

Propuesta de sinergias entre el Aprendizaje Cooperativo y la Competencia en Comunicación Lingüística

Autor: Gómez Herrera, Eduardo (Maestro en Educación Primaria y Psicopedagogo, Coordinador del Departamento de Orientación).
Público: Profesorado de Educación Primaria Obligatoria. **Materia:** Lengua Castellana y Literatura. **Idioma:** Español.

Título: Propuesta de sinergias entre el Aprendizaje Cooperativo y la Competencia en Comunicación Lingüística.

Resumen

El Aprendizaje Cooperativo no es únicamente un medio al servicio de otros aprendizajes; también ha de suponer un fin en sí mismo, para que su funcionamiento sea cada vez más provechoso. Los estudios demuestran que, desde la mejora de las habilidades cooperativas y del fortalecimiento de la interdependencia positiva, se puede alcanzar mayor provecho en los aprendizajes. Este trabajo pretende generar una propuesta didáctica que sirva para potenciar esta relación bidireccional, generando una sinergia en la que a medida que se adquieren aprendizajes en uno de los elementos analizados, mejora el desempeño en el otro.

Palabras clave: Competencias, comunicación lingüística, trabajo cooperativo, aprendizaje basado en proyectos, interdependencia, 6º de Educación Primaria.

Title: Proposal for synergies between Cooperative Learning and Competition in Linguistic Communication Abstract.

Abstract

Cooperative Learning is not only a means at the service of other methods of learning, it has to be assumed to have an end in itself, so that its functionality will be each time more beneficial and capable of overcoming the usual obstacles that appear during its process. Research has shown that, from improvement of the cooperative skills and with strengthening of the positive interdependence, one is able to obtain greater benefits in the learnings. This work intends to generate a learning proposal that will serve as a way of enhancing this two-way relationship, generating a synergy in that

Keywords: Competences, linguistic communication, cooperative learning, project based learning, interdependence, 6th Grade.

Recibido 2018-11-27; Aceptado 2018-12-03; Publicado 2018-12-25; Código PD: 102139

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Justificación del trabajo y planteamiento del problema

Muchos son los planes y proyectos, métodos y metodologías activas y emergentes en auge en nuestra actualidad educativa. Éstas se promueven debido a la búsqueda incansable de la mejora de la calidad educativa (vista desde cualquiera de sus prismas: la mejora del rendimiento académico, indicadores de bienestar y autorrealización en las aulas, la utilidad y competencialidad de los aprendizajes, las oportunidades de inserción en la vida laboral, el descenso del fracaso y abandono escolar, la compensación e inclusión del alumnado con dificultades, etc.).

En este marco, el aprendizaje cooperativo se muestra, más que como un recurso metodológico, como un principio pedagógico fundamental e indiscutible de una escuela democrática, competencial y propia de nuestro siglo. Frente al aprendizaje individual o de competición (Deutsch 1962; Johnson y Johnson 1991), el metaanálisis de investigación sobre la independencia social demuestra que la media de los resultados tanto en aprovechamiento, como atracción interpersonal, apoyo social y amor propio aumentan significativamente con el trabajo cooperativo (D.W. Johnson y R. Johnson, 1989).

Vale la pena, entonces, preguntarse cuáles son las claves de una cooperación que funcione, que no tenga efectos inversos y que sea facilitadora y no obstaculizadora. Los estudios concluyen (Collins 1970, Johnson y Johnson 1979) que hay una serie de elementos o componentes esenciales que hacen que los esfuerzos cooperativos resulten, finalmente, más productivos que los individualistas o los competitivos. Estos son (D.W. Johnson, R. Johnson y J. Holubec, 2014):

- Una Interdependencia positiva bien definida
- Extensa interacción cara a cara
- Responsabilidad individual y responsabilidad personal bien definida para lograr metas grupales
- Uso frecuente de las habilidades sociales, interpersonales y en grupos pequeños
- Procesamiento por el grupo, frecuente y periódicamente, de su funcionamiento actual con el fin de mejorar su eficacia futura.

Analizando con atención cada uno de estos componentes, vemos que todos tienen algo en común: el trabajo cooperativo se sustenta en el principio fundamental del aprendizaje dialógico. Bajo los fundamentos sociointeraccionistas (como la Zona de Desarrollo Próximo, para Vygotsky o el andamiaje de Brunner), la competencia comunicativa toma un papel vertebrador en la oportunidad de logros cooperativos. Sin su desarrollo óptimo es imposible encauzar estructuras de cooperación complejas, que lleven a sus participantes a interactuar de forma eficiente. Por ello, el área de Lengua Castellana y Literatura es un escenario privilegiado para proporcionarle al Aprendizaje Cooperativo las habilidades (sociales, comunicativas y lingüísticas) necesarias para su correcto desarrollo.

Distintos estudios describen los problemas que aparecen en el aprendizaje, y, en especial, en los procesos cooperativos (y estos derivan, posiblemente, en las dificultades más comunes que el profesorado que se inicia en el Aprendizaje Cooperativo encuentra, muchas veces haciéndolo desistir), debido a habilidades comunicativas y sociales insuficientes (D.W. Johnson, R. Johnson y J. Holubec, 2014):

- “Viajero de gorra” (Kerr y Brunn, 1981): Parte del alumnado disminuye sus esfuerzos dejando que el alumno más “apto” absorba el papel de líder y las responsabilidades de logro.
- Impotencia autoinducida (Langer y Benevento, 1978)
- Disfunción de la responsabilidad y holgura social (Latane, Williams y Harkin, 1979)
- Reactancia social (Salomon, 1981)
- Divisiones de trabajo disfuncional (Sheingold, Hawkins y Char, 1984): “Yo soy el que piensa, tú eres el que escribe”
- Dependencia inapropiada de la autoridad (Webb, Ender y Lewis, 1986)
- Conflicto destructivo (Collins, 1970)

Por otro lado, se produce una interesante sinergia: a su vez, el Aprendizaje Cooperativo fundamentado, planificado y con estructuras y técnicas bien delimitadas ofrece una potenciación de los aprendizajes que desde el área de Lengua Castellana y Literatura se fomentan. Cualquier contenido del área o cualquier descriptor de la Competencia Comunicativa puede ser objeto de ser reinterpretado desde la cooperación para dotarlo de significatividad.

Por lo tanto, este trabajo pretende defender una propuesta práctica donde esta estrecha dependencia suponga una oportunidad de desarrollo integral y de aprovechamiento para el alumnado, a la vez que en un plano implícito se genera una transferencia al resto de áreas y competencias curriculares.

1.2. Objetivos

1.2.1. Objetivo general

- Desarrollar una propuesta práctica que potencie las sinergias analizadas entre el Aprendizaje Cooperativo y la Competencia en Comunicación Lingüística para la mejora de ambas para Educación Primaria Obligatoria.

1.2.2. Objetivos específicos

- Generar situaciones de estructuración de los componentes esenciales del Aprendizaje Cooperativo en el área de Lengua Castellana y Literatura por medio de técnicas y estrategias específicas.
- Fomentar la mejora de las habilidades sociales del alumnado determinantes en el desempeño grupal.
- Desarrollar los distintos niveles y descriptores de la Competencia en Comunicación Lingüística (saber, saber hacer y saber ser) desde sus aportaciones al Aprendizaje Cooperativo en un contexto de trabajo por proyectos.

2. MARCO CONCEPTUAL

2.1. En cuanto al Aprendizaje Cooperativo

2.1.1. Cooperación natural y cooperación por necesidad

Quizá la mejor justificación que podamos encontrar a la cooperación se encuentra en nuestra propia experiencia. Nuestro día a día está repleto de oportunidades y necesidades de cooperación. Pere Pujolás (2009) afirmaba que la naturaleza del ser humano es eminentemente cooperativa. Es cierto que, luego, la sociedad hace grandes esfuerzos por contradecir dicha afirmación: por ejemplo, la estructura jerárquica y piramidal de la mayor parte de los trabajos o la forma de trabajar de la escuela tradicional son, sin duda, un incentivo a los esfuerzos individualistas.

La explicación a este fenómeno la exponen W. Edwards Deming y J. Juran, fundadores del movimiento cualitativo, quienes sostienen que más del 85% de la conducta de los miembros de una organización es directamente atribuible a su estructura, y no al carácter de los individuos que la componen. Si desde el más puro sistema del condicionamiento la escuela incentiva el trabajo individual para la promoción y castiga el “hablar en clase” “mirar al compañero” o “ayudarse”, este será el escenario propicio para moldear la conducta de la ciudadanía hacia la voraz competición.

En el libro *Crear Hoy la Escuela del Mañana* (Gerver, 2010), se analiza la importancia de una educación que se ajuste a un mundo que todavía no existe. Y, posiblemente, esto no empiece por hacer elucubraciones aritméticas sobre cómo estará la tecnología dentro de 15 años, qué sistema político predominará, o qué trabajos estarán a la alza para entrenar en ellos a nuestro alumnado. Esta reflexión ha de comenzar sobre qué tipo de ciudadanos queremos que construyan ese futuro.

