

Universidad Internacional de La Rioja

Facultad de Educación

Aprendizaje cooperativo en el aula de inglés en un colegio de primaria de pedagogía Waldorf

Trabajo fin de grado presentado por: María Cadenas de Llano Montijano

Titulación: Grado Maestro Educación Primaria

Línea de investigación: Propuesta de intervención

Directora: Cristina Castillo Rodríguez

Madrid, 24 de enero de 2014

Firmado por: María Cadenas de Llano Montijano

Categoría Tesouro: 1.1.8 Métodos pedagógicos

RESUMEN

Este trabajo de investigación une la Pedagogía Waldorf con el aprendizaje cooperativo dentro de la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Así, en este trabajo se incluye una parte teórica que describe, por un lado, la Pedagogía Waldorf y, por otro, aspectos teóricos relativos al aprendizaje colaborativo. Además, se ha realizado una propuesta de intervención en la cual se han diseñado actividades de estructura cooperativa dentro de una clase de inglés de cuarto de primaria de un colegio de pedagogía Waldorf. Se han cuantificado y analizado los resultados obtenidos tras la intervención con el fin de demostrar los beneficios del aprendizaje cooperativo dentro de un contexto Waldorf.

Palabras claves: educación primaria, pedagogía Waldorf, inglés como lengua extranjera, aprendizaje cooperativo, actividades de aprendizaje cooperativo.

INDICE

RESUMEN	2
1. INTRODUCCION	5
1.1 JUSTIFICACIÓN Y UTILIDAD	5
1.2 OBJETIVOS	5
1.3 METODOLOGÍA.....	6
2. MARCO TEÓRICO	8
2.1. LA PEDAGOGÍA WALDORF	8
2.1.1. <i>Los orígenes</i>	8
2.1.2. <i>La pedagogía Waldorf en España</i>	9
2.1.3. <i>Fundamentos pedagógicos y filosóficos</i>	9
2.1.4. <i>La enseñanza de idiomas extranjeros en la pedagogía Waldorf</i>	12
2.2 EL APRENDIZAJE COOPERATIVO	14
2.2.1. <i>Cooperar para aprender</i>	14
2.2.2. <i>Estudios sobre aprendizaje cooperativo</i>	15
2.2.3. <i>Beneficios del aprendizaje cooperativo</i>	15
2.2.4. <i>Consideraciones para crear estructuras de aprendizaje cooperativo</i>	16
2.2.5. <i>El aprendizaje cooperativo en la enseñanza del inglés</i>	17
3. MARCO EMPÍRICO	19
3.1. DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO.....	19
3.2. PROCEDIMIENTO DEL EXPERIMENTO	20
3.2.1. <i>Experiencia 1</i>	20
3.2.2. <i>Experiencia 2</i>	22
3.3. OBSERVACIÓN Y RESULTADOS DE LAS EXPERIENCIAS REALIZADAS	24
3.3.1. <i>Resultados de la experiencia 1</i>	25
3.3.2. <i>Resultados de la experiencia 2</i>	30
3.4. LIMITACIONES Y VALORACIÓN FINAL.	37
4. CONCLUSIONES	38
5. PROSPECTIVA	40

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	41
BIBLIOGRAFÍA.....	42
ANEXOS.....	43
ANEXO 1. CUENTO: THE ENORMOUS TURNIP.....	43
ANEXO 2. POEMA DE ARTÍCULOS DEFINIDOS E INDEFINIDOS	44
ANEXO 3. INSTRUCCIONES PARA LEER Y RECITAR.....	45
ANEXO 4. FORMULARIO DE ASIGNACIÓN DE TAREAS (EXPERIENCIA 1).....	46
ANEXO 5. EVALUACIÓN ESCRITA SOBRE EL TIEMPO	47
ANEXO 6. POEMAS DE LAS ESTACIONES.....	47
ANEXO 7. FORMULARIO DE ASIGNACIÓN DE TAREAS (EXPERIENCIA 2).....	50

1. INTRODUCCION

1.1 JUSTIFICACIÓN Y UTILIDAD

En la actualidad existe mucho debate acerca de la educación y de los diferentes sistemas y métodos educativos. Esto lleva a que la educación esté en constante búsqueda de nuevas formas y así han ido surgiendo diferentes métodos de enseñanza y diferentes pedagogías.

En los años 70 se comenzó a instaurar e investigar acerca del aprendizaje cooperativo en la escuela como nuevo método de enseñanza-aprendizaje que ha cambiado la dinámica de muchas clases por todo el mundo. Por otro lado, hace más de 100 años, nació en Alemania la Pedagogía Waldorf, impulsada por Rudolf Steiner y hoy está extendida por todo el mundo. Este trabajo de investigación pretende indagar y profundizar sobre estos dos temas enfocándolos hacia la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Se ha escogido indagar sobre la pedagogía Waldorf, dado que se conoce de primera mano uno de los tres centros de primaria de pedagogía Waldorf de la Comunidad de Madrid y existe la oportunidad de llevar a cabo experiencias empíricas en dicho centro. Como sucede con el resto de asignaturas y contenidos, la enseñanza de idiomas extranjeros dentro de las escuelas Waldorf tiene un enfoque particular en el cual se pretende profundizar con experiencias reales.

Asimismo, se ha escogido profundizar sobre el aprendizaje cooperativo y su uso en la enseñanza del inglés, por considerarlo una técnica eficaz para trabajar en el aula no sólo la adquisición de conocimientos, sino también aspectos sociales de integración, colaboración, tolerancia y respeto entre los alumnos y que además proporciona oportunidades de interacción.

Se considera viable integrar actividades de aprendizaje cooperativo en una clase de inglés de una escuela Waldorf pero también imprescindible profundizar sobre dichos temas para su correcta aplicación y para respetar sus principios pedagógicos.

Por todo esto consideramos de gran interés el tema escogido, puesto que cuanto más se conozca sobre estos temas mejor se podrán aplicar.

1.2 OBJETIVOS

El objetivo general de este proyecto de investigación es indagar y reflexionar sobre la manera de integrar actividades de aprendizaje cooperativo en las clases de inglés de una escuela de pedagogía Waldorf, respetando sus principios pedagógicos.

Asimismo, a partir de este objetivo general, se plantean una serie de objetivos específicos:

- Profundizar sobre la pedagogía Waldorf y sobre la enseñanza de idiomas dentro de dicha pedagogía.

- Profundizar sobre el aprendizaje cooperativo como herramienta de aprendizaje y en su aplicación en la enseñanza de inglés como lengua extranjera.
- Dar a conocer los postulados de una pedagogía poco difundida en España y de una herramienta de aprendizaje poco utilizada.
- Diseñar actividades de aprendizaje cooperativo para una clase de inglés de una escuela Waldorf.
- Realizar un experimento empírico con las actividades diseñadas en una clase de inglés de una escuela Waldorf.
- Analizar los resultados obtenidos en el experimento con el fin de demostrar los beneficios que aporta la implementación de estructuras de trabajo cooperativo dentro de un contexto Waldorf.

1.3 METODOLOGÍA

Para conseguir los objetivos planteados, este trabajo de investigación consta de dos partes principales; una parte teórica y otra parte empírica que se recogen en dos capítulos. Por un lado, el capítulo 2, que recoge el marco teórico, y, por otro, el capítulo 3 que, recoge el marco empírico.

En el marco teórico se ha realizado una búsqueda bibliográfica para profundizar acerca de los dos temas principales que componen este trabajo: la pedagogía Waldorf y el aprendizaje cooperativo, haciendo especial hincapié, en los dos casos, en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. En primer lugar, se expone la pedagogía Waldorf, haciendo especial hincapié en sus orígenes, fundamentos pedagógicos y la enseñanza de idiomas extranjeros en el seno de dicha pedagogía. En segundo lugar, se continúa con una exposición acerca del aprendizaje cooperativo que incluye definición, análisis de estudios realizados sobre el tema, los beneficios que aporta su implementación, una serie de consideraciones a tener en cuenta a la hora de crear estructuras de aprendizaje cooperativo y la aplicación de estructuras cooperativas dentro de la enseñanza de inglés como lengua extranjera. Todo este estudio teórico pretende sustentar el experimento empírico descrito en el siguiente capítulo.

Después de haber profundizado en los dos campos en los que se centra este trabajo de investigación, se ha procedido a diseñar actividades con estructura de aprendizaje cooperativo considerando las pautas investigadas y respetando los principios de la pedagogía Waldorf y de la enseñanza de idiomas extranjeros dentro de dicho pedagogía. En el capítulo del marco empírico se expone el experimento práctico que se ha llevado a cabo en el que se describen las dos experiencias que se han realizado y se recogen los resultados obtenidos. Todo esto con el fin de demostrar la viabilidad de crear estructuras de aprendizaje cooperativo dentro de una escuela Waldorf y, así, alcanzar los objetivos planteados.

Para terminar, enumeramos las conclusiones obtenidas tras la realización del trabajo y, en la prospectiva, se plantea un posible escenario futuro con líneas de investigación que surgen a partir de este trabajo.

2. MARCO TEÓRICO

Con este marco teórico se pretende profundizar en los dos temas de este trabajo de investigación: la pedagogía Waldorf y el aprendizaje cooperativo. A su vez, se profundizará sobre la enseñanza de inglés como lengua extranjera en dichos contextos.

Servirá lo investigado para poder sustentar el trabajo empírico que se realizará en esta investigación, así como para dar a conocer tanto la pedagogía Waldorf como el aprendizaje cooperativo y cumplir con los objetivos de esta investigación.

2.1. LA PEDAGOGÍA WALDORF

Como se ha comentado anteriormente, en este apartado nos centraremos en la propia pedagogía Waldorf, esto es, en sus orígenes, la pedagogía en nuestro país, sus fundamentos pedagógicos y filosóficos y el tratamiento de la enseñanza de idiomas extranjeros en el seno de esta pedagogía.

2.1.1. Los orígenes

La pedagogía Waldorf basa su filosofía en el estudio del ser humano que realizó Rudolf Steiner (1861-1925). Steiner, doctor en filosofía y letras, fue un erudito literario, educador, artista, autor teatral, pensador social y también considerado arquitecto. Steiner profundizó sobre varios campos prácticos de la vida como la medicina, la agricultura y la educación, dando a cada uno su propia visión. El campo en el que más tiempo invirtió en sus estudios fue el de la educación, creando las bases de la pedagogía denominada Pedagogía Waldorf. (Wilson, 1985)

La primera escuela Waldorf se fundó en septiembre de 1919 tras 14 días intensos de conferencias y coloquios que dirigió el propio Steiner con el propósito de dar a conocer los fundamentos pedagógicos de la educación Waldorf e instruir a los futuros maestros de la nueva escuela. Estas conferencias y coloquios están recogidos en una serie de tres libros fundamentales en la pedagogía Waldorf, a saber, Steiner (2000a), Steiner (2000b), Steiner (2000c). Steiner, además, dejó un gran legado de conferencias y libros relacionados con la pedagogía, aunque no todos están traducidos al castellano. Existen también muchas publicaciones relacionadas con la pedagogía Waldorf de muchos otros autores que han profundizado en el tema: Carlgren (1989), Clauder y Rawson (2002), Kirsch (2010), Lievegoed (1999), por mencionar algunos.

Esta primera escuela Waldorf se fundó en Stuttgart, Alemania, con el apoyo del empresario alemán Emil Molt, seguidor de Steiner, que pidió al mismo que creara una escuela basando sus principios en la pedagogía de Steiner. La escuela estaba pensada para educar a los hijos de los trabajadores de la fábrica de Tabaco Waldorf, propiedad de Molt; de ahí el nombre Waldorf. El

propio Steiner dirigió esta escuela desde su fundación hasta 1925, año en que muere. (Wilson, 1985)

En base a sus fundamentos pedagógicos Steiner desarrolla el currículo Waldorf original, que fue evolucionando bajo su asesoramiento por iniciativa de los maestros activos en la primera escuela de Stuttgart. Noventa y cinco años más tarde se sigue profundizando en la pedagogía Waldorf y existe una amplia literatura al respecto. El currículo ha seguido evolucionando y se ha adaptado a las cambiantes circunstancias culturales y geográficas, y hoy se aplica en cerca de 2000 centros de primaria, secundaria y bachillerato y en unos 1900 centros de educación infantil, en más de 80 países. (Richter, 2000)

Además del impulso pedagógico con el que se inició la primera escuela, también subyacía un impulso de transformación social. En palabras de Steiner:

No hemos de preguntarnos qué necesita saber y conocer el hombre para mantener el orden social establecido; sino ¿qué potencial hay en el hombre y qué puede desarrollarse en él? Así será posible aportar al orden social nuevas fuerzas procedentes de las jóvenes generaciones. (citado por Carlgren, 1989, p. 7)

2.1.2. La pedagogía Waldorf en España

La pedagogía Waldorf se introdujo en España en 1979, año en el que se abrió el primer jardín de infancia Waldorf en Madrid. Esta iniciativa ha crecido y ahora es un colegio que va desde educación infantil hasta bachillerato, el único de estas características en España. Existen cerca de cuarenta iniciativas Waldorf por todo el territorio nacional, entre escuelas infantiles y escuelas de primaria, aunque no todas están homologadas a nivel oficial. En la Comunidad Autónoma de Madrid, contexto de esta investigación, hay cinco escuelas infantiles, dos escuelas de primaria y una escuela de educación especial, además de la escuela pionera.

Hace unos diez años se creó la Asociación de Centros Educativos Waldorf, que

nació con la vocación de unir a todas las iniciativas pedagógicas Waldorf de España en una organización donde se sumaran las fuerzas, donde se cultivase un apoyo mutuo y la colaboración entre los distintos centros escolares de España, así como la colaboración con las nuevas iniciativas que fueran surgiendo. (Asociación de Centros Educativos Waldorf, s.f., párr. 2)

Adicionalmente, existen, distribuidos por distintas partes de España, cuatro centros de formación de pedagogía Waldorf para formar a futuros maestros Waldorf. En el momento actual la mayoría de los cursos de formación están completos ya que existe gran interés en conocer esta pedagogía. (Asociación de Centros Educativos Waldorf, s.f.)

