as respostas do grupo por escrito), manipulador de materiais...

## 4.2. Aprendizaxe cooperativa: Evolución histórica

Tradicionalmente, na escola primaba a relación entre o mestre ou mestra e o alumnado, deixando á marxe a potencialidade das interaccións simétricas entre os educandos. É máis, considerábase, tal e como recollen Ovejero (1990) ou Pujolàs e Lago (2011), que a interacción docente-alumno era a única útil para o logro dos obxectivos escolares, vendo prexudicial que o alumnado interactuara entre el.

Esta forma de ensinar segue vixente en moitas das aulas actuais, non obstante, psicólogos como Piaget e Vygotsky contribuíron cos seus estudos e traballos a reforzar a importancia da interacción entre iguais no proceso de aprendizaxe polos múltiples beneficios que esta ten para o desenvolvemento infantil.

Ovejero (1990) recolle os primeiros antecedentes da aprendizaxe cooperativa, atopados en autores que nas súas teorías pedagóxicas se mostraban opostos á competición ao considerala negativa para a evolución do alumnado, tales como:

- Comenius: nas súas teorías pedagóxicas aparecen algúns indicios do que será a aprendizaxe cooperativa, ao defender que, entre iguais, a educación pode ser de maior eficacia por evitarse a timidez e a vergonza.
- Jean-Jacques Rousseau: pódese presentar como un dos primeiros precursores da aprendizaxe cooperativa, se ben a súa relación é moi difusa, e céntrase na defensa do libre e natural desenvolvemento do alumnado sobre o que non se pode exercer violencia algunha. Defender a igualdade entre todos os alumnos tamén pode vincularse aos inicios da aprendizaxe cooperativa, porén, o feito de rexeitar o sistema escolar competitivo, propio da época (onde se consideraba a afirmación do valor propio como un estímulo para a aprendizaxe) representa a maior correspondencia coa aprendizaxe cooperativa.
- Francisco Ferrer i Guardia: foi o fundador da Escola Moderna que, pese a non identificarse co que hoxe chamamos aprendizaxe cooperativa, incluía algúns elementos desta como a ausencia de competición. A escola coeducativa que defendía este autor baseábase no principio de solidariedade ou de “apoio mutuo” de Kropotkin, onde o propio alumnado se podía converter en educador.

- Roger Cousinet: defende a importancia de utilizar a necesidade de socialización infantil na formación, tanto social como intelectual.
- Célestin Freinet: a pedagogía levada a cabo por este autor caracterízase pola cooperación entre alumnado, entre profesorado e entre alumnado e profesorado. Pese a non ser tampouco estritamente aprendizaxe cooperativa tal e como o coñecemos hoxe en día (entre outras cosas, buscaba restar autoritarismo ao mestre máis que fomentar a cooperación entre iguais), achégase moito a este ao fundamentarse no traballo grupal ao que se engade responsabilidades individuais.

Os mencionados autores representan os antecedentes da aprendizaxe cooperativa, porén, para ir ás bases desta técnica temos que ir aos fundamentos de Piaget e Vygotsky. As teses de Piaget precederon o desenvolvemento de estudos polos membros da Escola de Xenebra que sentan as bases teóricas da aprendizaxe cooperativa. Atendendo a estes autores (Ovejero, 1990), a interacción social producida na cooperación dá lugar ao conflito sociocognitivo que deriva en progreso intelectual en tanto que se esixe unha creación grupal.

Algo similar é o proposto polo soviético Vygotsky, quen defende que a aprendizaxe ten lugar na interacción cos demais. O que diferencia a Vygotsky e á escola soviética das ideas derivadas de Piaget, é que xa non se considera que a interacción social favoreza o desenvolvemento do razoamento lóxico e a adquisición de contidos, senón que se fala dela como orixe da aprendizaxe e desenvolvemento intelectual posterior á aprendizaxe (Vygotsky, 1973, citado por Ovejero, 1990, p. 71) posibilitada polo proceso de interiorización (Coll, 1984 citado por Ovejero, 1990). Noutras palabras, como di Ovejero (1990), a cognición para Vygotsky xorde de que o neno aprenda a regular os procesos cognitivos coa axuda doutros para interiorizalos e utilizar estes procesos con autonomía.

Estas teorías, xunto co fracaso que representaba a metodoloxía tradicional ante a ausencia de consideración das interaccións sociais, especialmente as producidas entre nenos/as, levaron ao desenvolvemento dunha metodoloxía na se requirise o traballo en grupo. Xorde así o verdadeiro estudo da aprendizaxe cooperativa onde diversos autores analizaron o seus significado e implicacións, así como o estudo dos grupos que o conforman e a súa organización.

O estudo sobre as actitudes dos estudantes no Benington College entre o ano 1935 e o 1939 desenvolvido por Newcomb e recollido por Ovejero (1990) demostra que o alumnado recibe influencia de todos os grupos aos que pertencen e/ou queren pertencer e, consecuentemente, a relación entre os propios estudantes pode facilitar ou dificultar a súa educación.

En calquera caso, pese a este desenvolvemento teórico, a aplicación práctica de todas técnicas de aprendizaxe cooperativa é moito máis tardía. Ao marxe de algún caso illado no século XIX (escola lancasteriana de Nova York; Johnson e Johnson, 1987), non é ata a segunda metade do século XX, despois do fomento do método competitivo derivado da crise económica dos anos 30, cando rexurde o interese pola metodoloxía cooperativa, especialmente, como nos recorda Lara (2001), a partir dos anos 70. Este interese céntrase especialmente en países como EEUU e Canadá, se ben máis adiante estenderase, con características propias, noutros lugares como Israel, Holanda, Noruega ou Inglaterra, chegando máis tarde a outros países como España, Italia ou Suecia. Non obstante, segundo autores como Lobato (1997), García, Traver e Candela (2001), nas aulas segue predominando a aprendizaxe competitiva e individualista.

### **4.3. Aprendizaxe cooperativa: Técnicas**

Na aprendizaxe cooperativa coexisten diferentes técnicas que cumpren as súas características básicas. Ovejero (1990) recolle as seguintes:

- *“Jigsaw” ou técnica do crebacabezas*: esta técnica foi desenvolvida por Aronson e os seus colaboradores e nela a clase divídese en grupos de 6 integrantes. Cada membro do grupo recibe unha parte do material académico a traballar (“crebado” en tantas partes como persoas hai no grupo) que debe estudar. A continuación, os membros dos distintos grupos aos que foran asignados os mesmos fragmentos do material reúnense nos coñecidos como “grupos de expertos” para debater sobre eles. Logo, xúntase outra vez os grupos iniciais, de maneira que cada un expón a súa parte ao resto do equipo, que só pode entender dita parte a través das instrucións do compañeiro/a. Desta forma, garántese a

responsabilidade individual dentro do grupo, ao tempo que se melloran as relacións entre o alumnado, a autoestima infantil e o rendemento académico (Aronson y Osherow 1980 citado por Ovejero, 1990).

Derivado desta técnica xorde o Jigsaw II, elaborado por Slavin (1991, 1999), para quen se encadra na técnica de “Student Team Learning”. O funcionamento desta técnica é igual ao Jigsaw, radicando a diferenza en que os equipos son máis reducidos (4-5 membros) e neste caso todos teñen acceso ao material completo, pero cada membro do grupo especialízase nun aspecto concreto. Os membros dos diferentes grupos coa mesma temática tamén se reúnen nos grupos de expertos e, despois comparten o aprendido cos membros do seu grupo. Finalmente realízase unha proba individual para comprobar o aprendido.

Ambas técnicas (*Jigsaw* e *Jigsaw II*) poden verse desenvoltas na proposta práctica deste traballo (sección 5.3.2. *Fase de desenvolvemento*).

- *Student Team Learning*: baixo este nome englobáanse diferentes técnicas desenvolvidas por De Vries, Edwards e Slavin, nas que se usan metas grupais que só poden acadarse se todo o grupo se aprende o material de forma correcta. Todas estas técnicas, seguindo a Slavin (1999), se caracterizan por non ter como obxectivo realizar unha tarefa en equipo senón aprender en equipo:
  - *Student-Teams-Achievement Divisions (STAD)* (Slavin, 1991, 1999; Johnson et al., 1999): este método inclúe un aspecto competitivo e nela os estudantes son divididos en equipos heteroxéneos de 4-5 membros. O docente explica o material académico (un tema por semana) e logo, o alumnado, nos grupos, trabállao. Tras isto, faise un exame individual e compárase a puntuación de cada estudante coa obtida noutra proba anterior ao estudo grupal; se a puntuación se iguala ou é superior, súmanse puntos ao equipo (“rendemento por divisións”). As puntuacións grupais fanse públicas e aqueles equipos con certa puntuación conseguen recompensas grupais.
  - *Team-Games-Tournament ou Equipos-Xogos-Torneos (TGT)* (De Vries e Slavin, 1978; Slavin, 1991, 1999): segue a mesma dinámica que o STAD pero os exames individuais substitúense por “torneos

académicos” nos que un integrante de cada grupo se mide con membros de nivel de rendemento similar do resto de grupos. Tamén aquí aparece un aspecto competitivo xa que o obxectivo é gañar puntos para o propio equipo.

Esta técnica pode verse adaptada na sección 5.3.2 *Fase de desenvolvemento*.

- *Team Assisted Individuation (TAI)* (Slavin, 1991; 1999): está dirixido á ensinanza de matemáticas. Fórmanse grupos de 4-5 persoas en función dunha proba previa e, despois, cada neno/a segue no equipo o seu propio ritmo de aprendizaxe, realizando exercicios que deben ser verificados polos seus compañeiros. Cada semana, o docente contabiliza o número de unidades completadas polos equipos, dando recompensas.
- *Cooperative Integrated Reading and Composition (CIRC)* (Slavin, 1991; 1999): diríxese á ensinanza da lectura e o alumnado agrúpase en equipos de 4-5 membros segundo o nivel. O docente traballa cun grupo de lectura mentres o resto de alumnado realiza, en parellas (formadas con distintos grupos), actividades de lectura. Para que un estudante se examine, os seus compañeiros de grupo deben determinar que está preparado e, segundo a cualificación media dos integrantes do equipo, este recibirá certificados.
- *Learning together*: atendendo a Slavin (1991), esta técnica, creada polos irmáns Johnson, é especialmente eficaz cando se require solución de problemas, aprendizaxe conceptual ou pensamento diverxente. Nela, en primeiro lugar, selecciónase unha lección e tómanse as decisións á organización dos grupos (segundo os recursos, o tempo, a tarefa, as aptitudes do alumnado...) e dispónse a clase e os materiais. Tras isto desenvólvese o traballo propiamente grupal, onde os estudantes deben traballar ata dominar o material de estudo. O profesor debe supervisar dito traballo, detectando posibles problemas para axudar aos grupos. Os equipos obteñen unha puntuación grupal que resulta da media das puntuacións que os integrantes do grupo obteñen nun exame individual.
- *Group Investigation*: nesta técnica, cada grupo (de 2 a 6 membros) encárgase de investigar, cooperativamente, sobre un tema concreto

dunha unidade que todos deban estudar, tal e como explica Slavin (1991, 1999). Dentro de dito tema, o grupo repártese en tarefas individuais para despois desenvolver un informe grupal que expor ao resto da clase.

- *Co-op*: ao igual que o *Group Investigation*, os estudantes, divididos en grupos heteroxéneos, investigan sobre un tema. A diferenza da técnica anterior, os propios grupos deciden en que temas se pode dividir o asunto a tratar, elixindo cada grupo un deles e, cada individuo, o subtema a investigar. Por último, cada grupo debe presentar a súa investigación ao resto da clase, sendo recomendado o uso de *role-plays*, demostracións ou recursos audiovisuais. Avaliase o traballo individual e o colectivo, tanto polos propios membros do equipo como polo resto de compañeiros/as da aula e o profesor (Slavin, 1999).
- “*Scripted cooperation*”: baséase en dúades (grupos de 2) nas que ambos integrantes deben, como describe O’Donnell (1999), ler o texto facilitado polo profesor/a. Despois, o primeiro membro debe repetir a información lida baixo a supervisión do segundo que procura detectar erros, ambos sen mirar o texto. A continuación, xuntos, traballan a información (elaborándoa e buscando como memorizala) antes de pasar á segunda sección do texto, na que se intercambian os roles anteriores.