Para ayudarnos a establecer una ruta, la Organización de Naciones Unidas redacta 17 objetivos de desarrollo sostenible para transformar nuestro mundo, y, el último de ellos, aparece como un instrumento para ayudar a alcanzar todos los demás:

17. Revitalizar la Alianza Mundial para el Desarrollo Sostenible: Para que una agenda de desarrollo sostenible que quiera mejorar el mundo sea eficaz, se necesitan alianzas entre los gobiernos, el sector privado y la sociedad civil. Estas alianzas se construyen sobre la base de principios y valores, una visión compartida, objetivos comunes y esfuerzos sumados (Organización de Naciones Unidas, 2015)

2.1.2. Aclarando el término

Pese a la gran tradición del aprendizaje cooperativo en la literatura académica, es necesario aclarar ciertos puntos que, a día de hoy, siguen siendo claves a la hora de diferenciar el aprendizaje cooperativo de otras prácticas organizativas:

- a) El trabajo cooperativo no es trabajar en la misma mesa: El primer paso para iniciarse en el aprendizaje cooperativo es romper la organización tradicional de los espacios, donde la tarima es el centro de las miradas y las mesas se alinean hacia ellas. Sin embargo, esto es sólo el principio. De hecho, estructurar una clase tradicional con esta disposición solo dará quebraderos de cabeza.
- b) El trabajo cooperativo no es trabajar en grupo: Una de las prácticas más habituales en el acercamiento al trabajo cooperativo es el trabajo grupal. Aunque a simple vista pudiese parecer lo mismo como evento educativo, nada más lejos de la realidad. El trabajo en grupo se da en el formato “tienen que hacer juntos...”. Y así, por ejemplo, si se envía a un grupo de cuatro personas a hacer un mural sobre los invertebrados, o a leer un texto y responder a sus preguntas, no se sabe quién ha tomado qué responsabilidad dentro del trabajo, ni si el reparto de las tareas ha sido equitativo, si alguien ha tenido que asimilar el trabajo de otro por su dejadez o el nivel de desempeño individual y de contribución al grupo al final. El trabajo en grupo suele levantar muchas ampollas, sacar a relucir las dificultades en habilidades sociales (que no ayudar a mejorarlas) y cargar al alumnado más responsable hasta odiar este tipo de agrupamientos.

Henry Ford llegó a afirmar que unirse es el comienzo; mantenernos unidos es progreso; trabajar juntos es el éxito. Teniendo en cuenta los dos puntos anteriores, según David y Roger Johnson (1994, pp. 34) se define el aprendizaje cooperativo como “trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran que sus resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo”. La clave se

encuentra entonces en aquel famoso discurso de John F. Kennedy adaptado a esta temática: No te preguntes lo que el grupo puede hacer por ti; pregúntate que puedes hacer tu por el equipo.

Trujillo (2002) traduce a Fathman y Kessler (1993: 128), quienes aproximándose mucho a la concepción anterior, entienden que el aprendizaje cooperativo es el trabajo en grupo que se estructura cuidadosamente para que todos sus miembros interactúen, intercambien información y puedan ser evaluados de forma individual por su trabajo.

Podemos decir, entonces, que el aprendizaje cooperativo no es suceso eventual o improvisado, sino el producto de planificar y estructurar interacciones favorables para todos y todas.

2.1.3. Antecedentes

El aprendizaje cooperativo no tiene nada de novedoso. Pliego (1989) recoge diferentes afirmaciones sobre los principios del aprendizaje cooperativo evocados en la historia:

Miles de años atrás, en la actual Israel, uno de los libros sagrados de los hebreos, el Talmud especificaba que uno debía contar con la ayuda de un compañero. Sócrates enseñaba a los alumnos en pequeños grupos, involucrándolos en diálogos en su famoso "*Arte del discurso*". El filósofo romano, Séneca, defendía el aprendizaje cooperativo a través de afirmaciones como, "*Qui Docet Discet*" (cuando enseñas aprendes dos veces). Durante la edad media los gremios de arte enfatizaban que los aprendices debían trabajar juntos en pequeños grupos, los más hábiles trabajando con el maestro y luego enseñando sus habilidades a aquellos menos experimentados. En la colonial Boston, el joven Benjamín Franklin (que vivía en extrema pobreza) organizaba grupos de aprendizaje con la finalidad de obtener educación a partir de ellos. John Dewey promovió el uso de grupos de aprendizaje cooperativo como parte de su famoso método de proyectos (p.66).

También tenemos que echar un largo vistazo atrás para encontrar los primeros estudios en profundidad del evento cooperativo dentro de la educación. De hecho, los primeros estudios experimentales y coordinados en investigación datan de finales del siglo XIX y principio del siglo XX. Durante todo este tiempo, se recogen más de 375 estudios sobre el aprovechamiento del aprendizaje cooperativo. En el cuadro 2.1. podemos observar el metaanálisis de la investigación sobre todos estos estudios en relación a la interdependencia social.

En estos datos se concluye, de forma contundente, que cualquier esfuerzo competitivo o individualista enfrentado al cooperativo tiene un rendimiento más bajo en las cuatro áreas que recoge el estudio: aprovechamiento, atracción interpersonal, apoyo social y amor propio.

2.1.4. Sustento teórico

La investigación sobre el aprendizaje cooperativo se ha sustentado sobre múltiples teorías de la psicología, la pedagogía y la sociología. Posiblemente, las tres perspectivas teóricas fundamentales sean:

Teoría de la interdependencia social:

De manos de uno de los fundadores de la escuela de la Gestalt, Kurt Kafka, al inicio del siglo XX se empieza a desarrollar la teoría de que los grupos son unidades dinámicas en tanto y cuanto varíe la interdependencia entre sus integrantes. Kurt Lewin, colega y, en cierta medida, discípulo, continúa profundizando en el principio expuesto, determinando que la raíz o esencia de cada grupo como unidad dinámica se encuentra al definir que interdependencia existe entre sus miembros. En otras palabras, definiendo las metas de cada uno, los recursos de los que cada uno dispone o algo tan nimio como la necesidad de la celebración de los logros por parte de los demás, se puede entender y mejorar el funcionamiento de un grupo

Teoría cognitiva del desarrollo

Piaget, y otros teóricos afines (como el sociointeraccionista, Vygotsky), defendieron la importancia de las interacciones en un entorno real para que surgiese el llamado conflicto socio-cognitivo. A partir de éste, surgen los desequilibrios cognitivos, de los que nace el aprendizaje social y la habilidad para tomar perspectivas.

De esta teoría surge un concepto fundamental, forjado por los teóricos de la controversia (Johnson y Johnson, 1979): la controversia como el aprendizaje por medio de argumentos opuestos y conflicto conceptual. Wittrock (1990), afirma que para que la información pueda ser retenida en la memoria e incorporada en las estructuras cognitivas existentes, siempre se ha de dar un ensayo y una reestructuración del material, poniendo el ejemplo clave de reestructuración como la explicación a un compañero.

Teoría del aprendizaje por comportamiento

El conductismo, desde todas sus ramas de estudio, hace una importante contribución a la motivación intrínseca que surge en el trabajo en grupo: la importancia del impacto de los refuerzos grupales y la retribución que se obtiene con el aprendizaje. Desde el estudio del equilibrio de los premios y costos en el intercambio social de Kelley hasta el estudio de las contingencias grupales de Skinner, todos hacen mención a la importancia de verse reafirmado y obtener recompensas grupales para el incentivo y la motivación en el trabajo.

2.1.5. Tendencias principales en el Aprendizaje Cooperativo

Lobato (1997, pp.59-76), hace un recopilatorio de las tendencias más asumidas en cuanto al Aprendizaje Cooperativo. Todas ellas definen sus elementos fundamentales y entre las cuales están específicamente diferenciadas. Sin embargo, la comprensión y el estudio de éstas no supone asimilar corrientes antagónicas. Al contrario, su reflexión sobre la investigación las encauza a conclusiones muy parecidas, definir estructuras con muchos aspectos en común y a establecer requisitos fundamentales semejantes a la hora de la organización del aprendizaje cooperativo. Estas líneas son:

1. El Learning Together de D.W Johnson y R.T. Johnson. Circles of Learning (Johnson, Johnson y Holubec, 2014).
2. El Student Team Learning de Slavin. Aprendizaje Cooperativo: Teoría, Investigación y Práctica (Slavin, R. 2002).
3. El Group Investigation de Sharan y Sharan. Small group teaching (Sharan, S y Sharan, I. 1979).
4. La Structural Approach de Spencer Kagan y Miguel Kagan. Cooperative Learning (Kagan, S. 1992)
5. La Complex Instruction de Cohen. Restructuring the Classroom: Conditions for productive small groups (Cohen, E. 1994)
6. La perspectiva del Collaborative Approach, siendo el compendio sumativo de múltiples temas como la Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky, la comunicación empática de Rogers, los estudios de lenguaje en el aula de Barnes y las dinámicas de grupo de Moreno.

Debido a que estas corrientes están todas dotadas de una lógica interna específica, surge la necesidad de centrarse en una de ellas para hacer un constructo práctico sobre un esqueleto avalado por las investigaciones. Para ello, se toman los Círculos de trabajo cooperativo de David y Roger Johnson. Eso no quita, sin embargo, que las siguientes páginas se nutran de múltiples aspectos desarrollados por las líneas anteriormente mencionadas.