2.1.3. Fundamentos pedagógicos y filosóficos

Para educar se considera imprescindible crearse una imagen del ser humano. Steiner estudió a fondo al ser humano y dio una serie de indicaciones basándose en sus observaciones. Lo

esencial que indica Steiner (2008) es que debemos tener presente en cada momento que estamos educando al ser humano integral, reconociendo su parte física, su parte emocional o anímica y también su parte espiritual. Cuerpo, alma y espíritu: la esencia del ser humano.

El ser humano está en constante desarrollo y evolución. La pedagogía Waldorf pretende abarcar al ser humano completo, respetando cada etapa de su desarrollo físico, intelectual, anímico y espiritual y proporcionándole lo que necesita en cada momento de su desarrollo. El currículo está diseñado con esto en mente y detrás de cada contenido y detrás de la metodología hay un trasfondo filosófico basado en el estudio de Steiner. En este sentido, la pedagogía Waldorf reconoce tres etapas básicas en el desarrollo del niño marcadas por septenios: de los 0 a los 7 años, de los 8 a los 14 y de los 15 a los 21. La etapa de primaria (de los 6-7 a los 11-12 años), que es en la que se centra este trabajo, se encuentra básicamente dentro del segundo septenio.

Dentro de esta etapa de primaria se distinguen dos ciclos: el primero que comprenden 1º, 2º y 3º, y el segundo que corresponde a 4º, 5º y 6º de primaria. Estos dos ciclos están claramente diferenciados porque, según Steiner (2000a), alrededor de los 9-10 años, se produce un cambio importante en el desarrollo del ser humano; el niño se desliga de su entorno y comienza a afirmarse en su individualidad. Además, el niño empieza a estar preparado para un conocimiento más abstracto. Es el momento de llevar a la conciencia mucho de lo aprendido de forma inconsciente en el pasado y de llevar a los niños nuevas asignaturas que les ayuden a comprender e interactuar con el mundo que les rodea y que ahora se revela ante ellos.

Steiner propuso a los maestros un camino de autodesarrollo personal como condición para acercarse a la comprensión del niño y, concretamente, para conocer a sus alumnos. “Steiner publicó una serie de directrices para permitirles (a los maestros) aumentar su fuerza moral, agudizar sus facultades de percepción y extender sus capacidades de pensamiento y de juicio” (Richter, 2000, p.25). El maestro necesita entrar en un proceso de constante autoeducación para poder educar. La propuesta de Steiner de que cada curso tenga un mismo maestro que va ascendiendo con el grupo por el proceso escolar hasta terminar la primaria ayuda al maestro a establecer una relación estable y de profundo conocimiento con sus alumnos. Esto le permitirá escoger entre las herramientas educativas de que dispone para ofrecer al niño lo que necesita. Cada maestro escogerá o creará sus métodos y materiales para poder llegar a su grupo en particular. (Richter, 2000).

De acuerdo con Steiner (2000a), los ritmos son una parte esencial del ser humano y hay que tenerlos muy en cuenta a la hora de planificar la estructura de cada clase, del día y del año escolar.

El ritmo anual de las escuelas Waldorf está marcado por las estaciones y por la celebración de fiestas estacionales, momentos importantes en la vida escolar que los niños siempre esperan con anhelo. El ritmo diario tiene una estructura que pretende equilibrar experiencias opuestas tales

como concentración y relajación, trabajo mental y trabajo práctico, movimiento y reposo, escucha y participación, mirar y hacer (Richter, 2000). Generalmente, el día se divide en la parte principal, a primera hora de la mañana y, a continuación, las especialidades (idiomas, música, educación física, manuales, pintura, eurytmia y ética y valores) en la segunda parte de la mañana. En la parte principal los grupos están con su maestro de clase (tutor) durante dos horas y media trabajando en las asignaturas más intelectivas. A su vez, cada clase está estructurada de forma rítmica buscando un equilibrio entre el pensar, el sentir y el hacer (o voluntad), facultades del ser humano que la pedagogía Waldorf busca educar.

El proceso de aprendizaje también sigue un ritmo basado en la importancia de olvidar y recordar. Las diferentes asignaturas se dan por periodos, es decir, en vez de tener cada semana cierto número de horas de cada asignatura, se concentra el trabajo de una sola asignatura durante varias semanas (normalmente unas 4, dependiendo de la asignatura y del curso) y se trabaja en la hora de la clase principal. A continuación, se deja reposar para concentrarse en otro tema. Después de un tiempo, se vuelve al mismo tema y el alumno evoca lo que había olvidado para seguir profundizando en el aprendizaje de la asignatura en cuestión. La experiencia demuestra que esto ayuda a interiorizar nuevos conocimientos y experiencias haciéndolos propios y ayudando a que se realice el aprendizaje de forma natural.

Según Steiner (Jaffke, 2006), en la etapa de primaria se debe llegar al pensar a través del hacer. La metodología es activa y, siguiendo las sugerencias de Steiner (2000b), se pretende dar vida a los conceptos para que el alumno los vivencie, interiorice y los haga suyos y de esta manera se produzca un aprendizaje significativo. Por esto, en todas las clases se incluye siempre una parte de movimiento. Por citar algunos ejemplos, las tablas de multiplicar se aprenden recitándolas rítmicamente y con algún movimiento rítmico que acompañe. Luego también hay experiencias prácticas que forman parte de los contenidos académicos, por ejemplo, en tercero, hay un periodo de agricultura donde los niños realizan todo el proceso de plantar cereales para luego hacer pan.

Otro elemento fundamental de la pedagogía Waldorf es la práctica de la actividad artística. Steiner (2000a) indica que “lo que hemos de hacer es impregnar toda la enseñanza con un elemento artístico” (p.11). Por eso la pintura, el dibujo, el modelado, la ejecución musical, la recitación y la escenificación dramática se encuentran entrelazados en todas las asignaturas y son prácticas cotidianas de la escuela tanto para los alumnos como para los maestros. Además, no se emplean libros de texto, ya que cada alumno crea su propio libro de trabajo para cada asignatura. Estos cuadernos están llenos de expresiones artísticas, dado que se busca que sean bellos, en consonancia a como los niños perciben el mundo en esta etapa escolar, según la filosofía de Steiner. El propósito es utilizar el poder pedagógico y terapéutico que el arte ejerce con su práctica diaria.

Richter afirma que “la aproximación Waldorf está centrada en la enseñanza de la clase como conjunto (...) Esta forma de trabajo se complementa con el trabajo en grupo” (Richter, 2000,

p.36). Añade, además, que “se pone mucho énfasis en cómo los niños aprenden unos de otros, los unos con los otros, en cómo aprenden a valorar las destrezas de sus compañeros y a desarrollar una comprensión de las limitaciones y debilidades mutuas” (Richter, 2000, p.36).

La evaluación en la etapa de primaria es continua y formativa y tiene un carácter cualitativo. No existen los exámenes ni las pruebas de control. Los maestros van registrando los progresos y avances de sus alumnos a través de la observación y del trabajo diario en clase. De esta forma, los informes que se presentan a los padres contienen en detalle una imagen del alumno y un resumen de sus logros y sus debilidades.

2.1.4. La enseñanza de idiomas extranjeros en la pedagogía Waldorf

Dentro del contexto descrito en el apartado anterior se encuentra la enseñanza de lenguas extranjeras. Aquí se van a explicar conceptos generales de la enseñanza de idiomas dentro de la pedagogía Waldorf, que se aplican para la enseñanza del inglés, en concreto. Además, nos centraremos en la etapa de primaria.

Steiner recomendó que se impartiesen dos lenguas extranjeras desde la primera clase (Jaffke, 2006). Esto causó sorpresa en la Alemania de entonces puesto que se comenzaba con una lengua extranjera a partir de los 10 años. Según Jaffke (2006), los motivos que dio Steiner para hacer esto son muy diferentes a las razones pragmáticas que existen hoy en día para aprender una lengua extranjera. La finalidad primordial del aprendizaje de una lengua extranjera para la pedagogía Waldorf es la vivencia individual de la lengua. Una lengua nueva debería enriquecer y diversificar la vida interior del individuo. Es vital introducir nuevas lenguas para romper con las influencias que la propia lengua materna pueda tener. De esta manera, se cultiva la tolerancia y el entendimiento mutuo entre distintas naciones.

Con respecto a qué lenguas enseñar, Steiner resaltó que la importancia radica en que se enseñen otras lenguas independientemente de cuáles sean, por lo que se deberían elegir aquellas que tengan más utilidad en el entorno (Jaffke, 2006). Ya entonces era clara la importancia del inglés, y ahora más aún; es por ello que es un idioma que se enseña en las escuelas Waldorf. El alemán, por los orígenes de la pedagogía Waldorf, suele ser la otra lengua en la mayoría de escuelas Waldorf. En España en las escuelas Waldorf se enseña inglés y alemán desde la primera clase.

Siguiendo los fundamentos esenciales de la pedagogía Waldorf, la enseñanza de idiomas también tiene una metodología activa e incorpora el movimiento en su aprendizaje. Esto se une a la idea de que el método debe ser directo, es decir, no utilizar la traducción sino hacer referencia a objetos, imágenes o movimientos para explicar el significado de algo. Esto también fue algo innovador en 1919; ahora es un método que ha demostrado ser muy eficaz para la enseñanza de idiomas. En concreto, en la actualidad se habla mucho sobre la técnica de TPR (Total Physical Response) que investigó James J. Asher a finales de los años 70 y que se basa en ligar el

aprendizaje con movimiento, por ejemplo, al representar con un movimiento una orden dada (Asher, s.f.). Esto va muy acorde con la metodología Waldorf para la enseñanza de idiomas.

El arte también forma parte de las clases de idiomas y los niños escriben e ilustran sus propios cuadernos de clase de inglés. La música se usa a diario, así como la recitación de poemas y rimas, generalmente acompañados de movimiento. Esto envuelve a los alumnos en la tonalidad de la lengua y les ayuda a aprender a escuchar y a mejorar su pronunciación y entonación. También, la dramatización cumple un papel importante en la enseñanza de idiomas, ya que desde las primeras clases los niños pueden representar pequeñas escenas o reproducir diálogos. Los juegos se emplean mucho y son una buena herramienta ya que los niños ponen su atención en el juego y se expresan sin inhibiciones en la lengua extranjera. Todo esto conforma una metodología comunicativa, dado que se motiva a los alumnos a comunicarse en inglés creando situaciones en las que los alumnos sientan la necesidad de comunicarse.

Dentro de la enseñanza de idiomas se respeta el desarrollo evolutivo de los alumnos y se distinguen los dos ciclos de la etapa primaria de los cuales se ha hablado antes: de 1º a 3º y de 4º a 6º. Los tres primeros años son años fundamentales para crear los cimientos del aprendizaje. Las clases de idiomas en estos años son fundamentalmente orales y se trabaja con todas las técnicas que se han mencionado: arte, movimiento, recitación, música, dramatizaciones y juegos. En estos años los alumnos aprenden a escuchar y, a través de la imitación, a pronunciar y a entonar. Los alumnos van acumulando un repertorio de canciones, poemas, rimas, trabalenguas, cuentos, diálogos, frases hechas y una buena cantidad de vocabulario.

En 4º se comienza el proceso de lectoescritura. Los motivos para introducirlo en este momento son varios, por un lado, como se ha mencionado antes, el niño da un paso importante en su desarrollo y está preparado para un aprendizaje más abstracto. Por otro lado, ya a los 9 años casi todos los niños han afianzado el proceso de lectoescritura en su propia lengua y han aprendido los elementos fundamentales de la gramática, por lo que se les ayuda a comprender mejor y con mayor naturalidad otras lenguas. Además, se puede hacer referencia a todo lo adquirido en años previos de forma oral y los alumnos reconocen y leen rápidamente algo que se saben de memoria de forma oral. Así, poco a poco, se va llevando a la conciencia y se va nombrando lo que han escuchado y repetido con anterioridad. Gradualmente se pasa de la lectura a la escritura, primero a través de la acción de copiar y luego recordando. A través de rimas y juegos se aprenden intuitivamente reglas básicas de fonética. Como punto de partida para la enseñanza de la gramática básica, se toman de referencia todas las frases hechas que los alumnos han aprendido a través de juegos, diálogos y dramatizaciones.

Al final de la primaria los alumnos tienen una base sólida sobre la que asentar su futuro aprendizaje en cursos superiores.

2.2 EL APRENDIZAJE COOPERATIVO

Como ya explicamos en el apartado de metodología, en este apartado describiremos aspectos teóricos en torno al aprendizaje cooperativo. Hablaremos sobre su definición, se hará un leve análisis de estudios realizados sobre el tema, nombraremos los beneficios que aportan las estructuras cooperativas así como las consideraciones a tener en cuenta a la hora de crearlas y, por último, nos centraremos en la aplicación del aprendizaje cooperativo en la enseñanza de inglés como lengua extranjera.

2.2.1. Cooperar para aprender

El aprendizaje cooperativo se puede definir como un método de enseñanza-aprendizaje que se fundamenta en que los alumnos trabajan en equipos de cooperación para realizar tareas programadas; también incluye el conjunto de técnicas para manejar el aula durante el trabajo cooperativo. Como señala Uriz (1999) en su manual sobre el aprendizaje cooperativo, la meta que se busca alcanzar con esta estructura es la de cooperar para aprender más y mejor. En la misma línea Johnson, Johnson y Holubec (1997) declaran que cooperar significa trabajar conjuntamente para alcanzar objetivos compartidos, ya que se pretende obtener unos resultados beneficiosos tanto para unos como para otros.

Es necesario aclarar que cuando se habla de aprender en este contexto no sólo se refiere a un aprendizaje intelectual de conceptos y datos. Se refiere a un proceso más amplio, es decir, a aprender actitudes de comportamiento social que van a ayudar a los futuros adultos a desenvolverse mejor en situaciones sociales. Cuando hablamos de cooperar estamos hablando también de aceptar diferencias, respetar ideas, recibir y dar ayuda, saber escuchar, saber esperar... en definitiva, de colaborar en armonía para alcanzar una meta común.

Para entender mejor lo que significa el aprendizaje cooperativo se pueden contrastar las 3 estructuras sociales posibles de encontrar en una clase: la estructura competitiva, la individualista y la cooperativa.