Ademais, algúns autores engaden a estas outras técnicas (Pujolàs e Lago, 2011; Turrión, 2013) como:

- Titoría entre iguais (“Peer Tutoring”): baséase na relación que se dá cando un alumno/a axuda a outro a comprender ou resolver un problema. O docente é o que determina as parellas, nas que un dos membros exerce de profesor, explicando e non só aportando solucións, e outro de alumno.

Ademais das técnicas recollidas, existen outras estruturas, como as recollidas por Pujolàs e Lago (2011) (lapis ao centro, folio xiratorio, parada de tres minutos, números iguais xuntos...) que permiten organizar actividades e dinámicas da aula englobando as características da aprendizaxe cooperativa.

En calquera caso, cómpre dicir que, seguindo aos irmáns Johnson (1997), cada docente debe adaptar calquera plan de traballo ás características do alumnado e do contido a ensinar, sendo a súa responsabilidade a de flexibilizar o programa.

## 5. PROPOSTA PRÁCTICA

### 5.1. Antecedentes

Antes de desenvolver as técnicas de aprendizaxe cooperativa, descritas no apartado 4.3. *A aprendizaxe cooperativa: técnicas*, debemos ter en conta que, como se recolleu, estas implican certos valores nos membros do grupo e as súas interaccións. De feito, a falta de cohesión do grupo leva a que, en ocasións, a aprendizaxe cooperativa non resulte efectiva. É por isto polo que se require certa preparación do alumnado para empezar a empregar esta metodoloxía e, como nos recorda Jolliffe (2007) tratar de incrementar a cohesión, a solidariedade e a conciencia de grupo entre os estudantes. Con este obxectivo recoméndase o deseño dunha serie de mecánicas previas, entendendo por mecánicas o

conjunto de operacións e de elementos que provocan en quienes participan en ellas un determinado efecto, en función de las necesidades de un momento dado en un grupo determinado: que los participantes se conozcan mejor, que interactúen de forma positiva, que estén motivados para trabajar en equipo, que tomen decisiones consensuadas, etc.<sup>7</sup>. (Pujolàs e Lago, 2011, p. 39)

Para que estas dinámicas sexan efectivas deben planificarse tendo estudiado o grupo, analizando que dificulta a súa cohesión, e débense integrar na actividade diaria do grupo durante outras actividades programadas (Pujolàs e Lago, 2011).

En consecuencia, previamente ao desenvolvemento da proposta cooperativa, introduciríanse na clase rutinas para superar o individualismo do alumnado. Así, propoñeríanse actividades puntuais en parella, como axudarse para resolver un exercicio, comparar as respostas dunha actividade antes de obter as correccións docentes; parada de tres minutos (onde se detén a lectura ou explicación que se estea a realizar para que o alumnado, por parellas, poida debater, reflexionar e formule dúbidas; Pujolàs e Lago, 2011); titoría entre iguais por parellas...

Igualmente, antes de comezar a proposta, deséñase unha sesión de preparación (sesión 0) na que se establezan os grupos e os roles de acordo ás características

---

<sup>7</sup> Conxunto de operacións e de elementos que provocan en quen participa nelas un determinado efecto, en función das necesidades dun momento dado nun grupo determinado: que os participantes se coñezan mellor, que interactúen de forma positiva, que estean motivados para traballar en equipo, que tomen decisións consensuadas, etc. (Tradución propia).

da aprendizaxe cooperativa (véxase apartado 4.1. *Aprendizaxe cooperativa: Definición e características*), buscando dinamizar o inicio da proposta.

Neste caso a proposta é deseñada para unha clase de 24 alumnos/as de primeiro de Educación Primaria do CEIP Luis Pimentel. Cómpre dicir, que son estudantes que na súa aula base se sentan por parellas, polo que as propostas por parellas, pese a non ser realizadas en inglés, non son descoñecidas para o alumnado que, de cando en vez, mostra actitudes de axuda ao compañeiro/a. Ademais, tamén é de gran vantaxe o feito de que ata o ano anterior, en Educación Infantil, o alumnado tivera adquiridas certas dinámicas cooperativas (equipos con roles que ían rotando ou pequenos debates). Con todo, é importante resaltar que o alumnado desta clase non provén da mesma aula de infantil, o que fai que non estean acostumados a traballar en grupos entre eles nin ás mesmas rutinas de traballo en grupo.

Debido ás características do alumnado, decídese elaborar a proposta incluíndo nela, ademais de outras estratexias e xogos cooperativos, as técnicas de *Jigsaw*, *Jigsaw II* e *Equipos-Xogos Torneos*, sendo estas técnicas máis apropiadas que outras como Group Investigation ou Co-op (todas estas técnicas aparecen descritas no apartado 4.3. *Aprendizaxe cooperativa: Técnicas*). Estas últimas requiren gran autonomía do alumnado, ademais do manexo fluído da lectura e das fontes de información, sendo máis aptas para alumnado de cursos altos e con maior experiencia na cooperación, e para materias de investigación.

Con todo, como pode apreciarse a partir da comparación da proposta e das definicións dadas das técnicas no *Estado da cuestión*, as tres técnicas elixidas son modificadas atendendo ao alumnado. Así, tense en conta que, por exemplo, o alumnado, que aínda se está iniciando na lectura en español, non é quen de ler en inglés (agás palabras previamente traballadas). Polo tanto, en ambas técnicas do Jigsaw débense empregar recursos con abundantes referencias visuais e sen exceso de letra.

En canto á técnica de Equipos-Xogos-Torneos, tamén se realiza unha adaptación, de xeito que se omiten as quendas por nivel. A modificación, neste caso, débese a unha simplificación da técnica, mantendo a esencia pero sen a separación por niveis para a resposta das preguntas.

## 5.2. Contexto curricular

Con esta proposta perséguese traballar vocabulario referente aos alimentos, tal como o nome de froitas ou doutras comidas e bebidas de consumo frecuente, buscando unha continuidade co temario do libro de texto do alumnado.

A partir deste fío condutor que é o vocabulario dos alimentos, búscanse desenvolver as catro destrezas básicas dunha lingua: comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral e expresión escrita. Ademais disto, e atendendo ao Decreto 105/2014, que recolle o currículo de Educación Primaria para a Comunidade Autónoma de Galicia, tamén se traballa unha quinta finalidade, correspondente ao bloque 5 deste currículo para a materia de lingua estranxeira, o coñecemento da lingua e da consciencia intercultural.

En concreto, ao longo da proposta búscanse desenvolver os seguintes contidos didácticos en relación aos contidos curriculares (Decreto 105/2014; a relación entre os propios contidos curriculares, os criterios de avaliación e os estándares de aprendizaxe do currículo pode consultarse na táboa 1 dos anexos):

- Bloque 1: Comprensión de textos orais
  - Asociación do vocabulario da proposta (*apple, banana, pear, mango, fruit, strawberry, orange, melon, lemon, milk, water, cake, fish, egg, cheese*) co seu significado, inicialmente con axuda visual para despois asimilar a relación directa oralidade-significado.
  - Comprensión e asimilación de expresións básicas referidas á pertenza e ao gusto: *Have you got...? Do you like...? I like... I don't like...*
- Bloque 2: Produción de textos orais
  - Produción do vocabulario da proposta (*apple, banana, pear, mango, fruit, strawberry, orange, melon, lemon, milk, water, cake, fish, egg, cheese*).
  - Produción de estruturas previamente traballadas (*Have you got...? Do you like...?...*) para a emisión de mensaxes atendendo a modelos.
- Bloque 3: Comprensión de textos escritos

- Asociación da escrita das palabras traballadas na proposta coa súa pronuncia e o seu significado, malia que estas non cumpran coas normas de grafía que o alumnado está a aprender en galego e castelán.
- Bloque 4: Produción de textos escritos
  - Escritura de textos breves (unha palabra ou unha oración) traballados na aula con consciencia de significado e procurando, no posible respectar as normas de grafía.
- Bloque 5: Coñecemento da lingua e consciencia intercultural
  - Emprego da lingua como ferramenta de comunicación entre persoas e valoración desta oportunidade.
  - Expresión da propia vontade (gustos e pertenzas) mediante o emprego da lingua.

En canto aos obxectivos curriculares, mediante a proposta didáctica formulado estaríanse traballando os seguintes (Decreto 105/2014):

b) Desenvolver hábitos de traballo individual e de equipo, de esforzo e de responsabilidade no estudo, así como actitudes de confianza en si mesmo/a, sentido crítico, iniciativa persoal, curiosidade, interese e creatividade na aprendizaxe, e espírito emprendedor (p. 37413).

A formulación da proposta que combina traballo individual para lograr a elaboración das propostas grupais, xunto coa formulación de actividades desde unha perspectiva lúdica favorece o desenvolvemento deste obxectivo.

c) Adquirir habilidades para a prevención e para a resolución pacífica de conflitos que lles permitan desenvolverse con autonomía no ámbito familiar e doméstico, así como nos grupos sociais cos que se relacionan (p. 37413).

A presenza de grupos de traballo ao longo de toda a proposta leva ao xurdimento de posibles conflitos que deberán ser resoltos con diferentes estratexias e con ou sen mediación. Ademais, o traballo en grupo require o desenvolvemento e posta en práctica de diferentes estratexias para o debate para chegar a acordos.

f) Adquirir en, polo menos, unha lingua estranxeira a competencia comunicativa básica que lles permita expresar e comprender mensaxes sinxelas e desenvolverse en situacións cotiás (p. 37413).

Durante toda a proposta trabállase diferente vocabulario da alimentación de uso moi frecuente, ademais do uso de estruturas cotiás (*I have...* e *I like...*), foran estas xa coñecidas polo alumnado ou introducidas de novo na proposta.

No relativo ás competencias mencionadas no currículo (Decreto 105/2014) traballadas nesta proposta, a principal a desenvolver é a competencia en *Comunicación Lingüística*, estando a proposta enfocada a iniciar a comunicación, tanto en comprensión como en produción, oral e escrita, en lingua inglesa. Paralelamente, tamén se desenvolve a competencia de *Aprender a aprender* ao dotar ao alumnado con estratexias, aínda que adaptadas, que o permitan iniciar na busca de recursos e manipulación de material noutro idioma para aumentar as súas competencias de xeito autónomo na nova lingua.

### **5.3. Proposta práctica**

#### **5.3.1. Fase previa (Sesión 0)**

Para poñer en marcha a aprendizaxe cooperativa cómpre distribuír previamente ao alumnado. Con este obxectivo, antes de iniciar a proposta dedicárase unha sesión a explicar ao alumnado as novas dinámicas de traballo da aula, así como a establecer os grupos e a determinar os seus roles.

*Introduction to cooperative learning (15 min)*

Farase unha breve introdución ao traballo en equipo buscando, en primeiro lugar, o recoñecemento dos seus beneficios. Con esta finalidade, proxéctase na pantalla dixital o vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=uL5mHE3H5wE>. A partir del xérase un debate ordenado na aula mediante as seguintes preguntas: *Que lles pasaba aos animas? Como lograron superar a dificultade? Que lles tería pasado se houbese só un pingüiño/formiga/cangrexo?*

Deberase moderar o debate e buscarase que o alumnado se decate de que o traballo en equipo beneficia os resultados, fomentando a súa concienciación.