2.1.6. Los componentes esenciales del trabajo cooperativo

Como ya se ha mencionado anteriormente, hay cinco componentes para Johnson y Johnson (2014) que el profesorado ha de estructurar explícitamente para que el trabajo cooperativo sea provechoso y no destructivo. Recordémoslos:

- Una Interdependencia positiva bien definida
- Extensa interacción cara a cara
- Responsabilidad individual y responsabilidad personal bien definida para lograr metas grupales
- Uso frecuente de las habilidades sociales, interpersonales y en grupos pequeños
- Procesamiento por el grupo, frecuente y periódicamente, de su funcionamiento actual con el fin de mejorar su eficacia futura

Cada uno de ellos tiene una función específica y, si alguno fallase, se abre la posibilidad de que surjan ocasiones y/o acciones que perjudiquen al grupo.

Interdependencia positiva

“O nadamos juntos, o nos lleva la corriente”. Este es el pensamiento que el trabajo en equipo debe evocar a sus componentes. En la teoría, la interdependencia positiva es sencilla: hay que provocar que el alumnado entienda que todos los componentes están conectados entre ellos, y que no hay forma de que uno triunfe si no lo hace el otro. Del mismo modo, cualquiera de sus miembros estará evocado al fracaso si otro de sus compañeros lo está. Se han llevado a la práctica una serie de estudios para investigar la naturaleza de la interdependencia positiva, y el formato en la que se puede estructurar claramente (Hwang, Caswell, Johnson y Johnson 1994, Johnson, Johnson, Stanne y Garibaldi 1990; Johnson, Johnson, Ortiz y Stanne 1991; Lew, Mesch, Johnson y Johnson 1986, 1986b; Mesch, Johnson y Johnson 1988; Mesch, Lew, Johnson y Johnson 1986). De ellos, sacamos las siguientes formas de estructurar la interdependencia:

- a) Interdependencia positiva de metas: Los estudiantes han de entender que sus propias metas son las mismas que las metas grupales, y que la consecución de las propias va directamente ligada a la consecución de la de los demás. Por ejemplo. “entender el texto propuesto y garantizar que el resto del equipo lo haya entendido” sería una forma de explicitar un objetivo compartido por el equipo
- b) Interdependencia positiva de premios y celebraciones: Al alcanzar sus metas o cada una de las partes que lleva a acercarse más a su consecución, los estudiantes han de recibir una felicitación grupal. Es importante hacer celebraciones periódicas que premien el esfuerzo individual para el fomento de la cooperación. Muy ligado con este tipo de interdependencia, está la interdependencia de premios, de tal forma que, por ejemplo, si todos los estudiantes del grupo alcanzan un 80% de respuestas correctas, todos subirán un 10% más.
- c) Interdependencia positiva de funciones: Cada uno de los miembros del equipo tiene una función o rol distinta, pero a su vez interconectada con la de alguno de sus compañeros. Poniendo por ejemplo la técnica de la “lectura compartida” en un equipo de tres miembros, uno tendrá la función del lector, otro del resumidor y el último el comprobador de la comprensión y corrector del resumidor. En todos los casos hay una función claramente delimitada pero cuyo desempeño intercede directamente en el de sus compañeros.
- d) Interdependencia positiva de tareas: Esta forma de estructurar la interdependencia se hace a partir de establecer divisiones del trabajo en la que es necesario que cada componente finalice sus acciones para que pueda ejecutar su tarea el siguiente.
- e) Interdependencia positiva de identidades: Un lema, un principio común, un escudo, vestimenta igual... son factores que pueden ayudar a generar una identidad de grupo
- f) Interdependencia de amenaza exterior: Generar un ambiente de cooperación-oposición, o bien contra otro equipo o contra una identidad prediseñada.

Interacción fomentadora cara a cara

Una vez la interdependencia positiva haya provocado que los estudiantes entiendan que su destino está unido al de sus compañeros, toca el segundo paso. Con la interacción fomentadora cada uno de los estudiantes pone su grano de arena para facilitar el éxito de los demás. Johnson y Johnson (2014) redactan las siguientes consideraciones de la interacción, donde los individuos

- Se brindan ayuda y asistencia mutua eficiente cuando lo necesitan
- Intercambian los recursos requeridos
- Procesan la información de una manera eficaz
- Se retroalimentan con el fin de mejorar su rendimiento
- Desafían las conclusiones y el razonamiento del resto de los integrantes, generando controversia
- Se alientan mutuamente
- Actúan con fidelidad y lealtad
- Se esfuerzan por lograr beneficio mutuo

Responsabilidad individual

En la revolución industrial y la cadena de montaje, se crearon puestos especializados para funciones repetitivas y concretas. En este proceso había una cosa clara: si alguno de los pasos de la cadena fallaban, no se conseguiría satisfactoriamente el producto final. Cada miembro de la cadena tenía que asumir su trabajo y su responsabilidad para conseguir finalizarlo correctamente. Un replanteamiento de esta metáfora (dejando al margen todo tipo de asociaciones con la industrialización y la educación desde el mercantilismo) sucede con la responsabilidad individual que ha de asumir cada uno de los componentes del grupo: no se permite la holgura social en el equipo. Nadie puede “viajar gratis”. El aprendizaje cooperativo se cierra cuando se demuestra que, al finalizar, todos los componentes son capaces de demostrar sus conocimientos de forma individual.

Habilidades interpersonales

Daniel Goleman (1996) escribió que al menos el 80% del éxito en todos los aspectos de la vida de la edad adulta depende de lo que llama la inteligencia emocional. Howard Gardner (2011), desde su teoría de las inteligencias múltiples, encuentra un espacio entre la inteligencia interpersonal e intrapersonal, donde, con el equilibrado desarrollo de ambas, se encuentra la clave para las relaciones satisfactorias. Sea cual sea el nombre que se le den, las habilidades interpersonales engrasan la maquinaria del trabajo en grupo y hacen que todo funcione correctamente, sin tropiezos. Pero el entrenamiento en habilidades interpersonales no se da de forma espontánea y no se puede creer que se desarrolla de forma implícita con el aprendizaje cooperativo; estas habilidades necesitan ser atendidas frecuentemente con la lupa del docente y su entrenamiento debe de ser concienzudo, explícito y programado. Estas habilidades tienen mucho que ver con la contribución que se puede hacer desde la competencia lingüística, ya que muchas ellas no solo se pueden ver, sino hay un formato lingüístico para demostrarlas. Una forma de hacer visibles las habilidades interpersonales para el alumnado mediante el “Cuadro T” (Johnson, Johnson y Holubec, 1992).

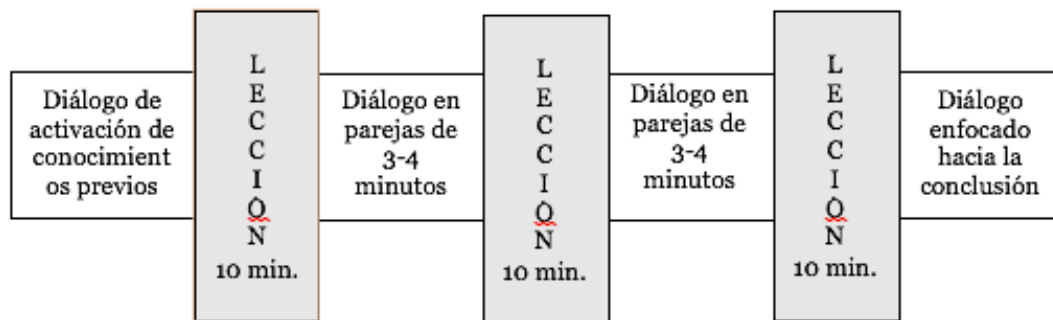
Procesamiento Grupal

Como expone la pedagoga y escritora Carmen Pellicer, la metacognición es una habilidad ejecutiva determinante para el anclaje de los aprendizajes. La eficiencia del trabajo grupal, a partir de los cuatro puntos anteriormente expuestos, depende, en gran medida de que los estudiantes recapaciten (o no lo hagan) sobre el éxito de su funcionamiento. El procesamiento puede hacerse en pequeño grupo o en grupo de clase al completo, pero siempre hay que conceder tiempo y proporcionar una estructura que facilite este tipo de reflexiones.

2.1.7. Tipos de agrupamientos

Grupos de Cooperación Informal

- Un grupo de cooperación informal es un agrupamiento momentáneo (que puede ir desde un par de minutos hasta una sesión de trabajo) que sirve para comprender, resumir y reflexionar sobre un contenido en concreto. En aquellos casos en los que el profesorado tiene que dar una clase expositiva, de larga duración o de contenido complejo, puede hacer uso de un grupo informal para parar y asegurarse de la comprensión de la lección. De esta forma, una lección de cooperativo informal podría tener la siguiente estructura organizativa:



Elaboración propia (2018). Basada en Johnson y Johnson (2014, pp 52)

Grupos Cooperativos de Base

Este tipo de agrupamiento es muy estable, con una duración que puede ir desde un año académico hasta toda la escolarización. Es un grupo fijo de ayuda, reflexión, estímulo y solución de problemas. Han de tener temporalizado un momento rutinario para reunirse (puede ser semanal o quincenalmente) donde tengan estructuradas dinámicas para fortalecer las relaciones entre ellos, apoyarse académicamente, realizar las rutinas propias de clase (como revisar la agenda o recoger las tareas), darse apoyo en situaciones personales conflictivas o tener charlas personales de desahogo de cualquier ámbito no académico.