La estructura competitiva se da cuando los alumnos tienen que competir entre ellos para alcanzar una meta académica, que sólo unos pocos conseguirán. Con este tipo de estructura se ha estudiado que promueve una interdependencia negativa entre los adultos, ya que existe la sensación de que para alcanzar la meta otros tienen que fallar.

Por otro lado, la estructura individualista se encuentra cuando los alumnos trabajan por su cuenta con el fin de completar la tarea propuesta. Aquí no existe ningún tipo de interdependencia ya que los alumnos no interactúan para alcanzar la meta.

Por último, la estructura cooperativa que estamos analizando promueve una interdependencia positiva ya que los alumnos sienten que para que el grupo tenga éxito cada miembro debe participar.

Según Johnson y Johnson (s.f.),

Cada estructura social tiene su lugar... En la clase ideal, todos los alumnos aprenderían a trabajar de forma cooperativa con otros, a competir por diversión y disfrute, y a trabajar de forma autónoma individualmente. La estructura más importante, y la que se debería utilizar el mayor tiempo en situaciones de aprendizaje, es la cooperación. (párr. iv)

2.2.2. Estudios sobre aprendizaje cooperativo

Las primeras investigaciones acerca de la cooperación como método de aprendizaje son estudios de laboratorios que se realizaron a comienzos del siglo XX (Turrión Borrallo, 2013). En los años 60 se iniciaron investigaciones específicas sobre el aprendizaje cooperativo y se comenzó a extender su aplicación en las escuelas, principalmente en EEUU y Canadá para más tarde seguir extendiéndose por Israel, Holanda, Noruega e Inglaterra, Italia y Suecia, países en los que hoy en día se aplica la técnica de forma extendida (Lobato Fraile, 1997). Según Turrión (2013) en España se están implementando técnicas de tipo cooperativo si bien en muchos casos se confunde el trabajo en grupo con el aprendizaje cooperativo. Veremos más adelante algunos requisitos y consideraciones necesarios para diseñar estructuras de aprendizaje cooperativo.

La rápida extensión de esta técnica o método de aprendizaje surge de una necesidad de búsqueda de alternativas al extendido método competitivo que imperaba entonces, y todavía lo hace a día de hoy, en nuestros sistemas educativos. Además, se valora la importancia de la interacción y de la cooperación en la escuela como medio de transformación de la sociedad, siguiendo al pensamiento pedagógico de J. Dewey y a las investigaciones y estudios de K. Lewin sobre la dinámica de grupos. (Lobato Fraile, 1997).

La inclusión de actividades de aprendizaje cooperativo en las aulas de primaria tiene ya una larga trayectoria y, según declara Díaz-Aguado (2003), se han demostrado sus efectos positivos tanto a nivel académico como social y de integración. Existen numerosas investigaciones realizadas a lo largo de las tres últimas décadas que avalan esto. Dichas investigaciones han versado sobre distintas líneas: muchas buscan demostrar su eficacia, otras proponen técnicas y estructuras y otras buscan entender el porqué de su eficacia; y así todas, de una manera o de otra, demuestran la eficacia del método. (Turrión Borrallo, 2013).

2.2.3. Beneficios del aprendizaje cooperativo

Como hemos abordado anteriormente, existen múltiples investigaciones sobre el aprendizaje cooperativo que han podido demostrar sus beneficios. Si nos centramos en los alumnos, los beneficios que les puede aportar el aprendizaje cooperativo son los siguientes:

- Contribución al desarrollo cognitivo.
- Potenciación de la autoestima.
- Promoción de la interacción.
- Fomento de la autonomía y la independencia de los alumnos.
- Fomento del desarrollo socio afectivo.
- Mayor motivación de los alumnos hacia el aprendizaje.

Adicionalmente, si nos centramos en los beneficios que aporta el aprendizaje cooperativo para el profesor y el buen funcionamiento de la clase, Díaz-Aguado (2003) menciona tres factores presentes en las aulas y que se ven beneficiados por el uso de esta estructura. Primero, se ha demostrado que disminuyen las conductas disruptivas y negativas en el aula, ya que hay más oportunidades para obtener éxito y protagonismo positivo. Asimismo, se ha demostrado cómo el profesor puede aumentar su autoridad y su influencia positiva sobre los alumnos, convirtiéndose en una verdadera figura de referencia. Por último, se mejora el rendimiento de los alumnos.

Todos estos beneficios aportan calidad a la enseñanza y son metas deseables en todas las áreas de la enseñanza en primaria y en cualquier currículo, por eso es posible diseñar actividades de aprendizaje cooperativo para cualquier área y en cualquier currículo, según declaran Johnson et al (1997).

2.2.4. Consideraciones para crear estructuras de aprendizaje cooperativo

Hay que tener en cuenta que simplemente con colocar alumnos en grupo no se garantiza que se produzca un aprendizaje cooperativo, por eso aprender a trabajar en grupos implica un tiempo de aprendizaje y preparación (Turrión Borralló, 2013).

Los autores Díaz-Aguado (2003), Johnson et al. (1997), Turrión Borralló (2013) y Uriz (1999) están de acuerdo en la importancia de una buena planificación como primer paso para diseñar una actividad o experiencia de trabajo cooperativo. Dentro de la planificación hay que tener en cuenta ciertos aspectos importantes, esto es, una serie de pilares esenciales para la correcta implementación de una tarea de estructura cooperativa. A continuación se resumen estos elementos fundamentales.

- Interdependencia positiva: Se refiere a crear situaciones en las que los alumnos sientan que tienen que colaborar de forma positiva para poder realizar una tarea con éxito.
- Responsabilidad individual y grupal: es importante que cada miembro del grupo tenga una responsabilidad que cumplir de forma individual para contribuir al grupo.

- Las habilidades sociales: Se habla sobre la importancia de ir enseñando habilidades sociales necesarias para que el grupo trabaje en armonía y con fluidez.
- La formación de los grupos y asignación de tareas: Se deben formar grupos de 3 a 6 miembros, que sean heterogéneos y estables durante un largo periodo. Se deben asignar diferentes tareas a cada miembro del grupo para que cada uno tenga una responsabilidad individual.
- Objetivos claros: Estos deben ser precisos para que todos sepan lo que deben hacer durante la clase, consistentes con lo que están aprendiendo y realizables teniendo en cuenta las limitaciones de tiempo y espacio.
- El rol del profesor: Este cambia con la implementación de estructuras cooperativas, pasa de ser el centro de la atención a convertirse en un coordinador o monitor de la actividad. Su rol, después de la explicación inicial, es el de asegurarse que los alumnos estén involucrados en la tarea y animar y felicitarles por sus logros.
- La organización del aula: Debe estar dispuesta de tal manera que los grupos se puedan sentar juntos alrededor de unas mesas.

Estos son los factores a tener en cuenta a la hora de planificar una tarea de aprendizaje cooperativo. Ateniéndose a estos requisitos se puede diseñar una estructura cooperativa en cualquier contexto (Johnson & Johnson, s.f.). No obstante, es importante considerar que, como con cualquier otro cambio que se introduzca en el aula, hará falta un periodo de adaptación antes de que se lleguen a ver beneficios (Turrión Borrallo, 2013).

2.2.5. El aprendizaje cooperativo en la enseñanza del inglés

En las últimas décadas se le ha prestado especial importancia a la enseñanza del inglés dentro del sistema educativo. Esto se debe a la creciente utilidad del idioma y, por lo tanto, a la necesidad de poderse comunicar en inglés. Existen así mismo numerosas investigaciones acerca de distintas metodologías para la enseñanza de idiomas, en general, y del inglés, en particular. En concreto también hay una larga trayectoria del uso de estructuras cooperativas para la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Turrión Borrallo (2013) afirma que “el Aprendizaje Cooperativo es una técnica que mejora sustancialmente el uso del inglés por parte de los estudiantes, y, por ello, es muy útil en el aula de inglés” (p.161). Adicionalmente, el autor declara que el aula de inglés, desde un aspecto comunicativo, es un ambiente artificial donde no hay un contacto real con la lengua, por eso es muy importante crear un entorno que se parezca al real. El uso de estructuras cooperativas ayuda a crear un ambiente real y comunicativo en el aula.

Brewster (1992) y Turrión Borrallo (2013) indican una serie de ventajas en el uso del aprendizaje cooperativo en el aula de inglés:

- Existen más oportunidades de desarrollar la expresión oral. Se produce una mayor práctica de la lengua meta. Si los estudiantes tienen la oportunidad de practicar las formas lingüísticas de forma simultánea, el tiempo que emplean hablando es mayor que si hablaran de uno en uno. Esto se traduce en una mayor participación de los alumnos que además están menos inhibidos.
- Las interacciones se producen cara a cara, lo cual promueve el uso de la lengua de forma más creativa y mucho más real que cuando la interacción se realiza sólo entre alumnos y profesor.
- Incrementa la confianza de los alumnos y eso lleva a que consigan una mayor fluidez. En general, los alumnos tienen más confianza entre ellos y no temen cometer errores y se atreven más a comunicarse en inglés.
- Los alumnos interactúan y se da una negociación de significados que hace que entre ellos retengan y aprendan mejor.

Brewster (1992) advierte también acerca de posibles obstáculos que se pueden presentar y para los cuales conviene estar advertido para poderlos prevenir o resolver:

- Es necesario llevar un control del tiempo y enseñar a los alumnos a autorregularse, ya que normalmente se requiere más tiempo del habitual para realizar tareas en estructuras cooperativas.
- El ruido del aula aumentará ya que existirán varias conversaciones paralelas. Es importante aprender a interactuar de forma ordenada para evitar que el ruido impida la concentración.
- Es posible que los alumnos tiendan a utilizar la lengua materna en exceso. Para evitar eso las tareas deben requerir un uso gradual del inglés.

Como podemos ver, las ventajas de utilizar el aprendizaje cooperativo en el aula de inglés superan los posibles inconvenientes que con atención y con tiempo y experiencia se irán puliendo. Hay que tener en cuenta que, como en cualquier otro cambio, se requerirá un periodo de adaptación. No obstante, merece la pena persistir e ir mejorando esta técnica que tan buenos resultados ha demostrado tener para la enseñanza de idiomas.

3. MARCO EMPÍRICO

En este capítulo se recoge la información referente a las experiencias de aprendizaje cooperativo que se han diseñado y puesto en práctica para este trabajo de investigación. Por un lado, para diseñar las actividades se han tomado en cuenta las recomendaciones e indicaciones estudiadas en el marco teórico acerca de la implementación de actividades con estructura cooperativa. Por otro lado, se han considerado los principios pedagógicos y metodológicos de la pedagogía Waldorf, también estudiados en el marco teórico, con el fin de seguir su filosofía. Por último, se incluye una observación y análisis de datos que pretende, dentro de sus limitaciones, demostrar los efectos positivos del aprendizaje cooperativo dentro de un contexto Waldorf.

3.1. DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO

Las experiencias de aprendizaje cooperativo que se describen a continuación se han llevado a cabo en un centro de primaria privado de la Comunidad de Madrid. La escuela consta de 2 centros que trabajan simultáneamente, uno de primaria ordinario y otro de educación especial (EBO). Se comparten las mismas instalaciones, espacios y recursos. Esto quiere decir que conviven diariamente niños con distintas capacidades. La escuela es pequeña, consta de 75 alumnos en total, 11 de los cuales están en la sección de educación especial (EBO) o tienen una adaptación curricular significativa y reciben apoyo diario. Debido al reducido número de alumnos de algunos cursos y a la falta de recursos económicos para poder contratar a otro maestro, este año están agrupados, para la mayoría de las asignaturas, los alumnos del primer ciclo y los alumnos del tercer ciclo, lo cual quiere decir que hay una clase con alumnos de primero y segundo juntos y una clase con alumnos de quinto y sexto también juntos, mientras que las clases de tercero y cuarto son independientes. Por lo tanto, hay 4 tutores para los 6 grupos de primaria ordinaria más 1 tutor para la parte de EBO y especialistas para inglés, alemán y euritmia.

La escuela fue inaugurada oficialmente hace cuatro años tras otros cuatro años previos de trabajo y el impulso de un grupo de padres y maestros interesados en la pedagogía Waldorf. La escuela pertenece a la Asociación de Centros de Pedagogía Waldorf de España y fundamenta su quehacer diario en la Pedagogía Waldorf.

Las dos experiencias de aprendizaje cooperativo se han llevado a cabo en la clase de 4º de primaria (segundo curso del segundo ciclo de educación primari). Esta clase consta de 15 alumnos, 5 niñas y 10 niños, dos de los cuales tienen adaptaciones curriculares significativas y reciben apoyo diario fuera de su clase. En esta clase se han podido observar siempre ciertas tensiones entre los alumnos. Además, es difícil conseguir que todos estén involucrados y trabajando tranquilamente.

3.2. PROCEDIMIENTO DEL EXPERIMENTO

El experimento, que se ha llevado a cabo durante seis semanas, consta de dos experiencias piloto: por un lado, una experiencia 1 y, por otro, una experiencia 2. A continuación realizaremos una descripción más detallada de las actividades y del procedimiento de cada una de dichas experiencias.

3.2.1. Experiencia 1

Esta primera experiencia lleva por título “Let’s play with names – Making vocabulary cards” y sus objetivos son los siguientes:

- Repasar y afianzar vocabulario aprendido de forma oral.
- Aprender a leer, escribir y reconocer vocabulario de distintos temas.
- Aprender el uso y pronunciación de los artículos definidos e indefinidos.
- Trabajar la pronunciación y expresión oral a través de la repetición de instrucciones y la recitación de un poema.
- Aprender estructuras gramaticales y frases hechas, por repetición, primero de forma oral y luego escrita.
- Aprender a trabajar en grupos cooperativos con lo que ello conlleva: saber asignar tareas, respetar turnos, ayudar y recibir ayuda, colaborar.
- Conseguir, a través del aprendizaje cooperativo, que los alumnos mejoren ciertas actitudes relacionadas con el aprendizaje cooperativo.
- Conseguir una mayor interacción en inglés entre los alumnos.