### *Making groups (10 min)*

A continuación, explicárase que durante a proposta se traballará en equipos de tres membros. Este número de alumnado por grupo permite poñer en marcha unha estrutura cooperativa pero, de acordo ao disposto por Johnson et al. (1999) é un número suficientemente reducido como para facilitar o intercambio e a interacción entre todos os integrantes (véxase sección 4.1. *Aprendizaxe cooperativa: Definición e características*). Isto cobra especial importancia debido á curta idade do alumnado e á falta de rutina cooperativa.

Para formar os grupos, seguírase a asignación aleatoria (mencionada por Jolliffe, 2007 e recollida no apartado 4.1. *Aprendizaxe cooperativa: Definición e características*). Para isto empregárase adhesivos de diferentes formas en cores (*cuadrado verde, cuadrado vermello, cuadrado amarelo, triángulo azul, triángulo verde, triángulo vermello, círculo laranxa e círculo azul*), pegándolle ao azar a cada neno/a un destes adhesivos na fronte. Os estudantes buscarán pola aula os integrantes do seu equipo, que terán os adhesivos da mesma cor e forma.

### *Asignación de roles (25 min)*

Unha vez formados os equipos, asignaráselles un lugar na nova distribución da aula (figura 2 dos anexos). Dentro de cada grupo, estableceranse 3 roles dos propostos por Johnson et al. (1987) (independentemente de que durante a realización das actividades o alumnado poida ter outros cometidos). Así, en cada grupo haberá un *Noise monitor* (para que o nivel de ruído do grupo sexa moderado: falar en baixo, moverse pola clase en silencio...), un *Material handler* (para recoller e subministrar ao grupo o material necesario) e *Asker for help* (“ad hoc”) (para pedir axuda ao docente cando o grupo se atope con dificultades).

Outros roles, como os recollidos no *Estado da cuestión* deste traballo tamén son útiles para o desenvolvemento do traballo cooperativo, porén, a elección destes roles concretos vén sustentada polas características da aula. Neste sentido, o *Noise monitor*, é especialmente importante ao tratarse dunha clase na que, no traballo diario, é habitual o murmurio e as charlas externas á clase (o que tamén se axudará a regular coa distribución dos grupos). En canto aos outros dous roles, polo tipo de actividades formuladas e a idade do alumnado, constitúen os

roles máis aptos. Por unha banda, deberán manipular material e, pola outra, debido ao aumento da autonomía para a realización das tarefas, precisarán axuda docente e, consecuentemente, a asignación dun rol destinado a pedir axuda reducirá o movemento do alumnado e facilitará a atención das demandas.

O nome dos roles presentarase en inglés e, para asegurar a súa comprensión exporase a súa función e pedirase a nenos/as ao azar que repitan a explicación. Os propios grupos poderán debater a asignación dos roles e, unha vez decididos os papeis (en caso de excesivo desacordo o propio docente asignará os roles), os *Material handler* deberán recoller un papel coa táboa 2 (dos anexos) na que se recollerá a distribución de roles de cada grupo.

Cada quen, deberá cubrir o seu nome ao lado do rol que vai desenvolver. Para que isto se faga de forma efectiva seguirase o seguinte procedemento: lerase a primeira caixa, recordarase a función de dito rol, pedirase a aqueles/as que van asumir dita función que levanten a man (comprobando que haxa un e só un por grupo) e diráselles que escriban o seu nome ao lado do rol.

Este proceso repetirase cos tres roles e, unha vez rematado, cada grupo terá que decidir un nome (en inglés: unha cor, un animal...) para o grupo. Poñeranse aquí de manifesto xa as funcións dentro do grupo, recordándoas se fose preciso.

### **5.3.2. Fase de desenvolvemento**

Tras esta sesión previa, fórmase a proposta didáctica, incluíndo 7 sesións dunha duración de 55 minutos cada unha.

#### **SESIÓN 1:**

##### **Obxectivos da sesión:**

- Explorar posibles coñecementos previos relativos ao vocabulario das froitas, para afianzalos ou desbotalos.
- Empregar un material dado para extraer a información buscada.
- Comprender e aprender 3 palabras do vocabulario das froitas (*apple, banana, pear, mango, fruit, strawberry, orange, melon e lemon*).

**Técnica a empregar:** Jigsaw

**Materiais:** 24 tarxetas de división das froitas (8 de cada tipo; figura 3), 72 cadros sobre as froitas para cubrir (figura 4 dos anexos), 18 fichas coa información (2 fichas de cada froita; figuras 5 a 13 dos anexos); lapis e goma (alumnado).

**Descrición da sesión:***Task division* (20 min)

O alumnado ocupará na aula os espazos tal e como foran distribuídos na sesión previa. A continuación, en cada grupo, darase a cada integrante un bloque de palabras dos tres que se recollen na figura 3 dos anexos. Deste xeito, tal e como se indica para o Jigsaw (e se recolle na sección 4.3. *Aprendizaxe cooperativa: Técnicas*), cada neno/a encargárase dunha parte do vocabulario total a estudar.

Ademais, daráselle a cada neno/a tres fichas, onde se especifica a información a completar para cada froita (nome, cor, tamaño e unha receita elaborada con ela; figura 4 dos anexos) e que deben acompañar cun debuxo das mesmas. Primeiro, cada quen intentará cubrir a ficha segundo os propios coñecementos.

*Expert groups* (35 min)

A continuación, os estudantes coas mesmas tarxetas formarán grupos de expertos, creando dous grupos de expertos por cada bloque de vocabulario. Do contrario, habería oito integrantes en cada grupo, o que, tal e como recollen Johnson et al. (1999), dificultaría as interaccións (véxase sección 4.1. *Aprendizaxe cooperativa: Definición e características*).

Nestes grupos de expertos o alumnado debe compartir a información cuberta nas fichas, analizando as diferenzas e chegando a acordos sobre a súa veracidade. Para isto, ademais, ofreceráselles recursos en inglés (figuras 5 a 13 dos anexos) con abundantes debuxos e vocabulario familiar (especificarase o significado de *medium size*, palabra nova para os estudantes). A maiores, o docente supervisará que o alumnado adquira a correcta pronuncia das palabras.

Cando remate a sesión, cada alumno/a gardará as fichas de información nos portafolios individuais para continuar traballando con elas na seguinte sesión.

## SESIÓN 2:

### Obxectivos da sesión:

- Reunir as palabras traballadas polos tres integrantes dos equipos para recollelas nunha nova produción.
- Relacionar as 9 froitas traballadas coa súa denominación en inglés (*apple, banana, pear, mango, fruit, strawberry, orange, melon e lemon*).
- Empregar os coñecementos léxicos adquiridos para manter unha conversación sinxela (mediante unha estrutura sintáctica xa coñecida: *Have you got...?*) na que se realice un intercambio efectivo de información.

### Técnica a empregar: Jigsaw

**Materiais:** fichas elaboradas na sesión anterior, 8 DIN A3, cola, lapis ou rotuladores de cores, debuxos e táboas para a actividade *The fruit differences*; lapis e goma (táboa 3 dos anexos).

### Descrición da sesión:

#### *Poster creation* (25 min)

En continuación coa sesión anterior, o alumnado, nos grupos cooperativos base, reúnese para ordenar o material elaborado con anterioridade. Para iso, proporcionarase a cada grupo un folio de tamaño A3 no que deben pegar as fichas feitas por todos os integrantes do grupo. Nesta tarefa, os roles que deberán asumir no grupo serán:

- 1- *Paper setter*: distribuirá sobre o papel as fichas tal como se van pegar.
- 2- *Sticker*: pegará as fichas de datos tal como o distribuidor determinou.
- 3- *Writer*: será o encargado de poñer o título *FRUITS* ao póster.

Tras isto, en cada un dos equipos, cada alumno/a debe explicar ao resto do grupo as súas palabras: nome en inglés, significado en español, cor e tamaño da froita e receita que se pode elaborar con ela, así como amosar o debuxo feito.

A continuación, pediráselle ao alumnado memorizar o nome de todas as froitas, axudándose dos carteis. En consecuencia, cada neno/a debe encargarse de que o resto do seu grupo comprenda as palabras das que el/ela era responsable.

### *The fruit differences* (30 min)

Para esta actividade, en cada grupo, cada integrante recibe unha imaxe diferente dun froiteiro con certas pezas de froita (figura 14 dos anexos). Cada quen só pode ver a súa imaxe, e non pode deixar que ningún outro membro do equipo a vexa. A continuación, repartirase a cada grupo unha ficha a completar durante o xogo e na que aparecerá unha táboa con dúas columnas (*differences* e *similarities*; táboa 3 dos anexos).

O alumnado debe indagar as froitas que os tres integrantes teñen iguais nas súas cestas para completar a columna de *Similarities* (*apple, banana* e *pear*) e determinar aquelas que teñen diferentes para completar a columna *Differences* (*strawberry, lemon* e *orange*). Dado que non poden ver as imaxes das que dispoñen os demais, a información oral é a única fonte para realizar a actividade.

Para levar a cabo as conversas recorrerase á estrutura “*Have you got...? Yes, I have/ No, I haven’t*”, xa traballada noutras sesións do curso. Con todo, para que o esforzo cognitivo se centre no recordo do nome das froitas, a estrutura da pregunta recóllese debaixo do cadro, de xeito que o alumnado a poida consultar durante a realización do exercicio.

Por outra banda é importante salientar que durante o exercicio o alumnado irá tomando quendas e asumirá certos roles:

- 1- *Differentiator*: este papel será asumido polo alumno/a que antes asumiu o papel de *Paper setter*. Será quen comece a facer a quenda de preguntas e o encargado de anotar aquelas froitas que só aparecen no froiteiro dun dos integrantes do grupo (columna *Differences*).
- 2- *Equalizer*: este rol será asumido por aquel/a que antes foi *Sticker*, e será o segundo na quenda de preguntas. Encargarase de anotar as froitas que sexan iguais para os tres membros do grupo.
- 3- *Checker*: o/a estudante que antes foi *Writer* terá a terceira quenda de preguntas. Ademais, comprobará a corrección das palabras escritas no cadro unha vez se rematen as preguntas e se remate de completar a ficha.

### **SESIÓN 3:**

#### **Obxectivos da sesión:**

- Memorizar e revisar a correcta comprensión do vocabulario de xeito grupal.
- Demostrar a adquisición do vocabulario por parte do alumnado.

**Técnica a empregar:** *Team-Games-Tournament* ou *Equipos-Xogos-Torneos*

**Materiais:** material elaborado nas dúas sesións anteriores, ordenador (con conexión a Internet) e pantalla dixital, diapositivas de froitas (figuras 15 e 16 dos anexos) e test creado para o torneo.

#### **Descrición da sesión:**

*Vocabulary revision* (20 min)

Nesta sesión levarase a cabo a técnica de Equipos-Xogos-Torneo (véxase a sección 4.3. *Aprendizaxe cooperativa: Técnicas*) de maneira que en cada grupo se estuden as palabras dadas autonomamente (no caso de que na sesión anterior non puidera rematarse a actividade, deixarase que o alumnado a finalice neste tempo, servindo tamén a modo de repaso do vocabulario). Para isto o alumnado poderá apoiarse nos carteis elaborados nas dúas sesións anteriores e tamén axudarse da diapositiva que se proxectará na pantalla dixital (figura 15 dos anexos) na que aparecerán imaxes referentes a todo o vocabulario traballado. Deste xeito os alumnos e alumnas poden pedirlle aos seus compañeiros/as que digan ou escriban o nome de cada froita. O docente visitará os grupos para comprobar o seu funcionamento así como a correcta aprendizaxe das palabras.

Despois disto, e previamente ao torneo, realizarase un último repaso conxunto entre toda a clase en voz alta, de xeito que se garanta a boa pronuncia das palabras traballadas. Para isto aproveitarase a diapositiva proxectada na pantalla dixital e, un a un, iranse descubriendo os nomes das imaxes despois de que o alumnado os diga en voz alta (figuras 15 e 16 dos anexos).