Grupos Cooperativos Formales o Convencionales

Los grupos formales son los que se constituye para responsabilizar a sus componentes del aprendizaje de una unidad temática o proyecto. Son estables, y se constituyen con la idea de que se acompañen durante todo el tiempo que se necesite para alcanzar los objetivos didácticos. Estos grupos desempeñaran lecciones cooperativas con distintas estructuras hasta la evaluación del aprovechamiento del periodo establecido. El docente cambia su rol a arquitecto de las situaciones que provocarán el aprendizaje dialógico, seleccionará los objetivos, materiales didácticos, criterios para alcanzar el éxito y retos nivelados.

2.2. En cuanto a la Competencia en Comunicación Lingüística

En la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato, bajo el marco de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre de 2013, para la mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), que modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), las competencias clave se contemplan como:

“[...] conocimiento en la práctica, es decir, un conocimiento adquirido a través de la participación activa en prácticas sociales y, como tales, se pueden desarrollar tanto en el contexto educativo formal, a través del currículo, como en los contextos educativos no formales e informales”

Es decir, el enfoque competencial que expone el marco legislativo actual exige que los aprendizajes sean contextualizables, vivenciados y de utilidad práctica. Desde esta perspectiva, centrémonos ahora en la Competencia en Comunicación Lingüística:

“Esta competencia se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y transmisión del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta. También incluye la habilidad de expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita”.

Como podemos observar, en la descripción de la propia competencia se extraen múltiples paralelismos con todo lo anteriormente expuesto en el trabajo cooperativo. La transmisión del conocimiento, autorregulación del pensamiento, emociones o conductas, y la expresión oral son elementos necesarios y, a la vez, desarrollados por el trabajo cooperativo en el aula. Bajo esta premisa, no es alocado pensar que, en la práctica, una estructuración consciente de la competencia lingüística (en sus tres niveles: saber, saber hacer y saber ser) contribuya a desarrollar los cinco componentes fundamentales del trabajo cooperativo y viceversa. Para ello, se utiliza el área de Lengua Castellana y Literatura como escenario privilegiado para activar esta posible contribución de doble vía.

La Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias publica para cada una de las competencias claves un listado de descriptores que diseccionan con claridad práctica todos aquellos aprendizajes que abarca su concepto. Este trabajo se basa en los expuestos para la Competencia en Comunicación Lingüística para garantizar su trazabilidad con los eventos cooperativos. Los descriptores son los siguientes:

- Dialogar, escuchar, hablar y conversar.
- Expresar e interpretar de forma oral y escrita, pensamientos, emociones, opiniones y creaciones.
- Leer y escribir.
- Utilizar códigos de comunicación
- Buscar, recopilar y procesar información
- Conocer las reglas del sistema de la lengua
- Comunicarse en otros idiomas
- Adaptar la comunicación al contexto
- Generar ideas, hipótesis, supuestos, interrogantes.
- Comprender textos literarios.
- Dar coherencia y cohesión al discurso, a las propias acciones y tareas.
- Estructurar el conocimiento.
- Formular y expresar los propios argumentos de una manera convincente y adecuada al contexto.

- Practicar el intercambio comunicativo en diferentes situaciones, con ideas propias.
- Interactuar de forma adecuada lingüísticamente.
- Manejar diversas fuentes de información.
- Adoptar decisiones. Resolver conflictos. Tener en cuenta opiniones distintas a la propia.
- Disfrutar escuchando, leyendo o expresándose de forma oral-escrita
- Eliminar estereotipos y expresiones sexistas
- Formarse un juicio crítico y ético
- Realizar críticas con espíritu constructivo
- Usar el vocabulario adecuado
- Convivir

3. PROPUESTA DIDÁCTICA

3.1. Presentación

3.1.1. Estructura de la propuesta

La propuesta didáctica responde a una estructura de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) con el entorno narrativo de la publicidad al servicio de la justicia social, titulada “Házselo saber: no lo vamos a permitir”. Para ello, el alumnado profundizará en las posibilidades del mensaje publicitario y se dará un enfoque para su uso con la intención de alcanzar distintos fines sociales.

Para entender la estructura de la siguiente propuesta didáctica es necesario tener en cuenta los siguientes puntos:

- Hay infinitas formas de estructurar el ABP y así lo demuestra la muy amplia biografía en este tema. Debido a la temática, con un fuerte componente crítico y social, se elige la estructura de la arquitectura e ingeniería del deseo de Juan José Vergara (2015), que sigue los siguientes pasos:
 1. La ocasión: En esta primera fase se estructura el nacimiento del proyecto, es decir, de qué forma haremos saltar la chispa que conecte con las motivaciones previas.
 2. La intención: La segunda fase pretende llevar a la primera persona el problema o suceso que ha nacido en la ocasión. Busca impresionar y que el alumnado entienda, por medio de diversas actividades, cómo este tema le afecta también en su vida. Esta fase es la que genera impacto, hace que el asunto a tratar adquiera relevancia social para el alumnado y que acceda a todo tipo de actividades de comprensión y motivación sobre el problema. En esta fase también se debate, se expresan los sentimientos y se decide si se quiere seguir explorando en esta temática.
 3. La mirada: Al iniciarse esta fase el alumnado ya ha entendido el marco general, y es la hora de que aterrice y profundice. Es el momento de que el grupo decida orientar su propio trabajo respondiendo a preguntas tales como: “¿Qué sabemos? ¿Qué queremos saber? ¿Hacia dónde vamos?. Tras la elección de la nueva línea de investigación y trabajo, el grupo deberá hacer un vaciado de toda la información que tenga, poniendo puntos en común.
 4. La estrategia: En la mirada se debieron abrir nuevas oportunidades y escenarios de investigación. Cada línea abre un sendero distinto para cada equipo, y es la hora de hacer acopio de distintas estrategias para abordarla, como:
 - a. Documentarse, sintetizar, categorizar y expresar opiniones.
 - b. Cuantificar, comparar y extraer conclusiones
 - c. Estudios de casos y entrevistas
 - d. Redes sociales para obtener información y opiniones
 - e. Analizar elementos icónicos y verbales en los medios de comunicación, elementos visibles en el entorno urbano...

- **Cápsulas formativas:** Como bien resaltan muchos autores (Vergara, 2015. Romera, 2017. Trujillo, 2017), no todo puede ni debe ser trabajado por proyectos. Muchas veces hay contenidos instrumentales que pueden funcionar como herramientas muy útiles dentro de la aplicación de un proyecto, pero es necesario hacer pequeñas pausas que faciliten su comprensión. Para ello hay numerosas técnicas cooperativas facilitadores del aprendizaje colectivo, realizadas en las llamadas píldoras o cápsulas formativas: Espacios de un tiempo no muy prolongado, para el análisis profundo de un contenido específico y que, aunque tengan un carácter más teórico, su aprendizaje será útil para usos prácticos a posteriori.
- **Cápsulas socioafectivas:** Al igual que existen cápsulas formativas que facilitan conocimientos necesarios para continuar en el proyecto, se establecen cápsulas socioafectivas, las cuales serán las encargadas de garantizar las habilidades cooperativas tal y como cualquier otra habilidad se enseña: realizándolo de una forma directa y reforzada.
- **Cápsulas de creación y desbloqueo:** Por último, hay ocasiones que para generar nuevas ideas, avanzar, lanzarse a escribir o buscar nuevas rutas de investigación y trabajo, es necesario disponer de herramientas que ayuden a desbloquearse. Para ello, las cápsulas de creación y desbloqueo hacen parones momentáneos para facilitar dinámicas que ayuden en este objetivo.

Sin embargo, es importante resaltar que la razón de esta propuesta didáctica no elaborar un proyecto específico que solo se amolde a un curso en concreto o a un contenido a trabajar. Este trabajo trata de diseñar un esqueleto flexible y moldeable a cualquier curso de Educación Primaria Obligatoria, con los ajustes pertinentes tanto de complejidad, de demanda cooperativa, complejidad de técnicas, niveles de desempeño y autonomía. Sin embargo, por la propia razón de ser del desarrollo competencial (un proceso que implica a toda la escolarización obligatoria), no se puede entender esta propuesta como una unidad aislada de trabajo, sino que sobreentiende una progresión vertical tanto por arriba como por abajo del curso contextualizado.

Para poder definir mejor las prácticas a desarrollar en el aula, se contextualiza en un centro y nivel en concreto, y así poder objetivar la contribución curricular. A su vez, aunque la propuesta se enmarca en una temática concreta, el trabajo disecciona las áreas de la Competencia en Comunicación Lingüística y analiza las dinámicas cooperativas que se prestan en cada una de ellas. Se hacen propuestas concretas para los distintos descriptores competenciales.

Se entiende que para atender al desarrollo de los distintos objetivos de la propuesta es interesante definir las habilidades lingüísticas (hablar, escuchar, escribir y leer) y los distintos niveles de la competencia en comunicación lingüística (saber, saber hacer y saber ser) activadas, de forma principal, las distintas actividades.

3.1.2. Marco legislativo de referencia

En un primer nivel de concreción curricular, la legislación del Estado español se enmarca bajo los principios de la **Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre**, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), que modifica el texto de la **Ley Orgánica de Educación (LOE) 2/2006, de 3 de mayo**.