Los alumnos de este grupo han trabajado activamente elementos de gramática en su lengua materna: lengua castellana. Se han centrado en los sustantivos, los adjetivos y los verbos. Este es el momento de introducir estos conceptos en inglés puesto que ya los conocen bien en su propia lengua. Para poderse centrar en la escritura y lectura, que es el paso que se da a esta edad, se trabaja sobre vocabulario que los niños han adquirido, de forma oral, en los años previos. En clase de inglés ya se han trabajado los verbos y los adjetivos con diferentes actividades. Esta primera experiencia se centra en trabajar los sustantivos, pero se podría aplicar para cualquier otro tema.

El trabajo preparativo para la experiencia incluyó una evaluación oral de los conocimientos previos. Esta evaluación consistió en preguntar a los alumnos cuántas palabras recordaban, ya que se trabajó con vocabulario que habían aprendido en años anteriores. El método fue preguntar individualmente a cada alumno, mientras se señalaba a un total de 20 objetos, fotos o tarjetas: What is this? / What are these? Se registró el número de aciertos. Esto se llevó a cabo, llamándolos

uno a uno, mientras los alumnos trabajaban en sus cuadernos. Esta misma evaluación se realizó después de la experiencia con el propósito de medir los conocimientos adquiridos.

Posterior a la experiencia también se realizó una evaluación escrita. Dicha prueba consistió en 12 imágenes que los niños debían escribir y 12 palabras que los niños debían dibujar. Las imágenes fueron sacadas aleatoriamente de las tarjetas que los niños habían realizado. Las descripciones las escribieron en la pizarra para que los alumnos las copiaran y dibujaran. Las descripciones fueron de este tipo: “This is a big tree, these are red apples, this is a small mouse”, entre otras expresiones. Hay que señalar que en ningún momento se les pidió a los alumnos que memorizaran el vocabulario, ya que se pretendía medir el aprendizaje que se producía al estar expuestos a las palabras escritas: al leerlas, al escribirlas y al escucharlas. De esta manera se producía el aprendizaje de forma más natural.

La actividad principal de esta experiencia consistió en trabajar en grupos de aprendizaje cooperativo para crear unas tarjetas de vocabulario que luego servirían para jugar a juegos ya conocidos y para inventar y compartir nuevos juegos. Cada grupo trabajó el vocabulario de un tema en concreto y luego se agruparon los juegos de tarjetas para convertirlos en material didáctico para toda la clase. Paralelamente también se realizaron otras actividades en relación a esta para cumplir con los objetivos planteados. Algunas actividades se llevaron a cabo con toda la clase, otras de forma individual y otras en grupos cooperativos. Se dividió la clase de 15 alumnos en 3 grupos de 4 alumnos y 1 grupo de 3 alumnos. A continuación se describen todas las actividades que se llevaron a cabo en 9 sesiones de 45 minutos cada una. De estas 9 sesiones, 8 son de aprendizaje en grupos cooperativos y 1 de trabajo individual de evaluación.

1. Contar cuento: “The Enormous Turnip” (véase anexo 1). Esta actividad sirvió de introducción para dar una imagen de la importancia del trabajo en equipo. Esta actividad se llevó a cabo con toda la clase al comienzo de la primera sesión, durante 5 minutos.
2. Recitar poema de artículos definidos e indefinidos (véase anexo 2). Esta actividad se llevó a cabo con toda la clase durante los primeros 5 minutos de cada sesión.
3. Recitar de forma rítmica las instrucciones (véase anexo 3) de la actividad. Primero haciendo eco al profesor, luego todos juntos pero sin el apoyo del profesor apoyándose en las instrucciones escritas. Esta actividad se llevó a cabo con toda la clase 5 minutos antes de comenzar cada sesión de trabajo en grupos cooperativos.
4. Complimentar un formulario de asignación de tareas (véase anexo 4). Esto se llevó a cabo por grupos antes de comenzar con la elaboración de las tarjetas.
5. Realizar tarjetas de vocabulario con dibujos y escritura. Para llevar a cabo esta actividad se siguieron las instrucciones que los alumnos ya habían recitado y leído (véase anexo 3). Cada grupo contaba con una lista de 12 palabras que debían reconocer para posteriormente

elaborar 12 tarjetas con el dibujo de cada palabra y otras 12 con la escritura de cada palabra. A lo largo de la actividad los alumnos debían comunicarse en inglés preguntando a sus compañeros de grupo “What is this?” o “What are there?” cada vez que se terminara un dibujo. Posteriormente, para los grupos que iban finalizando, se pudo incluso aumentar la lista. Con esta actividad comenzaba el trabajo en grupos cooperativos, siendo su duración de 4 sesiones.

6. Juego de parejas: tradicional juego de emparejar cartas, que en este caso se debía emparejar dibujo con escritura. Esta actividad en grupos cooperativos se llevó cabo durante 1 sesión.
7. Juego de escritura: se repartieron las tarjetas escritas, se pusieron los dibujos en un montón, se sacó un dibujo, mientras que el que tuviera la tarjeta escrita decía su nombre y los demás lo escribían. Se comprobó si se había escrito bien, y si todos lo habían escrito bien se retiraban las tarjetas, de lo contrario, se volvían a poner en el montón. Esta actividad en grupos cooperativos se realizó durante 1 sesión.
8. Inventar juegos: los alumnos inventaron y compartieron sus propios juegos. Esta actividad en grupos cooperativos se llevó a cabo durante 1 sesión.
9. Trabajo de cuaderno: los alumnos copiaron y dibujaron las listas de vocabulario en sus cuadernos, así como se incluyó la escritura del artículo indefinido correcto (“a” o “an”) antes de cada palabra. También escribieron las instrucciones que habían leído y aprendido de forma oral. Los alumnos permanecieron en sus grupos, para ayudarse esta actividad de trabajo individual que se realizó durante 1 sesión.
10. Evaluación escrita final: esta evaluación se realizó tal como está descrita en los párrafos anteriores y se llevó a cabo de forma individual en 1 sesión.

3.2.2. Experiencia 2

La segunda experiencia lleva por título “Let’s talk about the weather” y sus objetivos son los siguientes:

- Repasar y afianzar vocabulario aprendido de forma oral.
- Aprender a leer, escribir y reconocer vocabulario referente a la fecha, el tiempo y actividades.
- Aprender a expresarse y a hablar sobre la fecha y el tiempo.
- Aprender a expresarse y a hablar sobre actividades que se pueden realizar según el tiempo que haga.
- Trabajar la pronunciación y expresión oral a través de la recitación de un poema.

- Aprender estructuras gramaticales y frases hechas, por repetición, primero de forma oral y luego escrita.
- Aprender a trabajar en grupos cooperativos con lo que ello conlleva: saber asignar tareas, respetar turnos, ayudar y recibir ayuda, colaborar.
- Conseguir, a través del aprendizaje cooperativo, que los alumnos mejoren ciertas actitudes.
- Conseguir una mayor interacción en inglés entre los alumnos.

Los alumnos del grupo ya conocen de forma oral los días de la semana, meses del año, estaciones y reconocen algunas maneras de expresar el tiempo climatológico, así como también conocen algunas acciones que se iban a repasar al hablar de las actividades. Es el momento de ampliar el vocabulario referente al tema y aprender la escritura y lectura de dicho vocabulario.

El trabajo preparativo de la experiencia contó con una evaluación oral y otra escrita de los conocimientos previos de los alumnos. La evaluación oral se realizó en la clase a través de juegos que los alumnos conocían de otros años en los cuales debían expresar los días de la semana, los meses del año, las estaciones, el tiempo y actividades. Esta evaluación se realizó también después de la experiencia. Para la evaluación escrita previa los alumnos escribieron los días de la semana y los meses. Esta evaluación se realizó también después de la experiencia. Adicionalmente dentro de la evaluación escrita posterior a la experiencia, se evaluó la escritura del vocabulario aprendido durante la experiencia: las estaciones del año, escribiéndolas de la misma manera que los días de la semana y los meses, el tiempo (véase anexo 5) y las actividades, escribiendo tras la gesticulación por parte del profesor. Todo esto con el fin de medir el aprendizaje producido.

La actividad principal de esta experiencia es la de trabajar en grupos cooperativos para crear, entre toda la clase para la clase, un póster -con tarjetas de quita y pon- que tenga información en inglés acerca del día. Esta información incluye la fecha, el tiempo y las actividades. Cada grupo fue responsable de trabajar una estación y crear las tarjetas para dicho póster para luego exponer el trabajo a toda la clase. Paralelamente también se realizaron otras actividades en relación a esta para cumplir con los objetivos planteados. Algunas actividades se llevaron a cabo con toda la clase, otras de forma individual y otras en grupos cooperativos. Se dividió la clase de 15 alumnos en 3 grupos de 4 alumnos y 1 grupo de 3 alumnos. Estos grupos fueron los mismos que para la experiencia anterior siguiendo el consejo que se da, al crear estructuras de aprendizaje cooperativo, de mantener los mismos grupos durante un periodo largo de tiempo. A continuación se describen todas las actividades que se llevaron a cabo en 9 sesiones de 45 minutos cada una. De las 9 sesiones, 8 son de aprendizaje en grupos cooperativos y 1 de trabajo individual de evaluación.

1. Recitar poemas de las estaciones (véase anexo 6). Cada grupo debía aprenderse un poema que luego enseñaría a los demás. Esta actividad se llevó a cabo con toda la clase durante los primeros 5 minutos de cada sesión.
2. Sesión de evaluación oral y escrita previa a través de varias actividades:
 - a. Saltar a la comba al ritmo de los días de la semana y los meses del año.
 - b. Juego de mímica para representar condiciones meteorológicas y acciones.
 - c. Escritura de los días de la semana y meses del año.
3. Sesión de lluvia de ideas. Esto se realizó con toda la clase para hacer la lista de lo que cada grupo debía completar. Se incluyó hablar del tiempo que hace en cada estación y las actividades relacionadas con el tiempo que hace. Esta actividad tuvo una duración de 1 sesión.
4. Trabajo de cuaderno. Cada alumno escribió en su cuaderno lo referente a cada estación. Se trataba de un trabajo individual posterior a la sesión de lluvia de ideas. Su duración fue de 1 sesión.
5. Cumplimentar un formulario de asignación de tareas (véase anexo 7). Esto se llevó a cabo por grupos durante 5 minutos antes de comenzar con la elaboración de las tarjetas del póster.
6. Realizar las tarjetas de quita y pon que se incluirían en el póster. Se trataba de una actividad realizada en grupos durante 3 sesiones.
7. Preparación de la presentación; una actividad llevada a cabo en grupo durante 1 sesión.
8. Presentaciones. Esta actividad, también llevada a cabo en grupo para toda la clase, tuvo una duración de 1 sesión.
9. Evaluación escrita final. Esta evaluación se realizó tal como está descrita en párrafos anteriores durante 1 sesión de trabajo individual.

3.3. OBSERVACIÓN Y RESULTADOS DE LAS EXPERIENCIAS REALIZADAS

Durante todo el proceso de las experiencias que se han llevado a cabo, se han realizado algunas observaciones para cuantificar los resultados que se esperan obtener. Estas observaciones han ido en dos líneas. La primera pretende hacer una observación cualitativa, para lo cual se ha llevado un diario con anotaciones de las percepciones y sensaciones que se han tenido al realizar la experiencia. Esto sirve como guía de autoevaluación del profesor y del proceso de aprendizaje. Dentro de este tipo de análisis se ha incluido la observación de la interacción en inglés entre alumnos.

La segunda línea de observación pretende cuantificar y analizar dos aspectos relacionados con el aprendizaje de los alumnos. Por un lado, se realizó una observación de las actitudes que los alumnos presentaban antes, durante y después de cada una de las experiencias. En relación a las actitudes también se realizó una observación de la presencia de actitudes propias del aprendizaje cooperativo durante las dos experiencias para detectar posibles cambios de una experiencia a otra. Por otro lado, se realizó una evaluación de conocimientos previos y de conocimientos adquiridos a través la experiencia. Todo esto con el fin de observar si se producían cambios positivos y así poder ratificar los beneficios que aporta el aprendizaje cooperativo.

3.3.1. Resultados de la experiencia 1

Para empezar, a continuación se hace un resumen de las partes relevantes del diario llevado durante la primera experiencia con el fin de analizar de forma cualitativa el proceso y los resultados de la experiencia y así poder, de esta manera, demostrar algunos de los beneficios del trabajo cooperativo.

Inicialmente, los alumnos se mostraron inquietos ante la idea de trabajar de otra manera. Algunos alumnos no presentaron una actitud positiva, sobre todo, porque no estaban conformes con los integrantes de sus grupos.

El nivel de ruido fue elevado y algunos alumnos aprovecharon para jugar. No obstante, se fue percibiendo cómo estos aspectos fueron mejorando a medida que los alumnos se adaptaban a la nueva forma de trabajar. Asimismo se observaron en especial dos sesiones donde todos los alumnos estaban involucrados en la tarea de manera muy positiva y en la clase había un ambiente muy propicio para el aprendizaje. Esto fue cuando los grupos ya llevaban unas cuantas sesiones trabajando juntos y todos conocían bien la dinámica.

En cuanto a la organización del espacio físico –reorganizar y mover sillas y mesas para hacer grupos– se pasó de tardar mucho en colocarse y formar bastante alboroto, al comienzo, a cambiar las mesas rápidamente y sin alboroto apenas comenzaba la clase en las últimas sesiones.

Al comienzo los alumnos hicieron muchas preguntas acerca del funcionamiento de la actividad. Gradualmente las preguntas iban disminuyendo y se observó mayor autonomía de los alumnos a medida que iban entrando y adaptándose al cambio de estructura en el aula. Se observó, por otro lado, algún grupo que colocó las mesas y comenzó a trabajar incluso antes de empezar la clase, porque ya habían comprendido lo que tenían que hacer.

En cuanto a la interacción en inglés, se pudo observar que había muchas más ocasiones para que los niños se comunicaran en inglés cuando estaban trabajando en grupos. Al comienzo hacía falta motivar mucho a los alumnos para que utilizaran el inglés al interactuar con sus compañeros de grupo. Se percibió un progreso en este sentido, a medida que se iban acostumbrando y que iban aprendiendo las frases, ya que los alumnos utilizaban automáticamente

el inglés. Se observó que todavía utilizaban más el español y que el inglés que empleaban eran frases hechas aprendidas, pero se observaron muchas interacciones simultáneas entre los alumnos que se daban gracias a trabajar en una estructura de aprendizaje cooperativo.