*Tournament* (35 min)

A continuación, realizarase o concurso de preguntas, empregando o seguinte quiz de elaboración propia:

<https://quizizz.com/admin/quiz/5e6cdda004a436001c3797d9>

Durante o quiz, cada neno/a contestará unha pregunta; se a responde correctamente sumarase 1 punto ao seu equipo, pero se a resposta é incorrecta, non se fará ningunha aportación ao grupo. Para a realización das preguntas, estas proxectaranse na pantalla dixital, sendo o neno/a ao que lle toque a quenda, o encargado de responder. Para a resposta ás preguntas, os nenos/as asignados co número 1 na sesión anterior (que desenvolveron o rol de distribuidor ao inicio da clase) terán as primeiras quendas. Unha vez que o alumnado co número 1 de todos os grupos teña respondido a unha pregunta, pasarase a aquel alumnado co número 2 e, finalmente, ao 3.

Rematado o quiz farase un reconto da puntuación dos equipos e volverase sobre as preguntas erradas, respondéndoas entre toda a clase co obxectivo de que sirvan de reforzo xeral.

#### **SESIÓN 4:**

##### **Obxectivos da sesión:**

- Asociar palabras en inglés, previamente traballadas, co seu significado atendendo ao contexto e ás imaxes.
- Comparar respostas con outro alumnado para chegar a conclusións comúns.

**Técnica a empregar:** *Jigsaw II* e estrutura dos *Números iguais xuntos*.

**Materiais:** fichas cos nomes dos alimentos (8 fichas de cada parella de alimentos; figura 17 dos anexos), ordenador (con conexión a Internet), pantalla dixital, tarxetas dos alimentos (figuras 20 a 25 dos anexos), fragmentos dos vídeos detallados para a sesión; papeis e lapis (alumnado).

##### **Descrición da sesión:**

*Introduction* (10 min)

Para comezar a sesión, o alumnado sentará nos grupos orixinais e darase a cada alumno/a unha ficha con nomes de dous alimentos, de maneira que en cada grupo haxa 6 alimentos (figura 17 dos anexos). Traballarase aquí coa técnica *Jigsaw II*, que se recolle no punto 4.3. *Aprendizaxe cooperativa: Técnicas*.

Para traballar con este vocabulario descoñecido débese ter en conta a barreira que representa que no inglés, a diferenza do castelán, a lectura non sexa fonética. Por isto, tras asignar as palabras, leranse en voz alta, pedindo a repetición do alumnado, de forma que cada quen asimile e memorice a pronuncia das dúas palabras das que se encarga, para recoñecelas nunha produción oral.

Ademais, penduraranse no encerado tarxetas cas imaxes (figuras 18 a 23 do anexos) que corresponden ás palabras de vocabulario (sen indicar a súa correspondencia), co obxectivo de limitar e facilitar a asociación palabra-concepto.

*Searching on the video* (30 min)

A continuación, proxectaranse anacos de vídeos de debuxos animados (para aumentar a motivación infantil) nos que apareza o vocabulario a traballar:

- MILK (minuto 2:01 a 2:13): <https://www.youtube.com/watch?v=M-MgLNriX6Q>
- EGGS (2:46 a 2:57): <https://www.rtve.es/infantil/serie/mya-go-ingles/video/mya-go-shopping/5536245/>
- WATER (5:37 a 6:00): <https://www.youtube.com/watch?v=FTz8GvgJQaY>
- CAKE (3:07 a 3:50): [https://www.youtube.com/watch?v=AJ\\_ebwhBIMM](https://www.youtube.com/watch?v=AJ_ebwhBIMM)
- CHEESE (7:13 a 7:31): <https://www.youtube.com/watch?v=Q7rlaTGltPO>
- FISH (6:33 a 6:46): <https://www.youtube.com/watch?v=dhnCHCGajcA>

O obxectivo é que cada neno/a estea atento ás proxeccións e que, cando escoite unha das súas palabras, a identifique asociándoa coa súa tradución, e escribindo esta a carón da palabra en inglés. Ter as imaxes das palabras traballadas permite reducir as opcións de resposta e facilita identificar a resposta correcta.

Unha vez vistos todos os vídeos, o alumnado reunirse nos grupos de expertos (faranse dous grupos de expertos por cada parella de palabras) para comparar

as respostas. Unha vez realizado un pequeno primeiro debate, volveranse proxectar os vídeos, indicando previamente que grupos de expertos son responsables da palabra de vocabulario que aparece en cada vídeo (facilitando aínda máis a comprensión). Tras isto, deixarase outro tempo para o debate e para que os/as integrantes dos grupos cheguen a un acordo e completen a ficha.

#### *Checking the answers (15 min)*

A continuación, pedirase ao alumnado, nos grupos de expertos, que se asignen un número do 1 ao 4. Para comprobar que as respostas escritas polos grupos de expertos sexan correctas, antes de que as compartan cos seus grupos base, empregarase a técnica dos números iguais xuntos (Pujolàs e Lago, 2011).

Para isto, farase unha terceira proxección dos vídeos e, cada vez que un dos vídeos remate, dirase un número ao azar entre o 1 e o 4. Aquelas dúas persoas que teñan o número dito polo docente e pertencen aos equipos de expertos encargados da palabra do vídeo, deberán poñerse de pé. Estes dous nenos ou nenas compartirán a resposta do seu equipo en voz alta, e o docente daraa por correcta ou corrixiraa se fora preciso.

## **SESIÓN 5:**

### **Obxectivos da sesión:**

- Expor, cada un dos integrantes do grupo, as palabras estudadas na sesión anterior para que o resto de compañeiros/as sexan quen de relacionar a palabra e o seu significado.
- Memorizar as palabras traballadas (*milk, water, cake, fish, egg e cheese*), podendo responder e elaborar preguntas sobre elas.

**Técnica a empregar:** *Jigsaw II* e estrutura de *Cadea de preguntas*

**Materiais:** fichas elaboradas na sesión anterior, 8 fichas para relacionar as palabras de vocabulario co seu significado (figura 24 dos anexos).

### **Descrición da sesión:**

### *Join ideas together* (15 min)

Ao iniciar a sesión, o alumnado sentarase nos grupos base e os *Material handler* de cada equipo distribuirán as fichas elaboradas por cada integrante do equipo na sesión anterior. Do mesmo xeito, tamén recollerán unha nova ficha para completar en equipo (figura 24 dos anexos).

Coa axuda das fichas da sesión anterior, cada alumno/a debe compartir os significados das palabras que lle foran asignadas co resto do equipo. Tras isto, pasarán a realizar a nova ficha dada polo docente (figura 24 dos anexos), na que deberán unir as palabras en inglés co debuxo que expresa o seu significado.

### *String of questions* (30 min)

Esta actividade, co obxectivo de repasar os contidos dados ata o momento, está baseada na dinámica de Cadea de preguntas proposta por Pujolàs e Lago (2011). Nela, o alumnado terá 5 minutos para pensar unha pregunta destinada a outro grupo sobre o vocabulario da proposta. Poden darse ideas para as preguntas, para que o alumnado as poida ver e copiar, como: *How do you say ..... in English?, What does .... mean?*

A continuación, comezarase a primeira ronda de preguntas, na que cada grupo fará a súa cuestión ao grupo seguinte (a orde seguirá a asignación numérica dos grupos; véxase disposición de aula, figura 2 dos anexos).

Cómpre dicir que para un mellor funcionamento da actividade, estableceranse claramente as funcións dos integrantes dos equipos. Para esta primeira ronda, os *Noise monitors* serán os encargados de recoller por escrito a pregunta pensada para o outro grupo; os *Askers for help*, formularán a pregunta ideada polo equipo en voz alta; e os *Material handlers*, emitirán a resposta.

Tras a primeira ronda, volverase deixar tempo para que os equipos pensen novas preguntas e farase outra quenda na que a orde de preguntas sexa a inversa (de forma que os equipos reciban as preguntas dos grupos aos que antes lles formularon a súa pregunta). Os roles neste caso tamén se variarán, sendo os *Noise monitors* os que fagan as preguntas aos outros equipos, os *Askers for help* os que respondan e os *Material handlers* os que anoten as preguntas.

## SESIÓN 6

### Obxectivos da sesión:

- Expresar gustos de forma sinxela e empregando o vocabulario traballado.
- Interactuar brevemente nunha conversa sobre os gustos empregando as estruturas *I like..., Do you like...? Yes, I do/ No, I don't.*

**Estratexia a empregar:** *Álbum de cromos*

**Materiais:** 24 anacos de papel (10 x 12 cm), cartolinas; lapis e cores (alumnado).

### Descrición da sesión:

*Card drawing* (10 min)

Para a actividade, os *Material Handler* recollerán 3 anacos de papel de 10 x 12 cm (aprox.), un para cada membro do grupo. Neles, cada neno/a debuxará e escribirá o nome do seu alimento favorito (de entre os vistos durante a proposta), para o que poden axudarse dos materiais elaborados.

*Conversational exchange* (15 min)

Unha vez todos/as elaboraran os seus cromos, pedirase ao alumnado que os mostren aos compañeiros/as de grupo. Para isto, indicaráselles, deben dicir *I like nome do alimento elixido,* seguido da fórmula *Do you like nome do alimento elixido?* Os outros dous membros do grupo responderán cun *Yes, I do* ou *No, I don't*. Ademais, tras esta conversa, os integrantes do grupo deberán revisar o cromo, asegurándose de que a palabra se corresponda co debuxo e de que esta estea correctamente escrita, indicando correccións se fora preciso.

Para que as conversas poidan ser levadas a cabo nos grupos, despois da elaboración dos cromos, expoñeranse as expresións en voz alta, escribíndoas no encerado. Ademais, pedirase que o alumnado as repita para practicar a súa pronuncia antes de realizar a actividade de xeito autónomo.

*Collective cards' album* (30 min)

Finalmente, farase unha exposición dos cromos elaborando un álbum de cromos colectivo entre toda a clase (seguindo a Pujolàs e Lago, 2011).

Para isto, cada grupo expoñerá os seus cromos ante o resto da clase. Nesta presentación, cada neno/a ensinará o seu cromo, presentando o seu alimento ca fórmula *I like nome do alimento*, preguntando, a continuación, aos seus compañeiros/as de equipo *Do you like nome do alimento?*. Deste xeito, repetiranse os diálogos que se levaron a cabo nos grupos dunha forma máis dinámica como se fora unha dramatización pero, ao mesmo tempo, permitirá ao docente corrixir os posibles erros.

Unha vez que un grupo remate a súa exposición, pegará os cromos nun “álbum” elaborado con cartolinas, mentres o seguinte grupo comeza a súa presentación.

Deste xeito, ao final da sesión, resultará un álbum de cromos elaborado por todos e todas. Cómpre dicir que non hai ningún inconveniente en que varios estudantes recollan o mesmo alimento nos seus cromos. Ademais, a ausencia de vocabulario como pizza ou chocolate entre o estudado na proposta, favorecerá a diversidade de opcións, evitando que todos/as escollan o mesmo vocabulario.

## **SESIÓN 7**

### **Obxectivos da sesión:**

- Revisar o vocabulario traballado durante a proposta didáctica.

**Estratexia a empregar:** *Inventario cooperativo e Folio xiratorio*

**Materiais:** folios; lapis e cores (alumnado).

### **Descrición da sesión:**

*Food inventory* (25 min)

Con esta actividade, baseada no inventario cooperativo recollido por Torrija e Zariquiey, preténdese comprobar a efectividade da cooperación. Para isto, pídese ao alumnado que, individualmente, e sen consultar os traballos feitos durante a proposta, escriba nun folio as palabras que recorde da proposta.