Las enseñanzas mínimas estatales se concretan en su consiguiente marco legislativo para Educación Infantil, el **RD 1630/2006, del 29 de diciembre**, y el **RD 126/2014 del 28 de febrero**, para Educación Primaria Obligatoria. Sin embargo, la Ley Orgánica de Educación concede autonomía a las distintas Comunidades Autónomas para la redacción de su propio marco legislativo, estableciéndose el **Decreto 183/2008, de 29 de julio**, para establecer la ordenación y currículo del 2º ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Canarias, y el **Decreto 89/2014, del 1 de agosto**, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria Obligatoria en la misma Comunidad Autónoma. Para su aplicabilidad en el aula, se opta por usar el marco legislativo autonómico a la hora de hacer referencia a elementos curriculares específicos

3.2. Objetivos de la propuesta

- Analizar las oportunidades de estructuración de los componentes esenciales del Aprendizaje Cooperativo en el área de Lengua Castellana y Literatura.
- Fomentar la mejora de las habilidades sociales del alumnado determinantes en el desempeño grupal.

- Desarrollar los distintos niveles de la Competencia en Comunicación Lingüística (saber, saber hacer y saber ser) desde sus aportaciones al Aprendizaje Cooperativo, en un contexto de trabajo por proyectos

3.3. Contexto

3.3.1. Entorno

El Colegio Salesiano “San Juan Bosco” está situado en el barrio de La Candelaria, en La Cuesta, aunque su influencia alcanza a otros barrios de los municipios de La Laguna y Santa Cruz. Por mencionar algunos, El Rocío, Cuesta Piedra, Barrio de la Salud Alto, etc.

La población escolar que acoge el centro procede de un contexto socioeconómico, profesional y cultural, que puede clasificarse globalmente de bajo.

Como emana del contexto en el que se ubica el centro, un elevado porcentaje de los alumnos que acuden a él está enormemente influenciado por la ausencia de una estructura familiar estable. El prototipo de familia está sufriendo una serie de cambios en cuanto al modelo tradicional, la ausencia de una de las partes, o bien, las continuas fricciones entre la pareja conllevan a múltiples problemas entre los jóvenes.

3.3.2. Centro

Características generales

Es un signo de identidad en el Colegio Salesiano San Juan Bosco la atención a la diversidad, desde su opción especial por los “últimos”, siendo lugar de acogida para los “jóvenes diferentes o con dificultades”, para que desarrollen los procesos educativos adecuados. Como *escuela católica* promueve la educación integral de los alumnos de acuerdo con una concepción cristiana del hombre, de la existencia y del mundo, y los prepara para la vida, formando personalidades fuertes y responsables capaces de hacer opciones libres y justas.

Como Escuela Salesiana su método educativo es el preventivo de Don Bosco, basado fundamentalmente en la razón, la religión y el amor. Se concibe como escuela popular, abierta y a tiempo pleno. Concede gran importancia a las actividades extraescolares y de tiempo libre, siendo el Oratorio salesiano su máximo exponente. Y es que la Propuesta Educativa Salesiana busca el crecimiento y la maduración del alumno en todas sus dimensiones, ayudándole a descubrir y potenciar sus posibilidades físicas, intelectuales y afectivas y a aceptar las propias cualidades y limitaciones; trata sobre todo de mejorar la autoestima de los chicos de manera que se genere en ellos la sensación de control sobre sus propias vidas, llegando a atribuir los logros personales a su propia conducta a partir del reconocimiento de sus capacidades y la valoración de su propio esfuerzo.

Los educadores coinciden en la necesidad de que se devuelva progresivamente a los alumnos a un ambiente más ordenado de trabajo y disciplina, y vayan logrando una creciente integración y participación en todas las actividades.

Rendimiento del alumnado

El rendimiento de los alumnos es, en general, el normal para su edad, habiendo pocos casos de bajo rendimiento, coincidiendo dicho índice con los alumnos con NEE.

Según datos obtenidos de las actas del curso 2016-2017, podemos agrupar el rendimiento del alumnado en tres grupos:

- Los alumnos que superan todas las materias. Representan el 70% de los alumnos del centro, obteniendo diferentes calificaciones.
- Los alumnos que no superan alguna/s materias. En este grupo entra el 20% de los alumnos del centro. Hay un alto porcentaje de alumnos con 1 ó 2 materias suspendidas y otro menos significativo de alumnos que suspenden entre 3 y 5 materias, aunque todos estos porcentajes disminuyen en el tercer trimestre, especialmente los casos de entre 3 y 5 materias suspendidas. La asignatura de lengua española es una de las habituales entre las materias suspendidas.
- Los alumnos que no superan muchas o ninguna de las materias. Este porcentaje es mucho menor que los anteriores, llegando al 10%. Los alumnos que no logran superar más de 1 ó 2 asignaturas suelen ser aquellos con necesidades educativas especiales.

Esto quiere decir que, pese a que el rendimiento de los alumnos es medio, los esfuerzos realizados tanto por el profesorado como por el alumnado, da frutos positivos y la gran mayoría de los alumnos logra promocionar y pasar de ciclo.

El absentismo escolar está controlado gracias a los protocolos de detección y prevención del centro y la legislación vigente, sin embargo es una labor constante de controlar por parte del profesorado.

Origen del alumnado

Encontrándose la sociedad canaria en un proceso migratorio constante, la tasa del alumnado foráneo se ha visto significativamente incrementada por alumnos de nacionalidad europea, africana y, fundamentalmente, sudamericana. Sin embargo, el alumnado predominante sigue siendo el local.

3.3.3. Alumnado

Esta propuesta se contextualiza en el tercer curso del segundo ciclo de Educación Primaria Obligatoria (6º de Primaria).

La clase está compuesta por 25 alumnos, de los cuales 10 son chicas y 16 son chicos. Hay dos nuevas incorporaciones al colegio. La organización del espacio está distribuido en 8 mesas de 3/4 alumnos cada una, para fomentar el trabajo en grupo y el aprendizaje cooperativo.,

Este grupo terminó el curso pasado con un nivel madurativo y académico medio adecuado, donde los alumnos eran capaces de aceptar las normas de aula, trabajar de manera autónoma y pudiendo asumir de manera eficiente roles y responsabilidad.

En cuanto al nivel de desarrollo cognitivo, y siguiendo a Piaget, se encuentran en el llamado periodo de operaciones concretas, es decir, tiene la capacidad de “operar” o interceder sobre la realidad para explorarla y hacerla cambiar intencionadamente. Es importante destacar que, según el mismo autor, el alumnado que está acabando esta etapa ha debido adquirir la reversibilidad del pensamiento operatorio, es decir, que el alumnado puede desenvolverse y aprender de manera reversible por inversión o reciprocidad.

También aparecen espontáneamente (por ello la capacidad de incidir y entrenarlo) estrategias de repaso y organización.

En cuanto al nivel de desarrollo social, este grupo muestra buena cohesión y buen entrenamiento en las habilidades sociales y de convivencia. A esta edad, el alumnado tiene que tener conocimiento sobre los sistemas e instituciones sociales, lo que les ayudará a la autorregulación en la práctica de situaciones de conflicto cognitivo. Sin embargo, hay que incidir en el trabajo de nuevas y más complejas habilidades sociales que serán fundamentales a partir de ahora.

En cuanto al nivel del desarrollo del lenguaje, se entiende que este alumnado será capaz de usar estructuras más complejas y en camino de un progresivo dominio de conceptos abstractos, ampliando su capacidad comprensiva y expresiva.

3.4. Evaluación

Tipo de evaluación

Para comprender el enfoque dado a la evaluación, partiremos de la definición de Pila Teleña (2003), quien entiende que la evaluación es una operación sistemática, integrada en la actividad educativa con el objetivo de conseguir su mejoramiento continuo mediante el conocimiento lo más exacto posible del alumno en todos los aspectos de su personalidad, aportando una información ajustada sobre el proceso mismo y sobre todos los factores personales y ambientales que en esta inciden. Señala en qué medida el proceso educativo logra sus objetivos fundamentales y confronta los fijados con los realmente alcanzados.

Se entiende, entonces, que la evaluación es un proceso que se da en todos los momentos del proceso de aprendizaje y se encuentra al servicio de asistir y mejorar la toma de decisiones del docente y del alumnado, y no solo para calificar y etiquetar. Por lo tanto, la dividiremos en tres tipos según su finalidad educativa, tal y como lo hacen muchos autores (R. Tyler, B. Bloom, G. De Landsheere, B. Maccario)

- Evaluación inicial o diagnóstica: Se realiza para predecir un rendimiento o para determinar el nivel de aptitud o conocimientos previos al proceso educativo. Su finalidad es la de encontrar dificultades y marcar el nivel de partida individual y del grupo en general
- Evaluación formativa: Es aquella que se realiza durante el proceso y al finalizar cada subtarea de aprendizaje, teniendo por objetivo informar de los logros obtenidos y las dificultades que van apareciendo por el proceso. Tiene por finalidad el acompañamiento, ayudar a la propuesta de nuevas estrategias más exitosas y mantener una retroalimentación permanente durante la propuesta didáctica
- Evaluación sumativa o final: Funciona a modo de síntesis del periodo de aprendizaje, determinando e informando sobre los resultados obtenidos y valorando el ajuste de la propuesta. La evaluación sumativa también ofrece criterios de calidad a la hora de la trazabilidad de la evaluación a la calificación.