Como conclusión a esta valoración cualitativa podemos afirmar que se han percibido cambios positivos de actitud hacia el aprendizaje y una mayor motivación y participación de los alumnos. También se ha visto a los alumnos trabajar con mayor autonomía e independencia y que aumenta la interacción entre ellos en inglés. Asimismo, se reconoce la necesidad de seguir mejorando y puliendo las experiencias a medida que el grupo se vaya acostumbrando y adaptando a esta nueva forma de trabajo.

Por otro lado, se ha realizado una serie de evaluaciones y observaciones cuantificables cuyos resultados se muestran en las tablas y los gráficos que siguen a continuación.

La tabla 1 recoge los resultados de la observación de actitudes generales que los alumnos han mostrado. El propósito es observar si se producen cambios de actitudes en los alumnos, durante y tras la experiencia con el fin de demostrar los efectos positivos del aprendizaje cooperativo en relación a mejorar ciertas actitudes hacia el aprendizaje. La tabla registra el número de alumnos, de un total de 15, que presenta la actitud descrita en doce sesiones: tres previas, siete durante y dos posteriores al trabajo en grupos cooperativos; estas dos últimas sesiones coinciden con el trabajo de cuaderno y de evaluación.

Tabla 1. Actitudes generales

	Sesiones											
	previas			durante							posteriores	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Se preparan para iniciar la clase con el saludo habitual	10	9	9	10	9	9	15	15	12	10	12	12
Participan activamente en canciones, poemas, actividades	12	10	10	10	11	12	15	15	12	11	13	12
Atienden y sigue las instrucciones	9	8	9	9	10	12	13	14	14	11	11	10
Involucrados en la tarea	10	9	10	12	12	11	14	15	15	13	13	14
Discutiendo o pendiente de sus compañeros	5	6	5	3	3	4	1	0	0	3	2	2
Terminan la tarea del día	8	9	10	11	11	11	11	15	15	11	9	10
Recogen material a tiempo	9	9	9	8	12	11	11	11	15	15	12	12

Elaboración propia

Nos hemos dado cuenta de que resulta difícil cuantificar y analizar estos datos y, además, poder observar verdaderos cambios de actitud en tan poco tiempo y en un grupo de niños tan reducido. Lo que sí podemos concluir al analizar estos resultados es que se vislumbra una mejora general de actitud. Esto queda reflejado en el hecho significativo de que durante dos o tres sesiones

de trabajo en grupos cooperativos, todos los alumnos, o la gran mayoría, han atendido, han estado involucrados en la tarea, han participado activamente, han terminado y han recogido a tiempo. Esto se considera un gran logro y está en relación con la observación realizada a nivel cualitativo que hemos indicado anteriormente.

Las tabla 2 recoge los resultados de la evaluación oral realizada antes y después de la experiencia. Los resultados expresan el número de aciertos por alumno, de un total de 20 preguntas.

Tabla 2. Evaluación oral. Número de aciertos de un total de 20 preguntas.

	Alumnos															promedio
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	
Antes	12	10	14	9	17	6	20	18	4	14	18	17	13	8	15	13
Después	17	16	18	15	20	11	20	20	6	19	19	20	17	14	17	17

Elaboración propia

El gráfico 1 ilustra los resultados de la tabla 2 expresados en porcentajes.

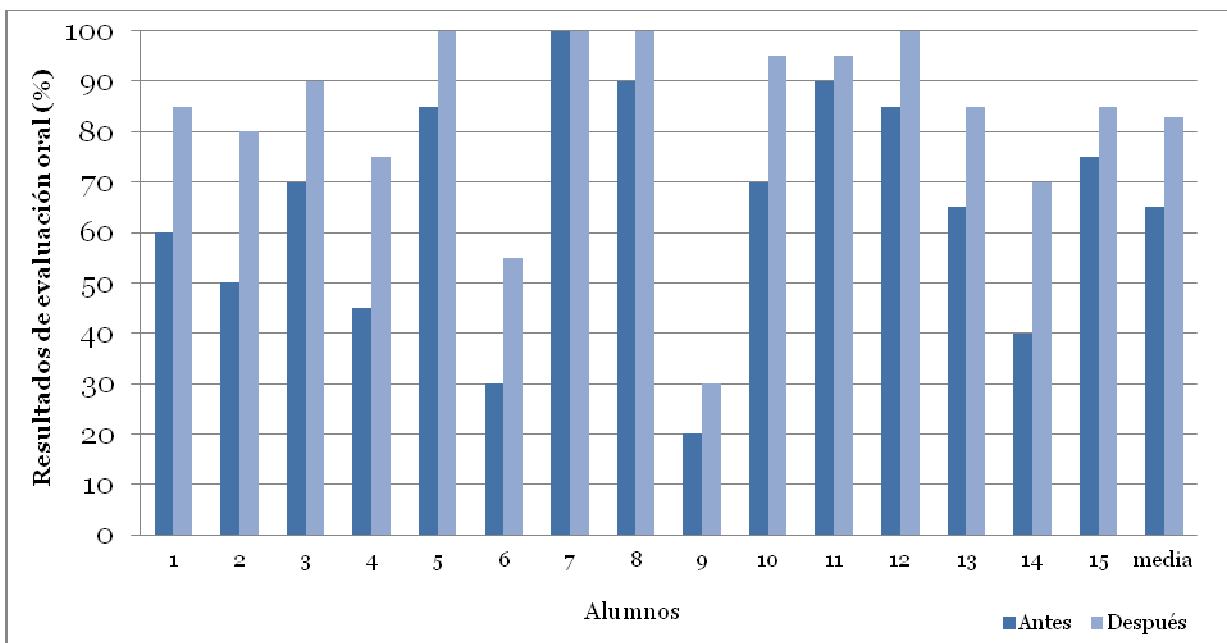


Gráfico 1. Porcentaje de aciertos por alumno de la evaluación oral antes y después de la experiencia (elaboración propia)

Como podemos observar en el gráfico 1, todos los alumnos han obtenido un mayor porcentaje de aciertos después de la experiencia, lo cual indica que se ha producido el aprendizaje. Además, es significativo observar que antes de la experiencia únicamente 6 alumnos (40% de la clase) alcanzaron 70% o más de aciertos frente a los 13 alumnos (86,6% de la clase) que alcanzaron o superaron el 70% después de la experiencia, lo cual indica que el nivel de toda la clase ha ascendido. Para avalar esto también podemos observar cómo el promedio ha ascendido del 63% al

85%, lo cual es un promedio elevado. Otro dato significativo es que hay 4 alumnos que han alcanzado el 100%, lo que representa un 26,6% de la clase. Incluso hemos observado que los niños con menos capacidades, aquellos que tienen dificultades en el aprendizaje, también han conseguido superarse.

La tabla 3 recoge los resultados de la evaluación escrita realizada después de la experiencia, cuyo proceso se explica en el apartado 3.2.1. Los resultados expresan el número de aciertos de un total de 12 preguntas por cada ítem evaluado. También se expresan los totales por alumno y el porcentaje que representan, así como el promedio de la clase por ítem evaluado sobre 12 y también en porcentajes.

Tabla 3. Evaluación escrita

	Alumnos															promedio	%
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15		
Ilustra correctamente las frases escritas (lee y comprende) /12	9	9	11	8	11	6	12	12	3	11	12	10	8	7	12	9,4	78,3
Escribe las palabras /12	9	8	11	9	9	9	12	12	3	8	12	10	8	9	9	9,2	76,7
Ortografía correcta /12	6	8	6	4	8	3	9	10	3	4	11	10	3	6	8	6,6	55,0
Utiliza el artículo de forma correcta/12	9	8	9	9	9	5	12	12	3	9	12	10	6	9	9	8,7	72,8
TOTAL / 48	33	33	37	30	37	23	45	46	12	32	47	40	25	31	38	33,9	
Total (%)	69	69	77	63	77	48	94	96	25	67	98	83	52	65	79	70,7	

Elaboración propia

Los gráficos que siguen a continuación ilustran los resultados de la tabla 3. El gráfico 2 muestra los resultados totales por alumno expresado en porcentaje, así como la media de la clase. En el gráfico 3 se comparan los promedios de las evaluaciones oral y escrita que se realizaron después la experiencia. Por último, en el gráfico 4 se muestran los promedios de la clase obtenidos en cada uno de los ítems evaluados, también expresados en porcentaje.

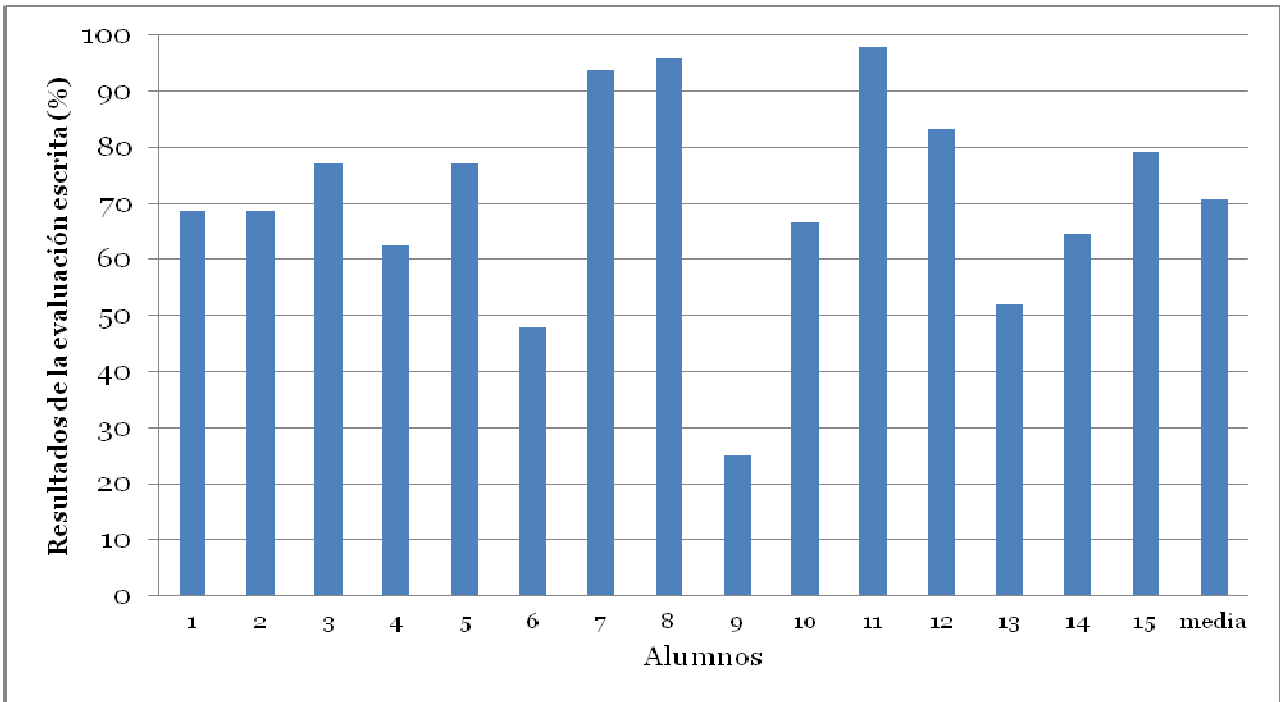


Gráfico 2. Evaluación escrita: resultados por alumno, en porcentajes (elaboración propia)

En el gráfico 2 vemos que 12 de los 15 alumnos (80%) han obtenido un promedio de más del 60%. Esto indica un nivel elevado en la clase que se ratifica con el promedio de la clase de más del 70%. Vemos que hay solamente 2 alumnos (13,3%) que están por debajo del 50%, pero 4 alumnos (26,6%) que superan el 80%. Se demuestra que se ha producido aprendizaje.

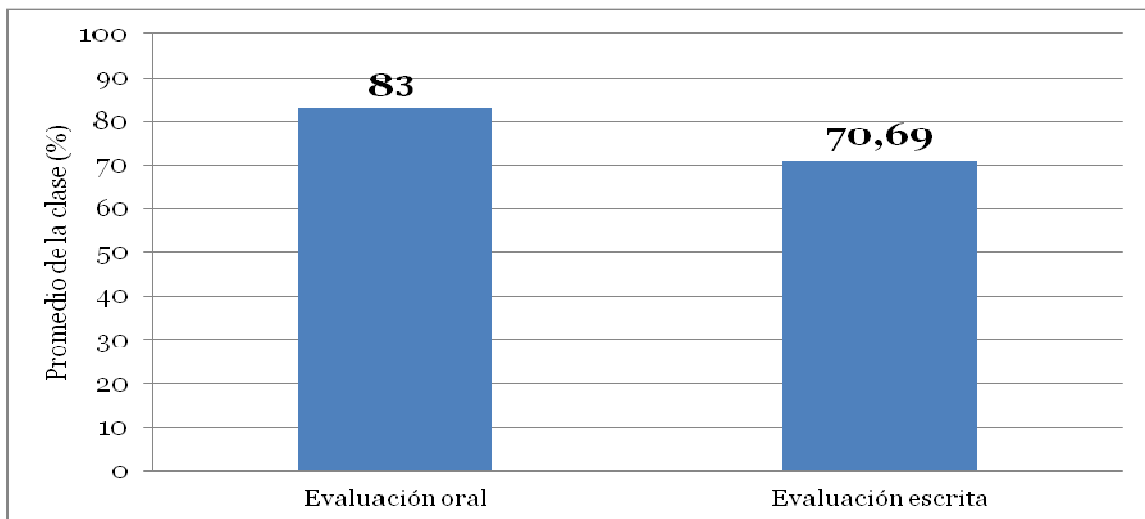


Gráfico 3. Comparación de los promedios de la evaluación escrita y la evaluación oral realizadas después de la experiencia (elaboración propia)

Podemos ver en el gráfico 3 que el promedio de la clase en la evaluación oral (83,5%) supera el promedio de la evaluación escrita (72%). Esto se entiende ya que los alumnos llevan mucho tiempo expuestos al aprendizaje oral y están ahora aprendiendo la escritura.