Despois, pedirase a elaboración dun inventario en grupo empregando a técnica do folio xiratorio (Pujolàs e Lago, 2011). De acordo con isto, o folio rotará no

sentido das agullas do reloxo para que os integrantes do grupo vaian aportando, en cada ronda, unha nova palabra á listaxe. Ambas listaxes (grupais e individuais) serán recollidas para comparar os resultados individuais e colectivos.

#### *Magic recipe* (30 min)

Despois da elaboración dos inventarios, os grupos terán que pensar nunha receita, real ou inventada, na que se inclúan todos ou parte dos ingredientes que recolleron na súa listaxe. Os *Noise monitors* serán os encargados de debuxar os pratos, mentres que os *Material Handler* deberán escribir os ingredientes empregados para a receita e, os *Askers for help* poñerán ao lado dos ingredientes en inglés a súa tradución ao castelán. En calquera momento, o alumnado pode pedirse axuda mutuamente e resolverse as dúbidas.

Cando isto sexa rematado, os *Noise monitors* revisarán o traballo dos seus compañeiros, corrixindo o que fora preciso (para o que poderán apoiarse no material elaborado na proposta). Os outros dous integrantes do grupo encargaranse de pintar o debuxo.

### **5.4. Avaliación**

Ao rematar a proposta tomarase o material elaborado durante a mesma para avaliar a adquisición dos contidos por parte do alumnado e irase recollendo información das actitudes mostradas.

Serán consideradas como actividades para a avaliación individual do alumnado respecto á adquisición dos contidos da proposta as seguintes (permitindo observar se cada alumno asimila o vocabulario e estruturas da proposta): a elaboración das fichas correspondentes do *Fruit Poster*, a correcta representación do diálogo da actividade *Collective cards' álbum* e a elaboración do inventario individual na última sesión.

Por outra banda, tal e como sosteñen Johnson et al. (1999) non todos os resultados da aprendizaxe van poder ser avaliados mediante mostras escritas, senón que se debe recoller información das actitudes observadas durante as

clases. Neste sentido, e tendo en conta o obxectivo cooperativo que se persegue con esta proposta, é especialmente importante prestar atención á dinámica de traballo dos grupos, comprobando o ritmo de traballo, que todos os integrantes cumpran as súas tarefas, a aparición de actitudes como a solidariedade, o respecto ou a axuda mutua durante a realización das actividades.

Con esta finalidade, para avaliar o funcionamento da proposta desde o punto de cooperación dos grupos, elabórase unha rúbrica para o docente (táboa 4 dos anexos). Nela considéranse os 5 requisitos que se presentan no apartado 4.1. *Aprendizaxe cooperativa: Definición e características* deste traballo como sustento da aprendizaxe cooperativa, tanto individuais como grupais.

Esta rúbrica de avaliación debe ser cuberta para cada un dos 8 grupos recollendo para cada un deles a consecución dos ítems, así como dos comentarios relevantes de cada un deles. Isto permite extraer as conclusións pertinentes sobre o funcionamento da aprendizaxe cooperativa e poñer de relevancia aqueles puntos nos que se debe facer máis fincapé para unha mellor eficacia.

Malia que esta rúbrica é elaborada para cubrir ao final da proposta, buscando recoller a información sobre o funcionamento da proposta, debe terse en conta que o *feedback* das observacións do traballo grupal debe darse ao longo de todas as sesións e non só ao final da proposta. Deste xeito permítese que o alumnado sexa consciente dos aspectos a mellorar ou se sinta animado a continuar cooperando.

Por outra banda, para unha mellor análise do funcionamento interno dos grupos, e como parte da avaliación grupal, pedirase ao alumnado que complete unha pequena rúbrica (táboa 5 dos anexos) sobre o traballo dun dos compañeiros ou compañeiras de grupo (os *Noise monitors* avaliarán aos *Material handlers*; estes, aos *Askers for help*; e estes últimos aos *Noise monitors*). A rúbrica está deseñada en castelán por tratarse da lingua maioritaria do alumnado. Deste xeito, cumprírase co requisito de avaliación dos propios integrantes do grupo sobre si mesmos que se recolle na sección 4.1. *Aprendizaxe cooperativa: Definición e características*.

## **6. VANTAXES E DIFICULTADES DA PROPOSTA DE APRENDIZAXE COOPERATIVA**

Debido á situación de corentena imposta pola pandemia do COVID-19, a proposta didáctica non puido ser levada á aula real, impedindo así comprobar o grao de funcionamento da mesma. Ante esta circunstancia, realízase unha revisión teórica sobre as posibles vantaxes e dificultades de levar a cabo a proposta.

### **6.1. Vantaxes da aprendizaxe cooperativa**

Desde un plano práctico, diferentes investigacións recollen as numerosas vantaxes da aprendizaxe cooperativa no rendemento académico, tal e como sosteñen Pujolàs e Lago (2011). Estes autores afirman que este tipo de formulación da aprendizaxe potencia a adquisición dos contidos, tanto nos referidos ás áreas curriculares como ás actitudes (solidariedade, axuda mutua, respecto...). Ademais, esta potenciación da aprendizaxe non só afecta a aquel alumnado con maiores capacidades, senón que fomenta a interacción e participación activa de todos os estudantes, o que mellora o clima da aula, beneficiando a aprendizaxe de todos eles e incrementando a calidade das relacións.

Slavin (1991) menciona no seu libro diferentes estudos dun mínimo de 4 semanas de duración levados a cabo para distintas materias en aulas ordinarias de vario países. Nunha ampla maioría (33 de 40) os resultados de aprendizaxe significativa foron superiores na metodoloxía cooperativa que na tradicional (os outros 7 non percibiron diferenzas).

Estas mesmas conclusións son defendidas por Johnson e Johnson (1987), que tras revisar 122 estudos realizados entre 1924 e 1981 determinaron que as “cooperative learning experiences tend to promote higher achievement than do competitive and individualistic learning experiences<sup>8</sup>” (p. 34). Estes resultados eran extensibles a todos os niveis de idade, materias e para tarefas con

---

<sup>8</sup> Experiencias de aprendizaxe cooperativa tenden a promover logros máis altos que aquelas experiencias de aprendizaxe competitivas e individualistas (tradución propia).

diferentes implicacións cognitivas: adquisición de conceptos, resolución de problemas verbais e espaciais, retención e memoria, actuación motora...

Para os irmáns Johnson (1987), esta mellora no rendemento académico xustifícase mediante diferentes razóns, entre as que se atopa o feito de que o proceso de traballo en grupo leva ao descubrimento e desenvolvemento de estratexias cognitivas para a aprendizaxe de maior calidade que noutras metodoloxías educativas. Isto tamén se ve reforzado polos conflitos de ideas e opinións que xorden nos grupos e que, de ser manexados correctamente, levan a unha maior motivación para lograr os obxectivos e, sobre todo, a unha mellor comprensión e adquisición dos contidos traballados.

Ademais, a necesidade de expoñer e explicar os contidos verbalmente en repetidas ocasións para o grupo, tal e como ocorre nas diferentes actividades formuladas na proposta, mellora a adquisición dos mesmos, tanto a curto como a longo prazo. A maiores, todos estes diálogos e debates promoven o desenvolvemento dun pensamento crítico por parte do alumnado. En consecuencia de todo o anterior, conséguese un nivel de razoamento máis elevado, a xeración máis frecuente de novas ideas e unha mellora da transferencia do aprendido a novas situacións tal e como puideron comprobar os irmáns Johnson (2014) na revisión de 685 estudos realizados ao longo de case dous séculos.

Pese a imposibilidade de comprobar dita eficacia na proposta formulada, coido que os resultados irían na liña do defendido polos autores mencionados. A formulación de actividades distintas ás habituais, realizando tarefas nas que a aprendizaxe de novo vocabulario é esencial para o recoñecemento académico, non só propio, senón do grupo, e a aparición dun contexto significativo para o uso do aprendido (necesidade de empregar as palabras dentro do grupo para completar as actividades e responsabilidade individual para un produto colectivo) considero que son bos estimuladores da aprendizaxe efectiva. Ademais, a necesidade de explicarse mutuamente conceptos e ser responsables da aprendizaxe dos demais, aumentaría a motivación do alumnado e reforzaría a aprendizaxe tendo en conta que o alumnado, de xeito desorganizado e moi

puntual, mostrou algunha actitude cooperativa (explicando algunha palabra a compañeiros, ou axudando a facer actividades do libro a outros).

Por outra banda, resultan moi significativos, dentro da aprendizaxe cooperativa, os beneficios que esta ten cara as relacións que se establecen entre o alumnado, e, polo tanto, na mellora do clima da aula e da integración dos seus integrantes. Tal e como recolle Slavin (1991), ter un obxectivo común a perseguir en grupo leva ao establecemento de vínculos e o autor menciona estudos que evidencian o fortalecemento das relacións entre alumnado de clases desintegradas, independentemente de barreiras étnicas ou de discapacidade que antes os disgregaban. Os resultados positivos, máis alá de seren atopados tras a realización dos estudos, mantivéronse durante períodos prolongados de tempo.

Isto mesmo defende Díaz-Aguado (2004), que sostén que a aprendizaxe cooperativa é unha das catro innovacións docentes que conducen a unha mellora do clima da aula e a redución de situacións de violencia. Esta afirmación é avalada polas súas investigacións e xustifícanse por dúas características presentes na aprendizaxe cooperativa: o aumento de responsabilidade e poder do alumnado e o emprego de grupos heteroxéneos que eliminan as segregacións e reducen a aparición de situacións de violencia. Se ben estas investigacións están aplicadas a alumnado de secundaria, a aprendizaxe cooperativa segue a ser unha ferramenta de prevención de posibles situacións de discriminación (racismo, discriminación por capacidades ou por xénero) ou violencia na aula de primaria.

Neste sentido cómpre resaltar que a heteroxeneidade das aulas con alumnado con diversidade funcional, supón un reto docente para poder atender todas as características individuais dos estudantes, tanto desde o punto de vista dos contidos conceptuais como pola integración social deste alumnado. A participación equitativa nos equipos fai que este alumnado sexa aceptado e valorado polos seus compañeiros, conseguindo tanto unha mellora académica como social, xa mencionada. Tal e como suxiren Johnson e Johnson (1987), elimínase a visión estática que os humanos temos cando estereotipamos a alguén, dando lugar a unha visión dinámica e realista onde se recollan os puntos fortes de todas as persoas. Ademais, o resto de integrantes do equipo procurarán

animálos e axudálos no seu progreso, inducidos polo ben do grupo. Isto non só beneficia a aqueles alumnos ou alumnas con algunha diversidade, senón tamén a aqueles cun progreso normal, pois a maior autonomía do alumnado permite que o docente poida prestar unha maior atención a toda a clase.

No caso da aula para a que está deseñada a proposta, non hai ningún neno ou nena con diversidade funcional, porén, a diversidade do alumnado radica nas súas orixes. Atopámonos con alumnado de diferentes etnias pero a adaptación é boa, non sendo este motivo de diferenciación, ao contrario co que acontece co rendemento académico e o comportamento. Neste sentido, ca proposta pretenderíase diminuír as diferenzas de rendemento, buscando que aqueles con máis nivel axuden aos compañeiros/as que o precisen, así como lograr que aqueles/as que adoitan non realizar as tarefas da aula (ou que o fan con maior lentitude que o resto), cumpran coas súas responsabilidades incentivados por conseguir a meta grupal.

Por outra banda, o traballo en equipos cooperativos ten un impacto moi positivo na psicoloxía infantil pois, atendendo a autores como Slavin (1991), este tipo de aprendizaxe favorece o desenvolvemento da autoestima redundando en importantes beneficios na saúde mental. Neste sentido, o alumnado neste tipo de grupos de aprendizaxe valora ao resto de mellor forma, séntese máis valorado polos demais e percibe un maior éxito (que é real) no traballo escolar cando traballa en equipos (Slavin, 1991; p. 17). Nun futuro, tal e como recollen Johnson e Johnson (1987), isto derivará en individuos cunha maior madurez psicolóxica para o establecemento de relacións sociais sas e equilibradas.