Criterios de evaluación

Dado que los elementos curriculares son numerosos y la amplitud y alcance de los aprendizajes depende de cada propuesta docente y de cada grupo en particular, el Decreto 89/2014, de 1 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias, determina una serie de criterios de evaluación, que vertebran los aprendizajes imprescindibles, fomentan la integración de las distintas áreas y materias y fomentan la comprensión, integración y creación de situaciones de aprendizaje funcionales, contextualizadas y evaluables.

Para facilitar la lectura de las tablas de actividades, se citan aquí los criterios de evaluación curricular y en cada una de las actividades se hacen referencias numéricas de aquellos trabajados:

CE.1. Comprender el sentido global de textos orales de los ámbitos personal, escolar o social según su tipología y finalidad, a través de la integración y el reconocimiento de la información verbal y no verbal, distinguiendo las ideas principales y secundarias, e identificando las ideas, opiniones o valores no explícitos para desarrollar progresivamente estrategias de comprensión que le permitan interpretar estos textos de forma significativa, emitir un juicio crítico sobre los mismos y mejorar las producciones propias.

CE.2. Participar en situaciones de comunicación oral respetando las normas de esta forma de comunicación y aplicando estrategias para hablar en público en situaciones planificadas y no planificadas; y producir textos orales de los géneros más habituales, relacionados con los distintos ámbitos de la interacción social, que respondan a diferentes finalidades, empleando en ellos distintos recursos para expresar ideas, opiniones o emociones personales con la finalidad de satisfacer las necesidades comunicativas, buscar una mejora progresiva en el uso oral de la lengua y desarrollar la propia creatividad, valorando la importancia de un intercambio comunicativo asertivo.

CE.3. Interpretar textos de diversa índole y en diferentes soportes según su tipología, a través de la lectura en voz alta o silenciosa, por medio de la activación progresiva de estrategias para el desarrollo de habilidades de comprensión que permitan interpretar y resumir las ideas y opiniones contenidas en estos, formular juicios críticos, disfrutar de la lectura, acceder al conocimiento del mundo y aumentar la capacidad lectora, así como ampliar el vocabulario y fijar la ortografía.

CE.4. Producir textos escritos propios del ámbito personal, escolar o social con diferentes intenciones comunicativas, coherencia y corrección, haciendo uso del diccionario y utilizando un vocabulario acorde a su edad, respetando su estructura y aplicando las reglas ortográficas y gramaticales, cuidando la caligrafía y la presentación, de manera que se apliquen todas las fases del proceso de escritura, para favorecer la formación, a través del lenguaje, de un pensamiento crítico, mejorar la eficacia escritora y fomentar la creatividad, valorando la importancia de la escritura como fuente de adquisición de aprendizajes y como vehículo para la expresión de sentimientos, experiencias, conocimientos y emociones.

CE.5. Desarrollar las destrezas y competencias lingüísticas a través del uso de la lengua y aplicar los conocimientos básicos sobre la estructura de la lengua, la gramática, el vocabulario y las reglas de ortografía para favorecer y desarrollar, mediante estrategias de mejora, una comunicación y comprensión oral y escrita creativa, adecuada y eficaz.

CE.6. Analizar de manera crítica diferentes tipos de textos en fuentes bibliográficas y digitales, utilizando las TIC de forma adecuada y responsable, para buscar y tratar información, y para la realización de tareas o la elaboración de trabajos o proyectos personales, integrando en su trabajo el uso de distintos recursos para resolver dudas y alcanzar una expresión adecuada, de manera que se construya un aprendizaje propio.

CE.7. Dramatizar textos, en el contexto escolar, utilizando los recursos de los intercambios orales y aplicando las convenciones del género teatral en sus diferentes fases (planificación, ensayo, ejecución), en producciones propias, individuales, grupales o colectivas para mejorar la propia capacidad lingüística, comunicativa, expresiva, emocional y creativa, y para favorecer la autonomía y la confianza en las propias posibilidades.

CE.8. Describe la variedad lingüística de España, identificando algunas de las características más relevantes de las lenguas oficiales y del español hablado en Canarias y en América, con la finalidad de comprender y valorar esta diversidad como fuente de enriquecimiento personal, social y cultural adoptando una actitud de respeto tanto hacia las lenguas y dialectos que se hablan en España como hacia el español de América.

Participación en la evaluación

Un principio fundamental es que la evaluación ha de ser compartida y la calificación dialogada. Deben darse situaciones de evaluación distintas, en las que en algún momento todos los miembros implicados en el proceso de aprendizaje tengan participación en la evaluación. Que el alumno forme parte de la valoración de su propio trabajo es fundamental para la metacognición, la cual es indispensable para asegurar aprendizajes realmente significativos y más duraderos. Por lo tanto, facilitaremos los siguientes tipos de evaluación según quién participe en ella:

- **Heteroevaluación:** Es la evaluación que realiza el profesorado sobre el alumnado. De esta forma, puede darse cuenta de los logros de sus discentes y acompañarles en lo necesario.
- **Coevaluación:** También llamada evaluación entre iguales o evaluación mutua. Es un proceso indispensable dentro del trabajo cooperativo. La coevaluación funciona como recurso formal para que los miembros del equipo transmitan su opinión sobre el desempeño de los otros, puedan hacer explícitas sus necesidades individuales en relación a los demás y fomenten la mejora de todos los componentes.
- **Autoevaluación:** Muchas habilidades requieren profundidad de pensamiento autoevaluativo (pensamiento crítico, toma de decisiones, razonamiento lógico, solución de problemas...). El alumno ha de aprender a mirarse a sí mismo con ojo crítico y estratégico, localizando sus logros y necesidades para tomar las riendas de su proceso de aprendizaje.

Instrumentos de evaluación

Los distintos instrumentos que se usarán en la propuesta didáctica serán:

- **Escalas descriptivas:** Grupo de características a juzgar en distintos grados de adquisición.
- **Listas de control:** Este instrumento nos permite afirmar si ciertos indicadores de logro se han alcanzado o se han cumplido los pasos o apartados propuestos, con un simple "sí" o "no".
- **Portafolio:** Es el registro documental de todas las experiencias de aprendizaje que ha tenido el alumno, las cuales tienen una serie de contenidos mínimos más las reflexiones, evidencias de aprendizaje y ampliaciones del alumno.
- **Rúbrica:** Este instrumento recoge una serie de indicadores y descriptores de logro que permiten ubicar el nivel de desarrollo para cada uno de ellos de una forma ordenada, detallada y con graduadores de logro para escalonar los aprendizajes.

3.5. Actividades

3.5.1. Elementos de la programación

- Título de la actividad/ tarea:** nombra la actividad o tarea y referencia a la fase de proyecto en la que se encuentra.
- Duración de la actividad / tarea:** Estima el tiempo destinado para la actividad o tarea propuesta.
- Descripción / justificación:** Define la necesidad de realizar la tarea / actividad para el desarrollo del proyecto.
- Objetivos:** Establece los objetivos didácticos específicos.
- Técnica / estructura cooperativa:** Define los pasos a seguir para activar los cinco componentes esenciales del aprendizaje cooperativo.

- f) **Interdependencia:** Define el tipo de interdependencia positiva que tiene que activar el docente por medio de su discurso, y de la que el alumnado tiene que ser consciente de su entrenamiento.
- g) **Tamaño de grupo:** Establece el número de componentes que determinan cada grupo formal o informal.
- h) **Criterios de evaluación:** Referencia los criterios de evaluación curriculares a los que se va a contribuir.
- i) **Instrumento de evaluación:** Describe el instrumento o herramienta de evaluación que será utilizado para evaluar la actividad.
- j) **Descriptorios competenciales:** Con la especificación de los descriptorios competenciales se pretende explicitar la relación directa entre el desarrollo competencial que propone cada actividad y el evento cooperativo que se genera.

| | | | | | |
|---|--|------------------|---|----------------------|--|
| Título de la actividad | 1. Fase de proyecto: "La ocasión" | | | Duración | 15-20 minutos. |
| Descripción / Justificación | | | | | |
| <p>Al finalizar la situación de aprendizaje anterior, se le pasará al alumnado el sociograma para crear nuevos grupos formales según criterios de afinidad y de discrepancia tanto intelectual como afectiva.</p> <p>Como desencadenante inicial de <i>la ocasión</i>, el alumnado se encontrará en la puerta de clase un póster DinA3 con un anuncio publicitario de impacto emocional, preferentemente de tipo social y de actualidad próxima (Anexo Recursos.1). Se proyectará en la pizarra digital y, antes de debatirla en gran grupo y entrar en el tema, se realizará la destreza de pensamiento "veo, pienso y me pregunto" (Anexo Recursos.2) en grupo.</p> | | | | | |
| Objetivos | <ul style="list-style-type: none"> - Activar conocimientos previos sobre la publicidad en general y sobre el tema propuesto - Generar ideas críticas y valorativas - Abrir interrogantes e hipótesis relacionados con el tema | | | | |
| Técnica o estructura cooperativa | | | | | |
| <p>Folio giratorio: Empezando por el apartado "veo", un miembro del equipo toma el organizador gráfico y lo rellena con un elemento que haya visto. Luego, en el sentido de las agujas del reloj, se lo pasa al siguiente compañero para que conteste. El folio no parará de girar hasta pasados 2 minutos. Una vez acabado el tiempo, se hará una puesta en común en gran aula y se pasará al siguiente apartado (pienso y me pregunto), realizándose bajo el mismo sistema.</p> | | | | | |
| Interdependencia positiva | De tareas | Tamaño del grupo | 3 | Asignación del grupo | Grupos formales por análisis de sociograma |
| Criterios de evaluación | | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Criterio de evaluación 2. - Criterio de evaluación 3. - Criterio de evaluación 4. | | | | | |

| | | | | | |
|--|---------------------|-------------------------------|------------------|----------------------|---------|
| Instrumento de evaluación | Registro anecdótico | Participante en la evaluación | Heteroevaluación | Finalidad evaluadora | Inicial |
| Descriptores de la Competencia en Comunicación Lingüística | | | | | |
| - Generar ideas, hipótesis, supuestos, interrogantes | | | | | |