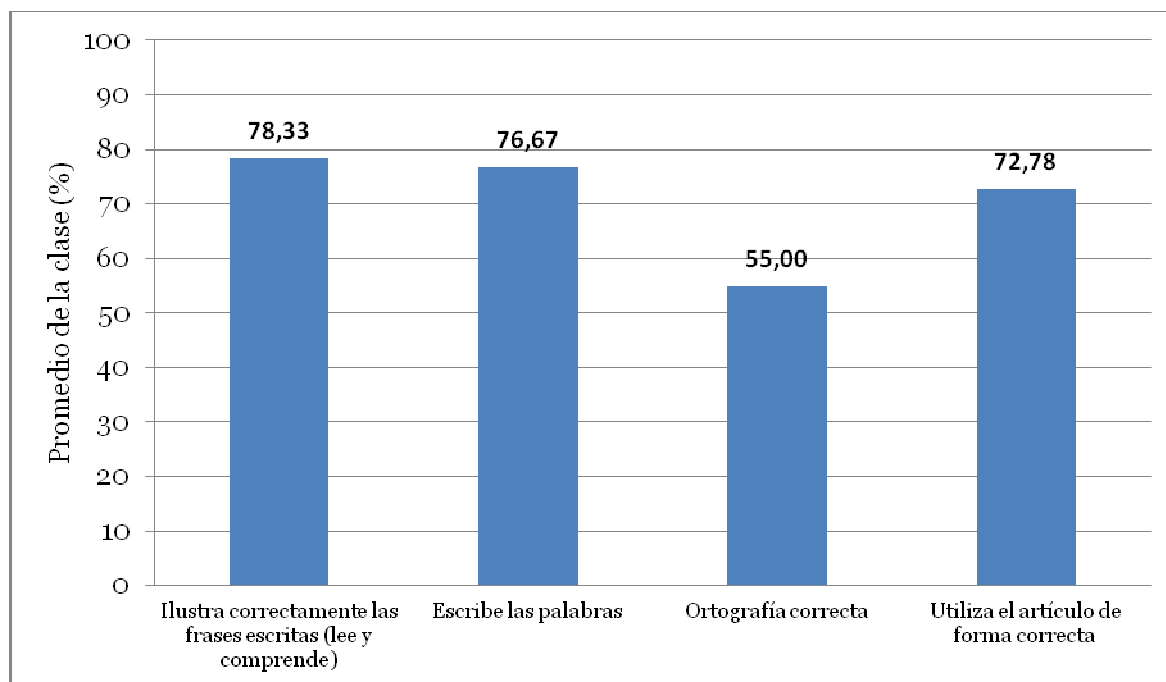


Gráfico 4. Evaluación escrita: Promedios de la clase, en porcentajes, por ítem evaluado (elaboración propia).

Podemos observar en el gráfico 4 que 3 de los 4 ítems evaluados superan el 70%, lo cual indica que el nivel es elevado. El 55% de promedio en el uso de ortografía correcta indica que es necesario reforzar este punto, pero también indica que ha habido aprendizaje al exponer a los alumnos a la escritura, sin haberles pedido que memoricen conscientemente.

3.3.2. Resultados de la experiencia 2

Como con la experiencia 1, para empezar se hace un resumen de las partes relevantes del diario llevado durante la segunda experiencia con el fin de analizar de forma cualitativa el proceso y los resultados de la experiencia y poder, de esta manera, demostrar algunos de los beneficios del trabajo cooperativo. En esta ocasión, además, se hace una observación cualitativa también de las actitudes generales que presentan los alumnos, ya que en la experiencia anterior no fue posible cuantificar apropiadamente la observación de actitudes.

Al iniciar el trabajo en grupo en esta ocasión, los alumnos se prepararon, cambiaron las mesas y se colocaron en sus grupos rápidamente. Se observó más aceptación de los grupos que con la experiencia anterior aunque todavía había algún alumno que protestaba por el grupo que se le había asignado; se observó cómo a estos alumnos les costaba más entrar en las actividades, pero poco a poco aceptaron. Estos son los alumnos que se suelen mostrar conflictivos en muchas otras situaciones.

El nivel de ruido seguía siendo elevado y algunos alumnos seguían aprovechando para jugar. Fue necesario recordar en varias ocasiones que debían comunicarse de forma más silenciosa

entre los miembros del grupo y colaborar y permanecer en sus grupos. A medida que se progresaba en el trabajo esto mejoró y una vez entrados todos en el trabajo se observaron momentos de mucha calma y mucho dedicación al trabajo.

Se percibió un cambio con respecto a la autonomía de los alumnos, ya que parecía que les había quedado clara la dinámica de trabajo en grupo. Cada vez se percibía una mayor autonomía de los alumnos.

En cuanto a la interacción en inglés, se dejó claro a los alumnos que se esperaba que se comunicaran en inglés y se observaron los esfuerzos por hacerlo. Todavía había alumnos que esto les costaba mucho, pero también se observó cómo se ayudaron para conseguir esto. Se siguió observando que existen muchas más oportunidades de interactuar en inglés, sobre todo al darse situaciones de interacción simultánea.

Como en la experiencia 1, podemos concluir esta valoración cualitativa declarando que se han percibido cambios positivos de actitud hacia el aprendizaje y una mayor motivación y participación de los alumnos. También se ha visto a los alumnos trabajar con mayor autonomía e independencia y que aumentan la interacción entre ellos en inglés. Todos estos son beneficios de las estructuras cooperativas. Por otro lado, se valora lo rápido que los alumnos se adaptaron a nuevas situaciones, pero se reconoce la necesidad de seguir puliendo las experiencias para sacarles cada vez más provecho.

A continuación se muestran los resultados cuantificables en las siguientes tablas y gráficos.

Las tablas 4 y 5 muestran los resultados de la evaluación oral realizada antes y después de la experiencia, respectivamente. Los resultados están expresados en número de aciertos sobre el total que se expresa al lado de cada ítem de descripción. También se incluyen los promedios de los resultados por alumno y por ítem expresado en relación al número de aciertos y en porcentajes.

Tabla 4. Evaluación oral realizada antes de la experiencia

	Alumnos															promedio	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15		%
days of the week/7	5	4	7	3	7	5	7	7	3	6	7	7	5	6	6	5,7	81,0
months /12	9	8	10	4	12	5	12	12	4	10	11	12	9	8	11	9,1	76,1
seasons/4	3	2	4	1	4	2	4	4	1	4	4	4	4	4	4	3,3	81,7
actions/10	7	5	6	4	8	4	10	7	4	6	8	7	6	4	7	6,2	62,0
weather/8	4	4	5	2	6	2	6	5	2	3	5	5	3	2	4	3,9	48,3
total/41	28	23	32	14	37	18	39	35	14	29	35	35	27	24	32	28,1	68,6
total %	68	56	78	34	90	44	95	85	34	71	85	85	66	59	78		68,6

Elaboración propia

Tabla 5. Evaluación oral realizada después de la experiencia

	Alumnos															promedio	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15		%
days of the week/7	7	6	7	6	7	7	7	7	6	7	7	7	6	7	7	6,73	96,2
months/12	11	11	12	7	12	10	12	12	8	12	12	12	10	10	12	10,9	90,6
seasons/4	4	4	4	3	4	4	4	4	2	4	4	4	4	4	4	3,8	95,0
actions/10	9	8	7	5	10	6	10	9	7	8	9	10	8	6	7	7,93	79,3
weather/8	4	6	7	3	7	4	8	8	4	6	7	8	5	2	7	5,87	73,3
total/41	35	35	37	24	40	31	41	40	27	37	39	41	33	29	37	35,2	85,9
total %	85	85	90	59	98	76	100	98	66	90	95	100	80	71	90		85,9

Elaboración propia

Los gráficos que siguen a continuación ilustran los resultados de las tablas 4 y 5. El gráfico 5 compara los promedios por alumnos de la evaluación oral antes y después de la experiencia. El gráfico 6 compara los promedios de la clase por cada ítem evaluado en la evaluación oral antes y después de la experiencia.

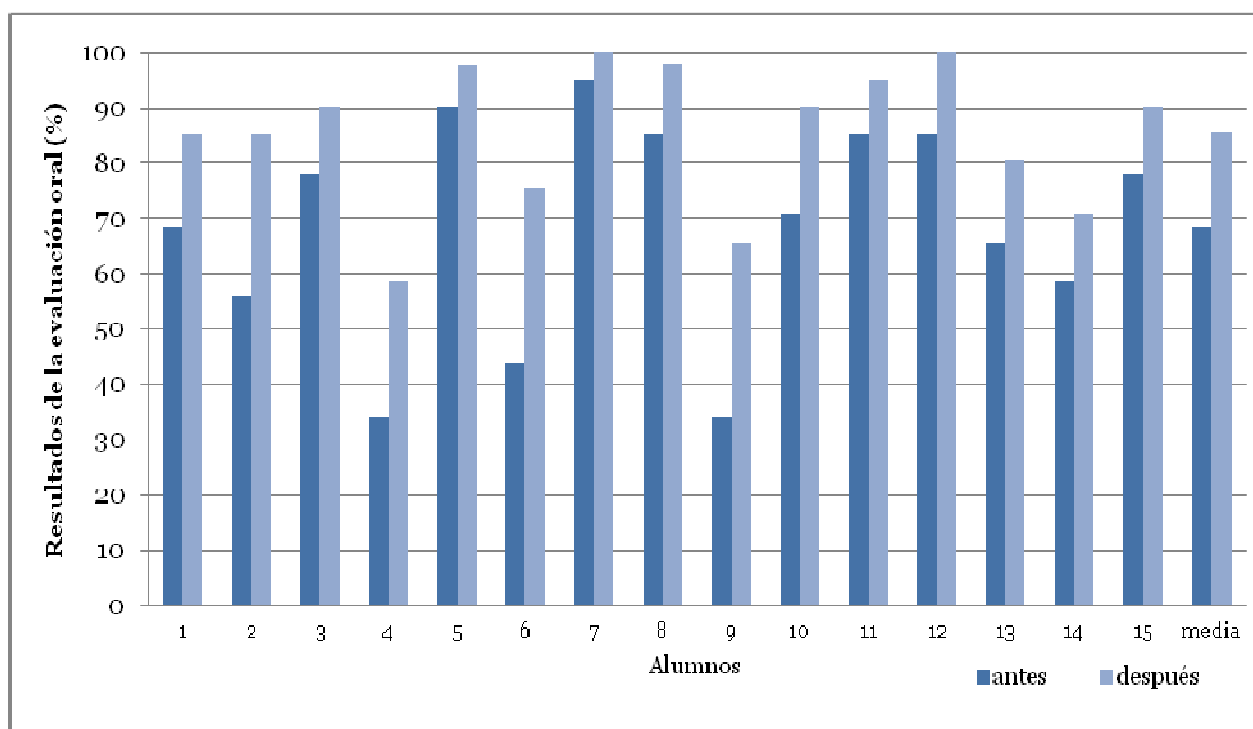


Gráfico 5. Promedios por alumno de la evaluación oral antes y después de la experiencia (elaboración propia)

Como podemos observar en el gráfico 5, todos los alumnos han obtenido un mayor porcentaje después de la experiencia, lo cual indica que se ha producido el aprendizaje. Es significativo observar que después de la experiencia todos los alumnos superan el 50%, lo cual incluye a los alumnos con necesidades especiales, y que 13 alumnos (86,6% de la clase) superan el

70%. El nivel de la clase es, por lo tanto, elevado. Esto se ve también en la media de toda la clase obtenida después de la experiencia que supera el 85%. Otro dato significativo es que hay 8 alumnos que alcanzan o superan el 90%, lo que representa un 53,3% de la clase.

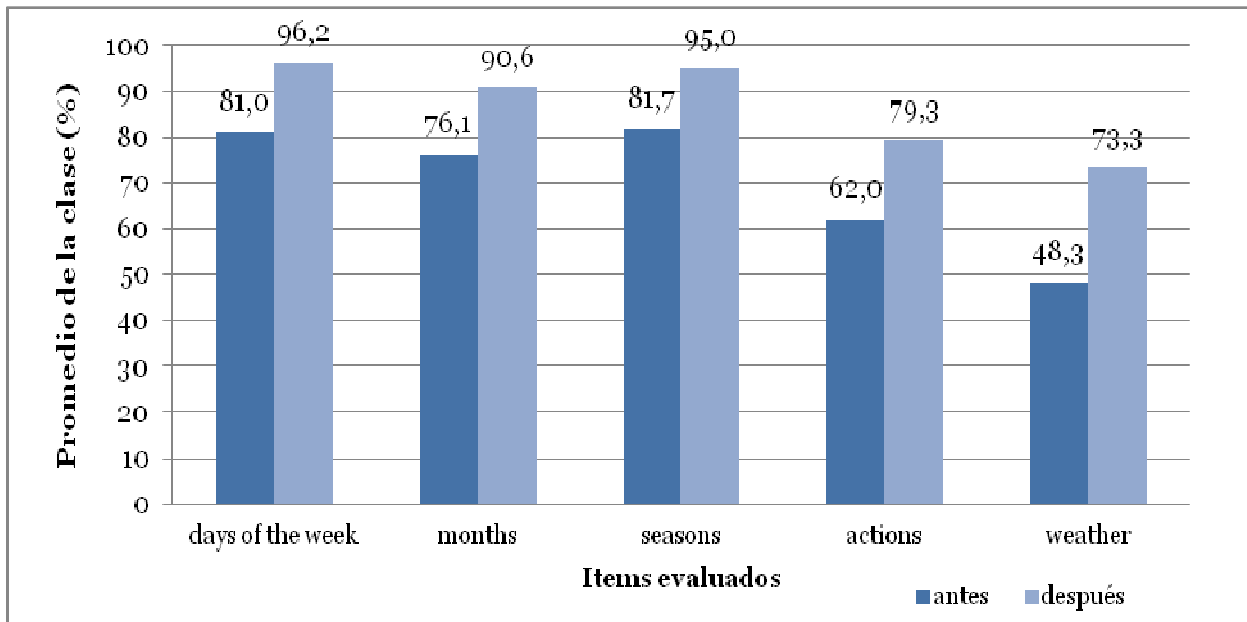


Gráfico 6. Promedios de toda la clase de la evaluación oral antes y después de la experiencia, por ítem evaluado (elaboración propia).