Ademais, todas estas vantaxes levan ao desenvolvemento doutros beneficios (Slavin, 1991) como o gusto pola escola, establecemento de normas entre iguais, desenvolvemento do altruísmo, mellora do comportamento e, sobre todo, o desenvolvemento dunha motivación cara a tarefa moi superior á mostrada noutras formulacións educativas. Atendendo aos irmáns Johnson (1987), o vínculo que se desenvolve entre os integrantes dos equipos leva a un interese moito maior por aprender e por lograr os obxectivos grupais, para os que cada quen debe cumprir a súa parte de tarefa.

En definitiva, tendo en conta todo o anterior, a aprendizaxe cooperativa pode considerarse como a resposta aos tres grandes problemas que afronta a escola actual para Ovejero (1993): problemas relacionados co rendemento escolar, falta de motivación e problemas de integración escolar.

Máis alá disto, os irmáns Johnson (2014) defenden, no seu artigo *Cooperative Learning in the 21st Century*, que a aprendizaxe cooperativa é o único xeito de afrontar os catro grandes retos que representa a época actual: a interdependencia global, o aumento de países democráticos, a necesidade de emprendedores creativos (que deben ser producidos polos sistemas educativos de cada país) e os cambios nas relacións interpersoais.

## **6.2. Dificultades da aprendizaxe cooperativa**

Con todo, a aprendizaxe cooperativa tamén pode representar certas dificultades á hora de poñela en marcha. En primeiro lugar, cómpre sinalar que as propostas cooperativas deben ser coidadosamente deseñadas e rigorosamente estruturadas para ter o efecto intencionado (Aronson, 2002; p. 215). Alén desta rigorosa planificación, que esixe unha fonda dedicación e planificación por parte do docente, é importante destacar que, como afirman Poveda (2006) ou Turrión (2013), o éxito non é inmediato e a adaptación ás novas técnicas require de modelado tanto por parte do profesorado como do alumnado ata conseguir bos resultados.

Ademais, de cara á extensión deste tipo de traballo, debe terse en conta que a introdución de todo tipo de innovacións leva ao rexeitamento daqueles que están acostumados ao anterior xeito de traballo. A situación agrávase tendo en conta que, como apunta Poveda (2006), os docentes carecen de experiencia e formación necesaria para levar á práctica técnicas de aprendizaxe cooperativa, perpetuando técnicas tradicionais. A isto tamén contribúen outros factores que menciona Poveda, como son a organización escolar vixente (con horarios ríxidos, emprego case exclusivo do libro de texto..) e a cultura académica do alumnado ou, o medo, mencionado por Turrión (2013), ante a sensación de “perda de control da clase”.

Dado que a proposta presentada neste traballo se corresponde cunha proposta puntual e non un plan de traballo anual, ao levala a cabo non deberan presentarse estas barreiras citadas. Porén, variar o xeito de actuar do alumnado, aínda que non sexa de forma permanente, é previsible que cause certa sensación de caos ou descontrol nos primeiros momentos, especialmente tendo en conta o aumento da responsabilidade infantil en detrimento do rol docente, que acostuma ter o peso das sesións de inglés.

Por outra banda, en canto ao correcto desenvolvemento do traballo nos equipos, Slavin (1999) fala de diferentes factores que poden obstaculizalo. O fracaso nas boas relacións entre os integrantes dos grupos pode ser un dos problemas, o que adoita ser frecuente nas primeiras sesións de traballo en equipo e orixinándose a causa das diferenzas (de xénero, etnia, nivel académico...) entre os integrantes dos grupos. A solución de Slavin (1999) pasa por deixar tempo para a adaptación e que o alumnado vexa a necesidade de funcionar como grupo. En casos extremos pode precisarse cambiar os equipos (ás 3-4 semanas) ou deixar que aquel/a neno/a que se negue a traballar en equipo non o faga ata que estea preparado.

No caso da aula á que está destinada a proposta, a mala relación entre o alumnado non adoita ser un problema durante o desenvolvemento das sesións normais. Se ben é certo que poden distinguirse vínculos máis estreitos entre certo alumnado, debemos ter en conta que a proposta está pensada para alumnado de primeiro de Educación Primaria, é dicir, de nenos e nenas de 6 e 7 anos. Nestas idades, aínda nos atopamos no que Feldman (2008) define como Etapa 1, na que a amizade non se basea tanto na personalidade do outro como no tempo e interaccións compartidas, o que a diferenza de etapas posteriores nas que a visión da amizade se complica. En consecuencia, o establecemento de grupos heteroxéneos non debería supoñer un problema na aula sempre e cando se teña en conta o mantemento de relacións de respecto entre o alumnado.

A mala conduta tamén pode ser unha dificultade para o correcto funcionamento da aprendizaxe cooperativa e para solucionarla Slavin (1999) propón puntuar a aqueles equipos que mostren boa disciplina. Esta mesma solución pode ser

empregada para atallar o ruído cando este, que pode supor unha barreira para o traballo colectivo, sexa excesivo.

Neste sentido si podemos atopar no ruído, e non tanto na mala conduta, unha maior dificultade na aula, pois durante a clase de inglés é habitual o barullo pese a tratarse de traballo individual. En consecuencia, nunha proposta cooperativa na que se require o diálogo entre o alumnado, é esperable que apareza un nivel de ruído maior ca o desexable que pode chegar a dificultar a realización das tarefas. Para evitar isto, na proposta estableceuse o rol dos *Noise monitors*, agardando a súa efectividade e que se consiga corrixir este factor. De levarse a cabo a proposta, comprobaríase se está medida é suficiente ou se sería preciso introducir outras novas, como a puntuación e o reforzo positivo do que fala Slavin para solucionar este problema.

Por outra banda, a aprendizaxe cooperativa require a participación de todos os integrantes de cada equipo, o que resulta imposible, tal e como recolle Slavin (1999) cando aparece alto nivel de absentismo. Isto débese solucionar repartindo ao alumnado con tendencia a faltar a clase en diferentes grupos e, repartindo o traballo do alumno ausente entre o resto do grupo.

A ausencia non supón ningún un problema na aula, sendo habitual que a clase estea completa e que, cando falta algún neno ou nena se deba a motivos médicos. Por tanto, a ausencia reiterada de alumnado concreto non representa un problema que necesite ser corrixido na proposta, aínda que si que debe ser tido en conta ante as circunstancias concretas que poidan xurdir.

Por outra banda, a falta de hábito de traballo en equipo pode levar a falta de rendemento do mesmo, o que se debe atallar con pequenas estratexias que obriguen á cooperación. Tamén o feito de que os niveis de rendemento sexan moi diferentes require que se adapten as técnicas de cooperación, empregando a ensinanza entre iguais.

## 7. CONCLUSIÓN

Ao longo deste traballo son múltiples as vantaxes que se citan, facendo referencia a numerosos autores, sobre a aprendizaxe cooperativa. Trátase este dun método que racha coa estrutura habitual do sistema escolar, defendido polos que cren que este debe preparar ao alumnado para un mundo de competencia no que o pez gordo se come ao pequeno (Ovejero, 1990; p.162) e no que se debe traballar sen contar cos demais e buscando superalos.

Porén, non podemos esquecer que este método de cooperación que se presentou é xa anterior a calquera estrutura escolar, competitiva ou individualista, pois a cooperación é o sustento do ser humano, e o que lle permitiu acadar o nivel de desenvolvemento actual. Tal e como nos recorda de Miranda (2012), nada sería do *Homo sapiens*, unha especie anatomicamente desvalida, sen a cooperación que o acompañou desde as súas orixes. Así, desde as tribos prehistóricas, pasando polos gremios medievais e chegando ás asociacións actuais, o home buscou no grupo cooperativo o sustento que lle permitiu e permite sobrevivir e satisfacer as súas necesidades.

Prestando atención, sen o requisito de estudar en profundidade as consecuencias da aprendizaxe cooperativa, frecuentes son as referencias que o noso imaxinario colectivo fai á necesidade de cooperación. Por todos e todas é coñecida a frase “*Todos para un e un para todos*” da novela de Alexandre Dumas, *Os Tres Mosqueteiros*, ao igual que o son refráns populares como *Máis ven catro ollos que dous*. En ambos casos, o que se está a expoñer é a necesidade de cooperar e as vantaxes que isto representa.

En calquera caso, malia esta dimensión cooperativa do ser humano, a aprendizaxe cooperativa, non é unha metodoloxía espontánea ou que xurdira nos inicios da escola, pois tal e como se amosa no documento, foise tecendo lentamente durante séculos ao longo de diversas experiencias e estudos pedagóxicos. Así, deuse lugar a todas as técnicas que a día de hoxe podemos encadrar dentro desta metodoloxía.

Todas elas, á marxe das numerosas investigacións e estudos que levaron ás conclusións que se recolleron neste traballo, demostran que a aprendizaxe

cooperativa é unha necesidade da escola en xeral e do sistema educativo actual en particular. Esta metodoloxía non só ofrece solucións aos retos educativos dun mundo cada vez máis globalizado e interdependente (Johnson e Johnson, 2014) e onde as habilidades para o traballo en equipo son fundamentais para o desenvolvemento da meirande parte das profesións, senón que dá resposta á natureza social e cooperativa das persoas.

Ao longo deste traballo tomei conciencia non soamente da importancia de aprender cooperativamente, tal e como se pretendía, senón tamén de adaptar a docencia ás necesidades sociais. É evidente que co paso do tempo, son novas as dificultades ás que se debe ir adaptando a escola, tal e como representa a inclusión das novas tecnoloxías na actualidade pero, do mesmo xeito, resulta evidente a necesidade de que a escola sexa fiel á propia estrutura da sociedade na que se integra.

Por outra banda, para que levar esta metodoloxía á práctica sexa posible, coido que a ferramenta clave é a concienciación docente. A aprendizaxe cooperativa non demanda infraestruturas ou materiais, como se demostra na proposta elaborada, que emprega unicamente os recursos dun centro público, senón que só depende da vontade que o docente teña para estruturar a ensinanza deste xeito. Para isto, por suposto, requírese de formación, ademais de concienciarse de que asumir este novo tipo de metodoloxía esixe un alto nivel de planificación e preparación das clases, moito máis demandante que continuar co tipo de actividades predominantes na actualidade.

Desde un punto de vista persoal considero que malia o esforzo inicial que isto supón, as recompensas pagan a pena. Pese a que sexa necesario reformular as propostas levadas a cabo nun primeiro momento para facer fronte ás pequenas dificultades que poidan xurdir, a perfección desta técnica na aula vai contribuír a formar alumnado máis preparado para a vida na sociedade e coa adquisición dos contidos e competencias que se pretenden no currículo.

Trátase esta dunha estrutura de aprendizaxe apta para calquera materia, por radicar a súa esencia nun cambio na organización pero, especialmente interesante para o traballo de linguas estranxeiras. Cando se ensina unha nova lingua, como na proposta que nos ocupa, a comunicación entre o alumnado é

base por ser esencial para que este vexa a súa utilidade e comprenda a necesidade de aprender. É por isto que a cooperación resulta especialmente proveitosa, sobre todo se a comparamos cunha estrutura individualista, onde non se dá interacción entre o alumnado, conseguindo unicamente illar o aprendido de calquera realidade social.

En consecuencia co exposto, coido que ao longo do traballo fun acadando os diferentes obxectivos formulados para el, e superándoos. Neste sentido, resalto a xa mencionada concienciación da importancia e necesidade de traballar cooperativamente co alumnado, indo máis alá do coñecemento da aprendizaxe cooperativa ou da capacidade de deseñar propostas cooperativas.

É certo, con todo, que a corentena imposta pola CoVid-19 impediu que esta proposta puidera ser levada á aula para observar o seu desenvolvemento práctico, o que tería enriquecido a miña visión da mesma. Deste xeito, podería ter analizado de primeira man os inconvenientes que poden xurdir no plano práctico e comprobar a consecución dos obxectivos alén das hipóteses que formulo.