Tabla de actividad 1. La ocasión

| | | | |
|--|---|-------------------------------|---|
| Título de la actividad | 2. Cápsula formativa: “La publicidad” | Duración | 25-30 minutos. |
| Descripción / Justificación | | | |
| Una vez generada la ocasión, activados los conocimientos previos y generando motivación inicial por el tema, se proporcionará la primera cápsula formativa. Con ella se le presentará al alumnado los distintos tipos de texto, para llegar a las características del texto publicitario como argumentativo. | | | |
| Objetivos | <ul style="list-style-type: none"> - Conocer los distintos tipos de texto - Entender las características específicas del texto argumentativo - Valorar las implicaciones en el mensaje de la publicidad como texto argumentativo | | |
| Técnica o estructura cooperativa | | | |
| Lectura cooperativa: Esta técnica sirve para enfrentarse a un texto de corte teórico el cual ha de ser comprendido en profundidad. Se numeran a cada uno de los componentes del equipo del 1 al 3, y a cada uno de ellos se le asigna un rol distinto: el número uno leerá en alto el primer párrafo; el 2, resumirá en alto lo que el número 1 ha leído; por último, el 3, se encargará de corregir la comprensión y valorar si hay vacíos en el resumen del número 2. Al garantizar la comprensión del primer párrafo, rotan todos los roles y se procede a leer el siguiente. Al finalizar, individualmente, se realizará un esquema o mapa conceptual para demostrar la comprensión y se corregirán los resúmenes en equipo. | | | |
| Interdependencia positiva | De funciones | Tamaño del grupo | 3 |
| | | Asignación del grupo | Grupo informal: agrupados por fecha de nacimiento |
| Criterios de evaluación | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Criterio de evaluación 2. - Criterio de evaluación 3. - Criterio de evaluación 5. | | | |
| Instrumento de evaluación | Lista de control (Anexo. IE.1) | Participante en la evaluación | Heteroevaluación |
| | | | Finalidad evaluadora |
| | | | Formativa |
| Descriptores de la Competencia en Comunicación Lingüística | | | |

- Interactuar de forma adecuada lingüísticamente
- Disfrutar escuchando, leyendo o expresándose de forma oral-escrita.
- Dialogar, escuchar, hablar y conversar

Tabla de actividad 2: Capsula formativa "La publicidad"

| | | | | | |
|--|---|-------------------------------|----------------|----------------------|---|
| Título de la actividad | 3. Cápsula socioafectiva: "Criticar ideas, no individuos" | | | Duración | 45 minutos. |
| Descripción / Justificación | | | | | |
| <p>Para poder enfrentarse a las siguientes actividades, todas con un importante componente cooperativo y con muchos espacios de toma de decisiones, es necesario generar un espacio donde el alumnado entienda que es indispensable saber criticar y saber recibir críticas, sin molestarse y sin la necesidad de que eso ocasione conflicto. La herramienta para poder hacerlo será por medio del "Cuadro T" (Anexo Recursos.3) para explicitar habilidades sociales, que luego serán ejemplificadas por medio de una dramatización. Se cerrará la clase con un debate de "posturas forzadas" en grupo, con el tema "La experimentación animal" Se invitará al alumnado a dejar completamente de lado su opinión y a centrarse en una postura "a favor de la experimentación animal" o "en contra de la experimentación animal". Se intentará llegar a una reflexión grupal que encuentre conclusiones éticas y equilibradas.</p> | | | | | |
| Objetivos | <ul style="list-style-type: none"> - Valorar la importancia de saber hacer y recibir críticas constructivas - Identificar gestos y palabras propias de saber hacer y recibir críticas constructivas - Dramatizar en público situaciones de juego de roles. - Adaptar los argumentos con flexibilidad de pensamiento | | | | |
| Técnica o estructura cooperativa | | | | | |
| <p>"Posturas forzadas": Los estudiantes se agrupan en parejas por afinidad (ellos la eligen) y, debatiendo juntos, vacían todas las ideas posibles sobre los pros y los contras de la experimentación animal (en hojas diferentes). Luego, a uno de las estudiantes se le asigna la letra "a" y al otro la "b". Todos los estudiantes "a", irán a un extremo de la clase y serán los encargados de defender la experimentación animal mientras los estudiantes "b" ir en contra. Se les dará un tiempo para que cada gran grupo ponga en común todas sus ideas</p> | | | | | |
| Interdependencia positiva | De identidades | Tamaño del grupo | 2 | Asignación del grupo | 1) Por afinidad 2) Por azar (numeración) |
| Criterios de evaluación | | | | | |
| Instrumento de evaluación | Registro anecdótico | Participante en la evaluación | Autoevaluación | Finalidad evaluadora | Formativa |
| Descriptor de la Competencia en Comunicación Lingüística | | | | | |

- Convivir
- Formarse un juicio crítico y ético
- Formular y expresar los propios argumentos de una manera convincente y adecuada al contexto

Tabla de actividad 3: Cápsula afectiva "Críticar ideas, no individuos"

| | | | | | |
|--|--|------------------|---|----------------------|--|
| Título de la actividad | 4. Fase de proyecto: "La impresión" | | | Duración | 45 minutos. |
| Descripción / Justificación | | | | | |
| <p>En esta fase queremos que el alumnado entre en la responsabilidad que tiene la publicidad desde la ética y el fin social. A cada grupo se le entregará un anuncio publicitario con un trasfondo sexista (Anexo Recurso.4), y una ficha de análisis de anuncio individual. Tras debatir su comprensión y la de las preguntas, el alumno pasará a contestarla individualmente, para al final hacer un vaciado grupal de las respuestas y exponer en gran grupo la valoración de la publicidad que les ha tocado. Se debatirá en grupo el tema "¿Cómo puede afectar la publicidad a los más pequeños"?</p> | | | | | |
| Objetivos | <ul style="list-style-type: none"> - Valorar críticamente la publicidad - Localizar estereotipos sexistas comunes en nuestra sociedad - Exponer las impresiones propias en grupo - Comprender la responsabilidad de una publicidad ética | | | | |
| Técnica o estructura cooperativa | | | | | |
| <p>Lápices al centro: Tras haber recibido el anuncio publicitario y antes de contestar a las preguntas de la ficha individual, el grupo realizará la técnica "lápices al centro", muy apropiada para comprender una tarea, aclarar dudas y que todos tengan el objetivo común de "entender y que todo el grupo entienda el trabajo que hay que hacer".</p> <p>Cada estudiante se hace cargo de una o varias parcelas de la ficha individual. Todos colocan sus lápices en el centro de la mesa y nadie puede escribir. El primer estudiante lee en voz alta la cuestión y deberá de ser el primero que opine sobre cómo responder a la pregunta o hacer el ejercicio. A continuación, él se encargará de preguntar a cada uno de sus compañeros en orden su opinión o dudas. Finalmente, llegan a una conclusión común y rellenan el apartado en completo silencio de forma individual, antes de pasar al siguiente apartado. Apoyo visual: Organizador "Preparo – comparto/escucho – creamos" (Anexo Recurso.5)</p> | | | | | |
| Interdependencia positiva | De metas | Tamaño del grupo | 3 | Asignación del grupo | Grupos formales por análisis de sociograma |
| Criterios de evaluación | | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Criterio de evaluación 2. - Criterio de evaluación 3. - Criterio de evaluación 4. | | | | | |

| | | | | | |
|---|---------------------------------|-------------------------------|------------------|----------------------|-----------|
| Instrumento de evaluación | Escala descriptiva (Anexo IE.2) | Participante en la evaluación | Heteroevaluación | Finalidad evaluadora | Formativa |
| Descriptor de la Competencia en Comunicación Lingüística | | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Formular y expresar los propios argumentos de una manera convincente y adecuada al contexto - Formarse un juicio crítico y ético - Eliminar estereotipos y expresiones sexistas | | | | | |