En el gráfico 6 podemos observar cómo han ascendido los promedios de la clase en cada uno de los ítems evaluados. Es significativo ver los altos porcentajes que se han obtenido en 3 de ellos que superan el 90%. Esto se entiende ya que esos ítems (days of the week, months y seasons) son los más se han trabajado en clase y se demuestra que los alumnos los han interiorizado.

Las tablas 6, 7 y 8 recogen los resultados de la evaluación escrita. La tabla 6 y la tabla 7 muestran los resultados de los ítems evaluados antes y después de la experiencia, respectivamente. Por último, la tabla 8 muestra los resultados de aquellos ítems evaluados solamente después. Los resultados están expresados en número de aciertos sobre el total que se expresa al lado de cada descripción de ítem. También se incluyen los promedios de los resultados por alumno y por ítem expresado en relación al número de aciertos y en porcentajes.

Tabla 6. Evaluación escrita realizada antes de la experiencia

	Alumnos															promedio	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15		%
days of the week/7	3	1	6	1	6	4	7	5	1	2	5	5	2	3	3	3,6	51,4
months/12	7	6	7	2	10	7	10	11	1	7	10	10	7	4	7	7,07	58,9
total/19	10	7	13	3	16	11	17	16	2	9	15	15	9	7	10	10,7	56,1
total %	53	37	68	16	84	58	89	84	11	47	79	79	47	37	53		56,1

Elaboración propia

Tabla 7. Evaluación escrita realizada después de la experiencia

	Alumnos															promedio	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15		%
days of the week/7	6	5	7	4	7	6	7	7	3	6	7	7	3	6	7	5,9	83,8
months /12	9	9	10	6	12	9	12	12	4	10	12	12	9	9	10	9,7	80,6
total/19	15	14	17	10	19	15	19	19	7	16	19	19	12	15	17	15,5	81,8
total %	79	74	89	53	100	79	100	100	37	84	100	100	63	79	89		81,8

Elaboración propia

Tabla 8. Evaluación escrita realizada solamente después de la experiencia

	Alumnos															promedio	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15		%
seasons/4	3	3	4	3	3	4	4	4	1	3	3	4	3	3	4	3,3	81,7
actions/10	7	6	7	4	9	5	7	9	7	7	8	10	7	4	6	6,9	68,7
weather/8	3	6	7	2	7	3	8	8	4	5	6	8	4	1	7	5,3	65,8
total/22	13	15	18	9	19	12	19	21	12	15	17	22	14	8	17	15,4	70,0
total %	59	68	82	41	86	55	86	95	55	68	77	100	64	36	77		70,0

Elaboración propia

A continuación los gráficos que ilustran los resultados recogidos en las tablas 6, 7 y 8. El gráfico 7 compara los promedios de los 2 ítems evaluados de forma escrita antes y después de la experiencia, recogidos en la tablas 6 y 7. El gráfico 8 ilustra los resultados de los ítems evaluados solamente después de la experiencia, recogidos en la tabla 8.

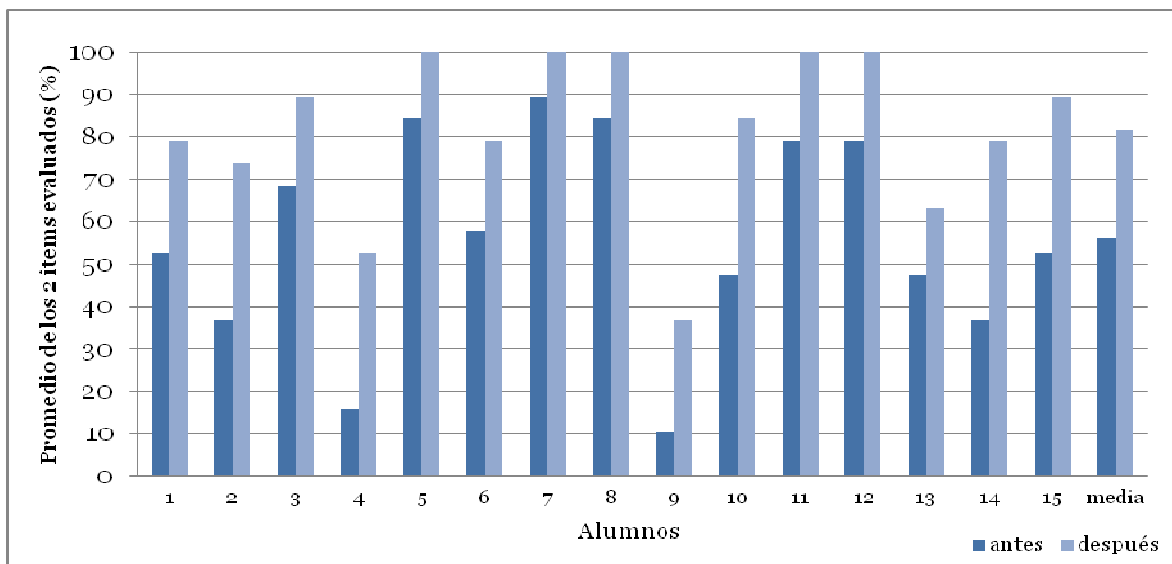


Gráfico 7. Evaluación escrita: Promedios por alumno antes y después de la experiencia, en porcentajes (elaboración propia).

Podemos observar que, de nuevo, todos los alumnos se han superado en la evaluación realizada después de la experiencia. La media de toda la clase, que no llegaba al 60% antes de la experiencia, después de la misma ha superado el 80%, lo cual quiere decir que se ha producido aprendizaje. Es significativo observar que 5 de los 15 alumnos (33,3% de la clase) han alcanzado el 100%, y que sólo hay un alumno que no llega al 50%, en la evaluación realizada después de la experiencia.

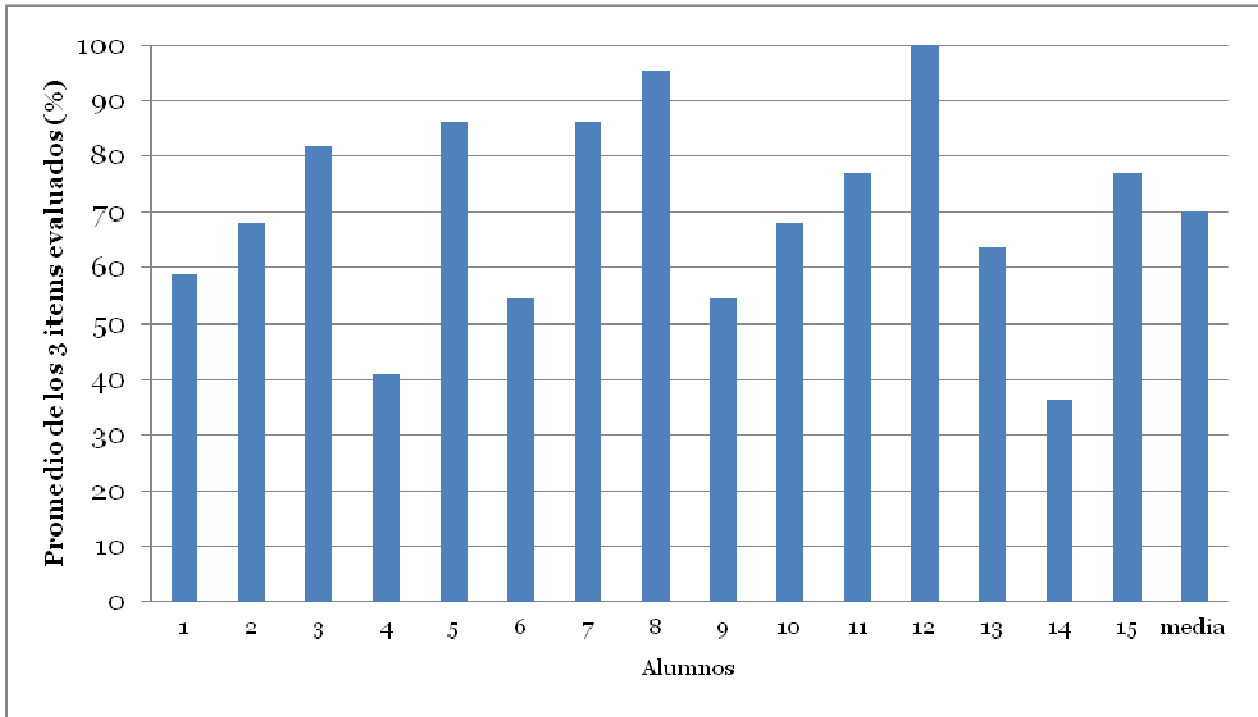


Gráfico 8. Evaluación escrita: Promedios por alumno después de la experiencia, en porcentajes (elaboración propia).

En este gráfico, podemos ver que los resultados de la evaluación escrita después de la experiencia arrojan una media de la clase del 70%. Es significativo ver que solamente 2 alumnos (el 13,3% de la clase) no alcanzan el 50% aunque hay otros 3 (el 20% de la clase) que no superan el 60%. Esto indica que todavía hay que trabajar sobre la escritura, pero se estima que, para un primer contacto, los resultados son buenos.

Por último, la tabla 9 recoge los resultados de actitudes propias del aprendizaje cooperativo. Esta observación se ha realizado durante las dos experiencias con el propósito de observar si ha habido cambios de una experiencia a otra. La tabla registra el número de alumnos que presenta la actitud descrita, de un total de 15 alumnos, durante las sesiones de aprendizaje cooperativo de la experiencia 1 y la experiencia 2. Se incluye una columna con la media de cada actitud, expresado en porcentajes.

Tabla 9. Actitudes propias de trabajo en grupo

	sesiones - experiencia 1									sesiones - experiencia 2								
	1	2	3	4	5	6	7	8	promedio (%)	1	2	3	4	5	6	7	8	promedio (%)
Respetar los turnos	12	13	12	12	14	15	11	10	82,50	9	13	12	15	13	15	11	15	85,83
Trabaja en armonía	10	9	12	12	14	15	12	14	81,67	12	12	13	12	13	15	12	12	84,17
Acepta ayuda de sus compañeros	9	10	10	13	14	15	13	11	79,17	12	14	12	13	14	15	13	13	88,33
Ayuda a sus compañeros	9	9	12	14	14	13	11	12	78,33	9	14	9	14	15	13	15	12	84,17
Interactúa de forma positiva	12	9	12	12	14	15	11	12	80,83	12	13	13	14	14	15	11	13	87,50

Elaboración propia

El gráfico 9 ilustra el promedio de la clase de cada actitud en cada una de las experiencias, expresado en porcentajes.

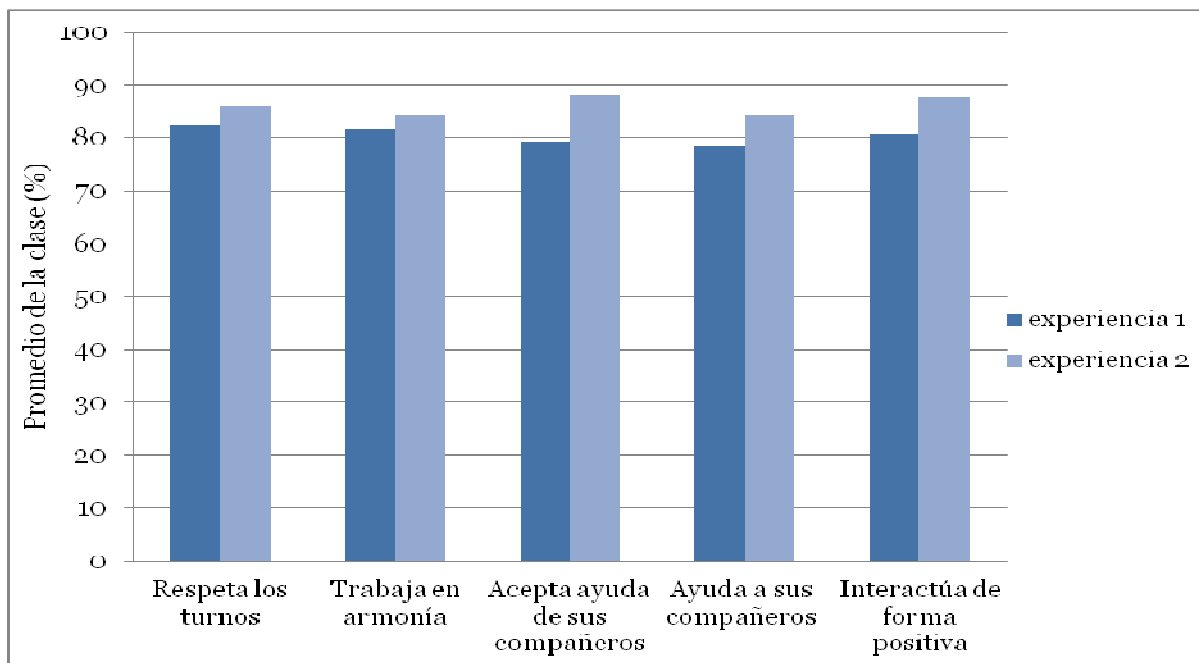


Gráfico 9. Evaluación escrita: Promedios por alumno después de la experiencia, en porcentajes (elaboración propia).

Podemos ver en el gráfico que ha habido un ligero aumento del porcentaje de alumnos que muestran las actitudes descritas. El tiempo y el espacio para este trabajo no permiten ver verdaderas mejoras, pero se vislumbra una mejora general en las actitudes propias para trabajar en grupos cooperativos.

3.4. LIMITACIONES Y VALORACIÓN FINAL

Este trabajo de investigación se ha visto limitado por cuestiones de tiempo y espacio, ya que sólo se han podido realizar dos experiencias de aprendizaje cooperativo para un mismo grupo de niños. Como consecuencia de esto las muestras de los datos obtenidos son limitadas.