Porén, isto non impediu a consecución dos obxectivos formulados para o traballo e, aínda que son consciente das dificultades que esta metodoloxía representa a partir da análise recollida no documento, estudar as súas vantaxes, ademais do seu coñecemento en profundidade, permíteme facer un balance moi positivo da mesma. É por isto, ademais, polo que agardo que, alén do traballo de investigación, a formulación de propostas cooperativas se converta nalgo máis habitual nos centros e que, eu, persoalmente, desenvolva e perfeccione co devir profesional.

## 8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aronson, E. (2002). Building Empathy, Compassion, and Achievement in the Jigsaw Classroom. In J. Aronson (Ed.), *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education* (p. 209-225). Recuperado de: <http://cachescan.bcub.ro/e-book/E2/580695/209-278.pdf>
- De Miranda, J. E. (2012). La cooperación en el desarrollo de la Humanidad: de los hechos históricos a la tenacidad de la axiología cooperativa en los pilares de la sostenibilidad. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4080019>
- De Vries, D. L., e Slavin, R. E. (1978). Teams-Games-Tournaments (TGT): Review of Ten Classroom Experiments. *Journal of Research and Development in Education*, 12(1), 28-38.
- Decreto 105/2014, de 4 de setembro, polo que se establece o currículo da educación primaria na Comunidade Autónoma de Galicia. Diario Oficial de Galicia, 171, pp. 37406-38087
- Díaz-Aguado, M. J. (2004). Los docentes y los nuevos retos de la escuela. La prevención de la violencia y la exclusión social [Teachers and new challenges at school; Violence prevention and social exclusion]. *Psicología educativa*, 10 (2), 81-100. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/profile/Dr\\_Professor\\_Maria\\_Jose\\_Diaz-Aguado/publication/276830709\\_los\\_docentes\\_y\\_los\\_nuevos\\_retos\\_de\\_la\\_escuela\\_La\\_prevencion\\_de\\_la\\_violencia\\_y\\_la\\_exclusion\\_social/links/555a181908ae6fd2d8281d6c/los-docentes-y-los-nuevos-retos-de-la-escuela-La-prevencion-de-la-violencia-y-la-exclusion-social.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Dr_Professor_Maria_Jose_Diaz-Aguado/publication/276830709_los_docentes_y_los_nuevos_retos_de_la_escuela_La_prevencion_de_la_violencia_y_la_exclusion_social/links/555a181908ae6fd2d8281d6c/los-docentes-y-los-nuevos-retos-de-la-escuela-La-prevencion-de-la-violencia-y-la-exclusion-social.pdf)
- Dunne, B. e Newton, R. (2018). *Go! 1 Activity book*. Madrid: Richmond.
- Feldman, R. S. (2008). *Desarrollo en la infancia* (cuarta edición). México: Pearson Educación.
- Gallardo, S. (2014) L'aprenentatge cooperatiu com a línia pedagògica i organitzativa a l'escola. *Jornada sobre aprendizaje Cooperativo 2012 (JAC-13). Nuevas perspectivas del aprendizaje cooperativo asistido por ordenador (CSCL)*. Universitat de Girona, Girona.

- García, R., Traver, J. A., & Candela, I. (2001). *Aprendizaje cooperativo. Fundamentos, características y técnicas*. Madrid: CCS.
- Grim, C. [Christopher Grim 3rd Channel] (2019, xuño 4). *Elmo's World: Food (DVD Rip)* [Vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=Q7rlaTGltP0>
- Johnson, D.W. e Johnson, R. T. (1987). *Learning Together & Alone. Cooperative, Competitive, & Individualistic Learning (Second Edition)*. Nueva Jersey: Prentice-Hall, INC.
- Johnson, D. W. e Johnson, R. T. (2014). Cooperative Learning in 21st Century. *Anales de Psicología*, 30(3), 841-851. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/167/16731690008.pdf>
- Johnson, D. W.; Johnson, R. T. e Holubec, E. J. (1999) *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Jolliffe, W. (2007) *Cooperative Learning in the Classroom. Putting it into Practice*. SAGE
- Kavanagh, L. (Guión), e Foley, A. (Dir.) (2018) *Mya Go shopping* [Episodio de serie de televisión]. En M. Algar e J. Claveras (Produtores executivos), *Mya Go en inglés*. España: Clan RTVE (Corporación de Radio Televisión). Recuperado de: <https://www.rtve.es/infantil/serie/mya-go-ingles/video/mya-go-shopping/5536245/>
- Kids' Paga (2018) *Food & Drink Flashcards*. Recuperado de: <https://www.kids-pages.com/folders/flashcards/Food%20%20Drinks.htm>
- Lara, (2001) Una estrategia eficaz para fomentar la cooperación. *Estudios sobre educación (ESE)*. (1) 99-110
- Lobato, C (1997). Hacia una comprensión del aprendizaje cooperativo. *Revista de Psicodidáctica*, 4, 59-76. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/175/17517797004.pdf>
- O'Donnell, A. M. (1999). Structuring dyadic interaction through scripted cooperation. *Cognitive perspectives on peer learning*, 179-196.
- Ovejero, A. (1993). Aprendizaje cooperativo una eficaz aportación de la psicología social a la escuela del siglo XXI. *Psicothema*, 5, 373-391

- Poveda, P. (2006) *Implicaciones del aprendizaje de tipo cooperativo en las relaciones interpersonales y en el rendimiento académico* (Tesis doctoral). Universidad de Alicante, España. Recuperado de: [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/41110/1/tesis\\_doctoral\\_patricia\\_poveda.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/41110/1/tesis_doctoral_patricia_poveda.pdf)
- Prieto, L. (2007). *El aprendizaje cooperativo*. Madrid. PPC.
- Pujolàs, P. (2012); *La implantación del aprendizaje cooperativo en las aulas*; En; Torrego, J.C. e Negro, A. (coords.); *aprendizaje cooperativo en las aulas* (77-104). Madrid: Alianza Editorial S.A.
- Pujolàs, P. e Lago, J. R. (coords.). (2011). *El programa CA/AC ("Cooperar para aprender / aprender a cooperar") para enseñar a aprender en equipo. Implementación del aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Universitat Central de Catalunya. Recuperada de [http://www.cife-eicaac.com/programa\\_ESP.asp](http://www.cife-eicaac.com/programa_ESP.asp)
- Robocar POLI TV (2019, setembro 19). *Daily life Safety with AMBER/EP 13/ Robocar POLI/ Kids animation* [Vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=M-MgLNrIX6Q>
- Said (2013, maio 2): *Cooperation* [Vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=uL5mHE3H5wE>
- Sesame Street (2019, xaneiro 4). *Sesame Street: Making Birthday Cake/ Cookie Monster's Foodie Truck* [Vídeo]. Recuperado de: [https://www.youtube.com/watch?v=AJ\\_ebwhBIMM](https://www.youtube.com/watch?v=AJ_ebwhBIMM)
- Sesame Street (2019, xaneiro 18). *Sesame Street: Food Favorites!/Food Songs &Clips Compilation* [Vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=FTz8GvgJQaY>
- Slavin, R. E. (1991). *Student team learning: A practical guide to cooperative learning* (Third Edition). Washington D. C.: National Education Association Professional Library. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED339518.pdf>
- Slavin, R. E. (1999). *Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires: Aique.

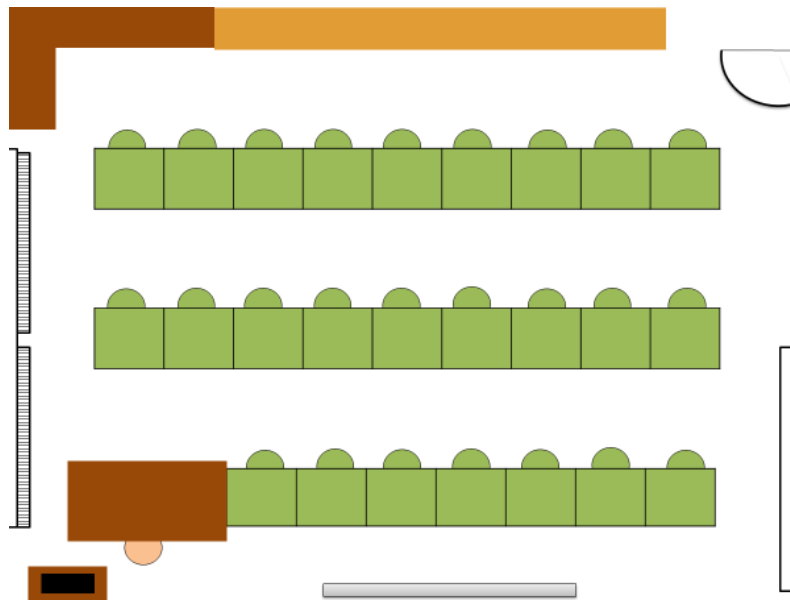
Torrija, E. e Zariquiey, F. (s. f.) *13 técnicas cooperativas simples para empezar a cooperar en Educación Primaria*. Recuperado de: <https://www.colectivocinetica.es/media/CNTC13.pdf>

Turrión, P. (2013) *La enseñanza de lenguas extranjeras a través del aprendizaje cooperativo: el aprendizaje del inglés en alumnos de primaria* (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid, España.

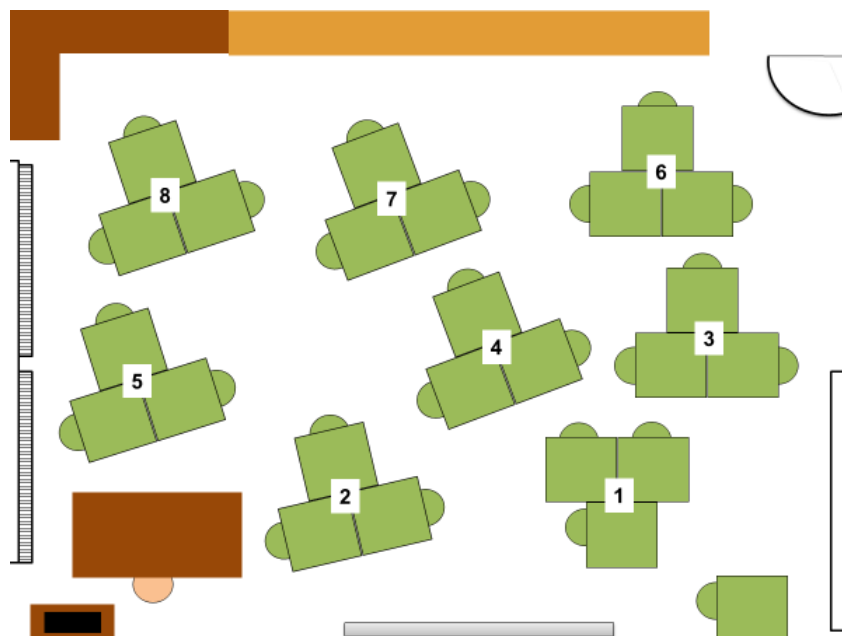
WildBrain-Kinds TV Shows Full Episodes (2016, xuño 24). *Caillou- Caillou's Water Park/ Gone Fishin/ Water Goes Round/ Caillou's Test Drive (S03E10)* [Vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=dhnCHCGajcA>