Por otro lado, como valoración de los resultados cuantificables de los experimentos empíricos podemos decir que se ha demostrado en líneas generales que los alumnos han adquirido nuevos conocimientos después de las experiencias, lo cual contribuye a su desarrollo cognitivo, demostrando así uno de los beneficios del aprendizaje cooperativo. También se puede declarar que ha habido un leve cambio de actitud de los alumnos, demostrando que van adquiriendo destrezas sociales necesarias para el aprendizaje cooperativo y para su desarrollo socio-afectivo, otro de los beneficios del aprendizaje cooperativo.

En definitiva se puede concluir que el aprendizaje cooperativo es una herramienta que se puede integrar dentro de un contexto de pedagogía Waldorf y que los beneficios que esta técnica aporta ayudan a conseguir algunos de los objetivos que se plantean en la enseñanza de idiomas dentro de la pedagogía Waldorf, como puede ser lo referente a conseguir respeto mutuo y tolerancia hacia otras culturas y que debe comenzar, precisamente, por conseguir respeto mutuo y tolerancia hacia los propios compañeros, lo cual se consigue aplicando la técnica de aprendizaje cooperativo.

Adicionalmente se ha demostrado, a través de las observaciones del experimento empírico, que es importante ir puliendo la técnica de aprendizaje cooperativo y también darse un tiempo de adaptación, puesto que todo cambio de dinámica así lo requiere. En la misma línea, se está de acuerdo con lo investigado con respecto a la importancia de realizar una minuciosa planificación y seguir las pautas e indicaciones que se sugieren para que las experiencias que se lleven a cabo puedan aprovecharse en todo su potencial formativo.

4. CONCLUSIONES

Conforme a los objetivos planteados desde el principio, hemos extraído las siguientes conclusiones:

1. Como ya indicamos al inicio de esta investigación, el objetivo general de este trabajo fin de grado era “indagar y reflexionar sobre la manera de integrar actividades de aprendizaje cooperativo en las clases de inglés de una escuela de pedagogía Waldorf, respetando sus principios pedagógicos”. Este objetivo se ha cumplido ya que, basándonos en lo aprendido tras el estudio teórico, se han diseñado y llevado a la práctica dos experiencias de aprendizaje cooperativo dentro de la clase de inglés de una escuela Waldorf. De esta manera, se ha probado su viabilidad y también se han demostrado los buenos resultados obtenidos, los cuales están expresados en el apartado de observación y resultados del capítulo 2.
2. Al trabajar la realización del objetivo general, paralelamente se han ido cumpliendo los objetivos secundarios que se plantearon desde un principio. Así, el primer objetivo específico que versaba sobre “Profundizar sobre la pedagogía Waldorf y sobre la enseñanza de idiomas dentro de dicha pedagogía”, se ha cumplido, dado que hemos investigado acerca de los aspectos teóricos de esta pedagogía, lo cual se ha visto plasmado en el primer apartado de nuestro marco teórico.
3. En cuanto al segundo objetivo específico, esto es, “Profundizar sobre el aprendizaje cooperativo como herramienta de aprendizaje y en su aplicación en la enseñanza de inglés como lengua extranjera”, también se ha visto cumplido de la misma manera que el anterior, ya que se ha investigado sobre los postulados teóricos en torno al aprendizaje cooperativo y su aplicación para la enseñanza del inglés como lengua extranjera, como se ha reflejado en el segundo apartado que constituye el armazón teórico de esta investigación.
4. El tercer objetivo específico trataba de “Dar a conocer los postulados de una pedagogía poco difundida en España y de una herramienta de aprendizaje poco utilizada”. Al exponer, en el capítulo del marco teórico, lo investigado acerca de la pedagogía Waldorf y del aprendizaje cooperativo, se está promoviendo la difusión de esta pedagogía y de esta herramienta de aprendizaje, cumpliéndose así este objetivo, si bien hay que tener en cuenta que, debido a la magnitud de este trabajo de investigación, se han ofrecido solamente unas pinceladas acerca de estos dos temas en los cuales se puede profundizar más extensamente.
5. El cuarto objetivo específico, a saber, “Diseñar actividades de aprendizaje cooperativo para una clase de inglés de una escuela Waldorf”, también se ha cumplido en esta investigación. Se puede ver en lo expuesto en el capítulo del marco empírico que se han diseñado actividades de aprendizaje cooperativo en el contexto descrito. Estas actividades se han

diseñado teniendo en cuenta las pautas investigadas acerca de la implementación de estructuras cooperativas y los principios pedagógicos de la pedagogía Waldorf, también investigados.

6. En lo que respecta al objetivo específico “Realizar un experimento empírico con las actividades diseñadas en una clase de inglés de una escuela Waldorf”, como hemos visto en este trabajo, el experimento se llevó a cabo con éxito dentro del contexto descrito. El procedimiento y las actividades de dicho experimento están recogidos en el capítulo del marco empírico.
7. Por último, el último objetivo específico versaba sobre “Analizar los resultados obtenidos en el experimento con el fin de demostrar los beneficios que aporta la implementación de estructuras de trabajo cooperativo”. Dentro de las limitaciones de tiempo y teniendo en cuenta también que la muestra con la que se ha trabajado es reducida, podemos declarar que los resultados han sido analizados y los beneficios demostrados, tal como se expresa con detalle en el apartado de observación y resultados del capítulo del marco empírico. Los beneficios observados han sido: contribución al desarrollo cognitivo de los alumnos, promoción de la interacción en inglés, fomento de la autonomía y la independencia de los alumnos, fomento del desarrollo socio afectivo y mayor motivación de los alumnos hacia el aprendizaje.

5. PROSPECTIVA

Este pequeño trabajo de investigación puede ser el punto de partida para difundir el uso del aprendizaje cooperativo dentro de la pedagogía Waldorf. Aquí se ha trabajado en un periodo de tiempo muy corto en el cual sólo se han podido realizar dos experiencias empíricas en un mismo grupo y en una asignatura, inglés. Se puede expandir esto de múltiples maneras: realizando más experiencias con el mismo grupo en inglés y en otras asignaturas, realizando otras experiencias en otros cursos de primaria en inglés y en otras asignaturas e, incluso, ampliarlo para realizar experiencias en clases de secundaria de colegios de pedagogía Waldorf.

Además, las experiencias diseñadas pueden servir para inspirar y guiar para futuras líneas que impliquen el diseño de estructuras de aprendizaje cooperativo dentro de cualquier clase de inglés, sea en la pedagogía Waldorf o no. De la misma manera, otra futura línea puede versar sobre la aplicación de diferentes metodologías, concretamente la metodología Waldorf, dentro de un contexto escolar y la profundización sobre sus beneficios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asher, J. (Sin fecha). *TPR-World*. Recuperado el 13 de noviembre de 2013 de <https://www.tpr-world.com/>
- Asociación de Centros Educativos Waldorf (s.f.). *Asociación de Centros Educativos Waldorf*. Recuperado el 10 de octubre de 2013 de <http://www.colegioswaldorf.org/informacion.html>
- Brewster, J. (1992). *Teacher education for language across the curriculum in English Language*. Viena: British Council.
- Carlgren, F. (1989). *Pedagogía Waldorf: Una educación hacia la libertad*. Madrid: Rudolf Steiner.
- Clauder, C., & Rawson, M. (2002). *Educación Waldorf*. Madrid: Rudolf Steiner.
- Díaz-Aguado, M. J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- Jaffke, C. (2006). Foreign Language in Steiner Waldorf Education. Laying the Foundation: The First Three Years of English. *Humanising Language Teaching*, 8(1). Recuperado de <http://www.hltmag.co.uk/jan06/marto4.htm>.
- Johnson, D. W., Johnson, R., & Holubec, E. (1997). *Cooperative learning in the classroom*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum.
- Johnson, D., & Johnson, R. (s.f.). *Introduction to Cooperative Learning. An overview on cooperative learning*. Recuperado el 16 de octubre de 2013 de <http://www.cooperation.org/home/introduction-to-cooperative-learning/>
- Kirsch, J. (2010). *Las lenguas extranjeras en la escuela Waldorf*. Barcelona: Pau de Damasc.
- Lievegoed, B. (1999). *Las etapas evolutivas del niño*. Madrid: Rudolf Steiner.
- Lobato Fraile, C. (1997). Hacia una comprensión del aprendizaje cooperativo. *Revista de Psicodidáctica*, 4, 59-76. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/175/17517797004.pdf>.
- Richter, T. (2000). *Plan de Estudios de la Pedagogía Waldorf-Steiner*. Sussex: Steiner Waldorf Schools Fellowship.
- Steiner, R. (2000a). *Fundamentos de la Educación Waldorf I: El estudio del hombre como base de la pedagogía*. Madrid: Rudolf Steiner.
- Steiner, R. (2000b). *Fundamentos de la Educación Waldorf II: Metodología y Didáctica*. Madrid: Rudolf Steiner.
- Steiner, R. (2000c). *Fundamentos de la Educación Waldorf III: Coloquios pedagógicos*. Madrid: Rudolf Steiner.
- Steiner, R. (2008). *Teosofía*. Madrid: Rudolf Steiner.

Turrión Borralló, P. (2013). *La enseñanaza de lenguas extranjeras a través del aprendizaje cooperativo: El aprendizaje del inglés en alumnos de primaria*. (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid, Valladolid. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/2962>

Uriz, N. (coord.) (1999). *El aprendizaje cooperativo*. Pamplona: Gobierno de Navarra.

Wilson, C. (1985). *Rudolf Steiner: The Man and His Vision*. Wellingborough: Aquarian Press.

BIBLIOGRAFÍA

Betts, S. (1999). *Teaching English in a Waldorf school*. Material no publicado. Recuperado el 9 de octubre de 2013 , de http://www.kka.hu/_soros/kiadvany.nsf/4be80dafo05edcb8852566f2000b4f9f/co3685d03664db63c1256ed1004630db?OpenDocument

Steiner, R. (2000). *El curso de mi vida*. Buenos Aires: Epidauro.

Trujillo Sáez, F., & Ariza Pérez, M. Á. (2006). *Experiencias educativas en aprendizaje cooperativo*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Universidad Internacional de la Rioja. (2012). *Tema 7: Programa para la construcción de la igualdad desde una perspectiva intercultural*. Material no publicado. Recuperado el 10 de octubre de 2013 de http://gradoprimaria.unir.net/cursos/GMP3as19PER30_P36/.

ANEXOS

Anexo 1. Cuento: The Enormous Turnip

An old man planted a turnip. The turnip grew to be enormous. The old man started to pull the turnip out of the ground. He pulled and pulled, but couldn't pull it out. So he called the old woman over.

"All right – said the grandmother – I'm coming".

The old woman took hold of the old man, the old man took hold of the turnip, they pulled and pulled, but couldn't pull it out. So the old woman called the granddaughter over.

"All right – said the granddaughter – I'm coming".

The granddaughter took hold of the old woman, the old woman took hold of the old man, the old man took hold of the turnip, they pulled and pulled, but couldn't pull it out. So the granddaughter called the dog over.

"All right – said the dog – I'm coming".

The dog took hold of the granddaughter, the granddaughter took hold of the old woman, the old woman took hold of the old man, the old man took hold of the turnip, they pulled and pulled, but couldn't pull it out. So the dog called the cat over.

"All right – said the cat – I'm coming".

The cat took hold of the dog, the dog took hold of the granddaughter, the granddaughter took hold of the old woman, the old woman took hold of the old man, the old man took hold of the turnip, they pulled and pulled, but couldn't pull it out. So the cat called the mouse over.

"All right – said the mouse– I'm coming".

The mouse took hold of the cat, the cat took hold of the dog, the dog took hold of the granddaughter, the granddaughter took hold of the old woman, the old woman took hold of the old man, the old man took hold of the turnip, they pulled and pulled--and finally pulled out the turnip!

Anexo 2. Poema de artículos definidos e indefinidos

An apple, an orange, an ape and an owl

“AN” is the word

That’s in front on a vowel!

A song and a sixpence,

A dog at a dance:

“A” always comes

Before consonants!

The apple, the orange, the ape and the owl

We always say “THE-E-E”

in front on a vowel!

The song and the sixpence,

The dog at the dance:

“THE” always comes

Before consonants!

Anexo 3. Instrucciones para leer y recitar

We fold the paper in eight pieces

We cut the paper in eight pieces

We color the back

We draw a picture

We write the name

We help each other

We listen to each other

We play!

We learn!

...and...

We put everything away!

Anexo 4. Formulario de asignación de tareas (experiencia 1)

Who folds the paper? _____

Who cuts the paper? _____

Who colors the back? _____

Who draws the pictures? _____

Who writes de names? _____

Who makes the envelopes? _____

Who plays? _____

Who is in charge of the materials? _____

Who puts everything away? _____

Anexo 5. Evaluación escrita sobre el tiempo

WHAT´S THE WEATHER LIKE TODAY?

Write next to each picture the weather like in the example:



Today it is sunny



Anexo 6. Poemas de las estaciones.

Autumn Poem

Scarlet and golden, orange and brown
Winds of autumn blow the leaves down
Tear from the branches their curtains and spread
Carpets of yellow beneath them instead
Scarlet and golden, orange and brown
Winds of autumn blow the leaves down

Winter (first snow)

Snow makes whiteness where it falls,
the bushes look like popcorn balls
and places where I always play
look like somewhere else today.
Beautiful feathery flakes of snow
over the woodlands and fields they go
making a blanket so warm and deep
over the flowers that lie asleep

Spring poem

The wind told the grasses
and the grasses told the trees,
the trees told the bushes
and the bushes told the bees,
the bees told the robin
and the robin sang out clear:
wake up! wake up! wake up!
Spring is here!

Summer poem

Come out, come out, this sunny day,
The fields are sweet with new-mown hay,
The birds are singing loud and clear,
For summer-time is once more here:
So bring your rakes and come and play
and toss and tumble in the hay!
Then splash about,
without a doubt!
For it is hot and sunny,
on this lovely summer day!

Anexo 7. Formulario de asignación de tareas (experiencia 2)

Who is in charge of the materials? _____

Who cuts the paper? _____

Who draws the pictures? _____

Who writes de names? _____

Who makes the envelopes? _____

Who organizes the presentation? _____

Order of presenters: _____