## 9. ANEXOS

### 9.1. Imaxes



**Figura 1.** Distribución inicial da aula de inglés. Elaboración propia



**Figura 2.** Distribución para o desenvolvemento da proposta didáctica. Elaboración propia

## 9.2. Táboas

Proposta		
Contidos	Criterios de avaliación	Estándares de aprendizaxe
<p>B1.1. Estratexias de comprensión: Asociación de palabras e frases moi sinxelas a través da linguaxe non verbal ou co apoio de ilustracións en soporte papel ou dixital. Repetición, memorización e observación de modelos, para a adquisición de léxico e estruturas elementais da lingua estranxeira.</p>	<p>B1.1. Comprender o sentido xeral de textos orais propios da súa idade (contos breves e moi sinxelos, rimas infantís, adiviñas moi evidentes) emitidos con ritmo discursivo lento, con claridade e de viva voz ou por medios técnicos que non distorsionen a percepción da mensaxe, con apoio visual moi redundante que axude á comprensión.</p> <p>B1.2. Comprender preguntas e informacións relativas á información persoal moi básica (nome, idade, gustos ...), sinxelas, así como instrucións e peticións elementais relativas ao comportamento na aula.</p>	<p>PLEB1.2. Comprende vocabulario moi elemental e sinxelo sobre temas familiares acompañados de imaxes que os ilustran con claridade.</p> <p>PLEB1.3. Comprende preguntas moi básicas sobre si mesmo/a (nome, idade, gustos...) e a información igualmente básica sobre outras persoas.</p>
<p>B2.1. Estratexias de produción: Execución: Expresar a mensaxe con claridade axustándose aos modelos.</p>	<p>B2.2. Participar de maneira simple e comprensible en conversas que requiran un intercambio directo de información en áreas de necesidade inmediata ou sobre temas moi familiares, aínda que en ocasións a pronuncia non sexa moi clara e poida provocar malos entendidos.</p>	<p>PLEB2.2. Pregunta e responde para dar/obter información en conversas moi sinxelas e elementais (nome, idade, cor favoritas ou gustos).</p> <p>PLEB2.3. Amosa unha actitude de escoita atenta.</p>

<p>B3.2. Patróns gráficos, convencións ortográficas e de puntuación moi elementais: Iniciación ao proceso de asociación global de grafía, pronunciación e significado a partir de modelos escritos que representan expresións orais coñecidas.</p>	<p>B3.1. Identificar o tema e comprender o sentido xeral e as ideas principais en textos moi breves, sinxelos e moi elementais, e nos que o tema tratado e o tipo de texto resulten moi familiares, e conteñan apoio visual moi redundante en soporte papel ou dixital.</p>	<p>PLEB3.1. Comprende palabras e frases moi sinxelas escritas, relacionadas cos temas traballados.</p>
<p>B4.1. Estratexias de produción: Execución: Expresar a mensaxe con claridade axustándose aos modelos.</p>	<p>B4.3. Aplicar patróns gráficos e convencións ortográficas básicas para escribir con razoable corrección palabras e frases curtas que utiliza normalmente ao falar, pero non necesariamente cunha ortografía totalmente normalizada.</p>	<p>PLEB4.1. Escribe palabras relacionadas coa súa imaxe e a súa vida cotiá.</p>
<p>B5.1. Aspectos socioculturais e sociolingüísticos: Interese polo traballo individual, en parellas ou grupos.</p> <p>B5.2. Funcións comunicativas: Expresión do gusto e a preferencia (favoritos).</p> <p>B5.3. Estructuras sintáctico-discursivas: Expresión de posesión en primeira persoa (I've got) e formulación da pregunta correspondente</p>	<p>B5.3. Obter e dar información básica persoal, sobre a súa contorna máis inmediata e na situación de comunicación propia da aula.</p> <p>B5.8. Recoñecer estruturas sintácticas básicas e os seus significados asociados.</p> <p>B5.10. Mostrar un control limitado dun conxunto de estruturas gramaticais sinxelas e de modelos de oracións e frases dentro dun repertorio memorizado.</p> <p>B5.11. Comprender e utilizar o léxico propio do nivel en</p>	<p>PLEB5.5. Pregunta e responde de xeito comprensible sobre aspectos persoais moi básicos nome, idade e gustos) e da súa contorna (obxectos, espazos e seres vivos).</p> <p>PLEB5.10. Memoriza rutinas lingüísticas básicas e moi sinxelas para, por exemplo, desenvolverse nas interaccións de aula.</p> <p>PLEB5.11. Participa activamente en xogos de</p>

(Have you got...?). Expresión do gusto en primeira persoa en afirmativa (I like).	contextos comunicativos sinxelos. B5.12. Recoñecer e utilizar un repertorio limitado e moi elemental de léxico de alta frecuencia relativo a situacións cotiás e temas habituais, moi familiares e concretos relacionados coas súas experiencias, necesidades e intereses.	letras, elaboración de glosarios ilustrados etc. PLEB5.12. Comprende e usa adecuadamente o vocabulario básico necesario para participar nas interaccións de aula, ler textos infantís moi sinxelos e escribir con léxico traballado previamente.
--	---	---

**Táboa 1.** Relación dos contidos curriculares, criterios de avaliación e estándares de aprendizaxe traballados durante a proposta didáctica. Fonte: Decreto 105/2014 p. 37703-37711

### 9.3. Materiais para as sesións

<i>Noise monitor</i>	
<i>Material handler</i>	
<i>Asker for help</i>	

**Táboa 2.** Táboa para o reparto de roles dos grupos. Elaboración propia

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
FRUIT	BANANA	MELON
ORANGE	STRAWBERRY	PEAR
MANGO	LEMON	APPLE

**Figura 3.** Tarxetas para o reparto das palabras na actividade *Task division* (Sesión 1).  
Elaboración propia

<b>Name:</b>	
<b>Colour:</b>	
<b>Size:</b>	
<b>Draw:</b>	<b>Example of dish with it:</b>

Figura 4. Ficha para a técnica do Jigsaw. Elaboración propia

### STRAWBERRY



→ These are strawberries.

They are small and red.

Strawberries with cream  
(fresas con nata) →



### BANANA



→ This is a banana.

It is medium size and yellow.

Fried banana  
(plátano frito) →



## ORANGE



→ These are oranges.

They are medium size and orange.



Orange juice  
(zumo de naranja)

## LEMON



These are lemons.

They are medium size and yellow.



→ Lemonade  
(limonada)

## FRUIT



Fruit is big, small...

Fruit is red, orange, purple, yellow,  
green...



→ Fruit salad  
(macedonia)

## MANGO



→ These are mangos.

They are big and orange.



Mango smoothie  
(batido de mango)

## MELON



This is a melon.

It is big and green.

## APPLE



These are apples.

They are medium size and red, green or yellow.



Mlon with ham  
(melón con jamón)



Applesauce  
(compota de manzana)

## PEAR



These are pears.

They are medium size and green, red or yellow.



Pear jam  
(mermelada de pera)

**Figuras 5 a 13.** Fichas de información para o emprego durante a técnica do Jigsaw.

Elaboración propia a partir de imaxes extraídas de *PxHere*. Licencia CC0.



**Figura 14.** Debuxos para a actividade *The Fruit Differences*. Elaboración propia a partir de imaxes extraídas de Pixabay. Licencia CC0.

### THE FRUIT DIFFERENCES

DIFFERENCES	SIMILARITIES

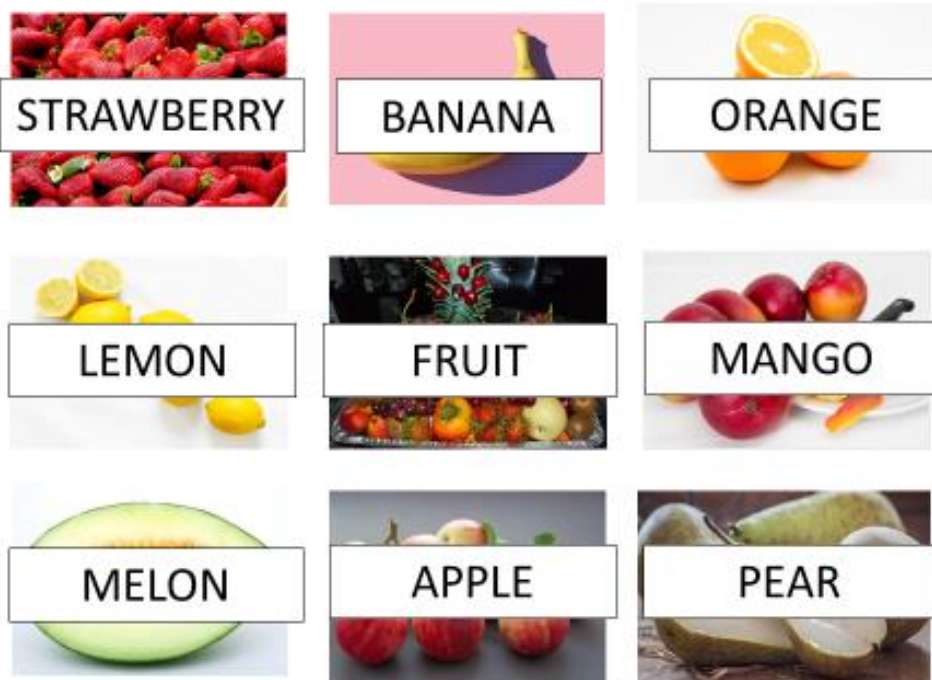
**Have you got a ... ?**

Yes, I have/ No, I haven't

**Táboa 3.** Táboa para a actividade *The fruit differences* (Sesión 2). Elaboración propia



**Figura 15.** Imaxes empregadas durante a técnica do Jigsaw. Elaboración propia a partir de imaxes extraídas de *PxHere*. Licencia CC0.



**Figura 16.** Imaxes empregadas durante a técnica do Jigsaw con nomes. Elaboración propia a partir de imaxes extraídas de de *PxHere*. Licencia CC0.

Cheese	Milk	Water
Cake	Fish	Eggs

**Figura 17.** Tarxetas para o reparto do vocabulario na técnica do Jigsaw II (Sesión 4).

Elaboración propia



**Figura 18 a 23.** Tarxetas empregadas durante a técnica do Jigsaw II. Elaboración propia a partir de imaxes extraídas de Kids' Page, *Food & Drinks Flashcards*. Copyright License

**Egg** ●



**Cake** ●



**Fish** ●



**Cheese** ●



**Water** ●



**Milk** ●

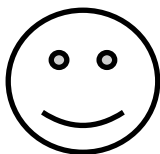



**Figura 24.** Ficha empregada durante a técnica do Jigsaw II. Elaboración propia a partir de imaxes extraídas de Kids' Page, *Food & Drinks Flashcards* .Copyright License

<b>Elemento a avaliar</b>	<b>Ítem a observar</b>	<b>Logro (Si/Non)</b>	<b>Comentarios</b>
Interdependencia positiva	Todos os integrantes aprenden e axúdanse uns a outros.		
Responsabilidade individual e grupal	Cada quen asume as funcións e responsabilidades do seu rol.		
	Todos os membros do equipo comprenden todo o material.		
	Cada quen realiza a súa parte da actividade, obtendo un resultado grupal axeitado.		
Interacción estimuladora	O alumnado afronta as actividades e os problemas falando e debatendo, non de xeito illado.		
Ensinanza explícita e uso das habilidades sociais para o traballo cooperativo	Manexo das emocións e das relacións entre o alumnado.		
	Correcta integración de todos os integrantes do equipo.		
	O alumnado corrixe actitudes que se detectan como pexorativas para o traballo en grupo durante o desenvolvemento da proposta.		

Avaliación grupal	Os integrantes do grupo toman en serio a avaliación do funcionamento do grupo.		
	Durante o desenvolvemento da proposta obsérvanse críticas construtivas entre os integrantes do grupo.		

**Táboa 4.** Rúbrica para a avaliación do funcionamento da aprendizaxe cooperativa (actitudes individuais e grupais). Elaboración propia a partir da información recollida no Estado da cuestión deste traballo.

		
Habla bajito cuando trabajamos en grupo		
Hace las tareas		
Nos ayuda cuando tenemos dudas		

**Táboa 5.** Rúbrica avaliación intragrupal. Elaboración propia con información extraída de Johnson, Johnson e Holubec (1987).