Tabla de actividad 4. La impresión

| | | | | | |
|--|---|------------------|----------|----------------------|--|
| Título de la actividad | 5. Cápsula formativa: “Los tipos de oraciones” | | Duración | 45 minutos. | |
| Descripción / Justificación | | | | | |
| <p>Esta cápsula presenta al alumnado los distintos tipos de oraciones, que serán necesarios en sesiones posteriores para que puedan hacer una redacción intencionada del eslogan y el texto publicitario que lo defenderá. Así pues, no será igual el impacto de un mensaje escrito en una oración enunciativa, interrogativa, exhortativa o dubitativa, y es necesario el cocimiento explícito de estas categorías por parte del alumnado para luego aplicarla.</p> | | | | | |
| Objetivos | <ul style="list-style-type: none"> - Conocer los distintos tipos de oraciones. - Utilizar los distintos tipos de oraciones según la intencionalidad en el texto. - Generar conocimiento compartido por medio de las explicaciones de expertos. | | | | |
| Técnica o estructura cooperativa | | | | | |
| <p>Técnica del “Rompecabezas”: Los alumnos, en cada equipo, se reparten la lectura en partes iguales (uno por tipo de oración, creándose la figura de “especialistas”)</p> <p>Cada alumno lee su porción, toma notas, reflexiona sobre la aplicación e implicaciones de lo que ha leído. Tras hacerlo, se reúnen los especialistas de cada tipo de oración y llegan a conclusiones de comprensión.</p> <p>Por último, se reúnen de nuevo los grupos iniciales y se preparan para enseñar el contenido y sus implicaciones a sus compañeros de equipo.</p> <p>Al final de las presentaciones se realiza una discusión extensa, en el equipo, de lo que se aprendió.</p> | | | | | |
| Interdependencia positiva | De recursos e información | Tamaño del grupo | 7 | Asignación del grupo | Informal (al azar, según la oración que le toque a cada) |
| Criterios de evaluación | | | | | |

| | | | | | |
|--|--|-------------------------------|--|----------------------|-----------|
| <ul style="list-style-type: none"> - Criterio de evaluación 2. - Criterio de evaluación 3. - Criterio de evaluación 5. | | | | | |
| Instrumento de evaluación | Prueba individual gamificada (Kahoot) Anexo IE.3. | Participante en la evaluación | Todos (evaluación por medio del juego) | Finalidad evaluadora | Formativa |
| Descriptor de la Competencia en Comunicación Lingüística | | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Buscar, recopilar y procesar información - Dar coherencia y cohesión al discurso, a las propias acciones y a las tareas | | | | | |

Tabla de actividad 5: Cápsula formativa "Tipos de oraciones"

| | | | |
|--|---|----------------------|--|
| Título de la actividad | 6. Fase de proyecto: "La mirada" | Duración | 45 minutos |
| Descripción / Justificación | | | |
| <p>Es el momento de que cada grupo explore nuevas fronteras a trabajar en el ámbito de la publicidad para la justicia social, que encamine su propia investigación y tome decisiones. Cada equipo, antes de nada, se pondrá nombre y creará un lema grupal. Para facilitarles arrancar en el trabajo, a cada grupo se le proporcionará un listado de temas de interés social y actualidad (violencia machista, contaminación, maltrato animal, sexismo en los juguetes, acoso escolar, etc.) entre los que el alumnado podrá elegir, o, incluso, escoger otro propio previamente presentado al profesor. Una vez el equipo haya elegido el tema, rellenarán primero individualmente y luego en equipo el organizador gráfico "3,2,1 puente", en el que completan tres ideas, 2 preguntas y una imagen sobre el tema elegido.</p> | | | |
| Objetivos | <ul style="list-style-type: none"> - Tomar decisiones grupales para emprender un proyecto - Analizar las posibilidades de investigación y amplitud de una temática en concreto - Sintetizar ideas y explorar interrogantes | | |
| Técnica o estructura cooperativa | | | |
| <p>RoundRobin (Spencer Kagan): El docente expone un tema para el que hayan múltiples respuestas o soluciones y deja un tiempo para pensar individualmente. Los alumnos se numeran y, por turnos, aportan verbalmente las respuestas respetando el turno y con el mismo tiempo de intervención. Luego realizan la estrategia "3,2,1, puente" final, elaborada por todo el grupo y respetando todas las intervenciones.</p> | | | |
| Interdependencia positiva | De identidad y de funciones | Tamaño del grupo | 3 |
| | | Asignación del grupo | Grupos formales por análisis de sociograma |
| Criterios de evaluación | | | |

| | | | | | | | |
|--|----|--------------------------|----|-------------------------------|------------------|----------------------|-----------|
| <ul style="list-style-type: none"> - Criterio de evaluación 2. - Criterio de evaluación 4. | | | | | | | |
| Instrumento de evaluación | de | Rúbrica de tarea escrita | de | Participante en la evaluación | Heteroevaluación | Finalidad evaluadora | Formativa |
| Anexo IE.4. | | | | | | | |
| Descriptores de la Competencia en Comunicación Lingüística | | | | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Estructurar el conocimiento - Realizar críticas con espíritu constructivo | | | | | | | |

Tabla de actividad 6. La mirada

| | | | | | |
|---|---|------------------|-----|----------------------|------------------------|
| Título de la actividad | 7. Cápsula formativa: Principios de acentuación | | | Duración | 45 minutos |
| Descripción / Justificación | | | | | |
| <p>Aprovechando la necesidad de una escritura impactante en el contenido y correcta en el formato, la publicidad es un entorno contextualizado ideal para recordar los principios de acentuación de las palabras. Se usará como modelo distintos eslóganes o bien en imperativo o con oraciones interrogativas para incidir en la importancia de la correcta escritura de tildes. Hay que tener en cuenta que este contenido ya se ha debido trabajar en cursos anteriores y que, debido al currículo en espiral, se ha de repetir en este curso.</p> | | | | | |
| Objetivos | <ul style="list-style-type: none"> - Recordar los principios de acentuación y tildar palabras - Valorar la importancia de una escritura correcta en los distintos tipos de textos - Hacer correcciones compartidas | | | | |
| Técnica o estructura cooperativa | | | | | |
| <p>Círculo de sabios: Se hará una prueba escrita para detectar los conocimientos previos sobre el tema. Luego, aquellos estudiantes que hayan sacado mejor nota (puede ser todos aquellos que hayan sacado por encima de un 80% de la nota máxima, o los 4-5 mejores en general) serán constituidos como el círculo de sabios. A cada tres o cuatro de estudiantes se les asigna un sabio que tendrá que explicar a su equipo el contenido tratado, ponerles distintas actividades y garantizar la comprensión de todo su equipo. El docente queda, tan solo, a disposición de las dudas que los sabios no sepan responder.</p> | | | | | |
| Interdependencia positiva | De funciones | Tamaño del grupo | 4-5 | Asignación del grupo | Por nivel de desempeño |
| Criterios de evaluación | | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Criterio de evaluación 2. - Criterio de evaluación 4. - Criterio de evaluación 5. | | | | | |

| | | | | | |
|---|-------------------|-------------------------------|-----------------|----------------------|-----------|
| | | | | | |
| Instrumento de evaluación | de Prueba escrita | Participante en la evaluación | en Coevaluación | Finalidad evaluadora | Formativa |
| Descriptores de la Competencia en Comunicación Lingüística | | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Conocer las reglas del sistema de la lengua - Practicar el intercambio comunicativo en diferentes situaciones, con ideas propias | | | | | |

Tabla de actividad 7: Cápsula formativa "Principios de acentuación"

| | | | | | |
|--|--|------------------|------------|----------------------|--|
| Título de la actividad | 8. Cápsula de creación y desbloqueo: Prefijos arbitrarios | Duración | 45 minutos | | |
| Descripción / Justificación | | | | | |
| <p>Con la temática clara, es el momento de cada equipo arranque su trabajo con una idea original que vertebrará la fase de "La estrategia". Para explorar nuevas posibilidades publicitarias el alumnado tendrá que generar palabras impactantes, mezclando palabras con prefijos y sufijos, aunque el resultado sean palabras inventadas o inexistentes (por ejemplo, "semivivo", "tratada y retratado", "infraquíete"). Todos los equipos tendrán que sacar un listado de eslóganes, y propuestas argumentativas por escrito de los porqués podrían usarlos.</p> | | | | | |
| Objetivos | <ul style="list-style-type: none"> - Usar los prefijos para explorar posibilidades léxicas nuevas - Hacer propuestas creativas a partir de las aportaciones de los compañeros - Disfrutar con el uso creativo de la lengua y sus posibilidades semánticas | | | | |
| Técnica o estructura cooperativa | | | | | |
| <p>El juego de las palabras: El docente facilitará a los estudiantes un listado completo de prefijos y de cómo afectan al significado de las palabras que se añaden. Cada alumno tiene 2 minutos para hacer una lluvia de ideas de todas aquellas palabras que se le ocurra. En cada uno de los equipos el resto de los compañeros eligen una de las palabras que más les ha gustado y crean una oración con esa palabra. A continuación, los dos escritores muestran su frase a todo el equipo, la explican, matizan y completan. Así se harán tantas rondas como compañeros hay en el equipo, quedando al final 6 términos con 6 frases para elegir entre ellos.</p> | | | | | |
| Interdependencia positiva | De tareas | Tamaño del grupo | 3 | Asignación del grupo | Grupos formales por análisis de sociograma |
| Criterios de evaluación | | | | | |

| | | | | | |
|--|--------------------|-------------------------------|--------------|----------------------|-----------|
| <ul style="list-style-type: none"> - Criterio de evaluación 2. - Criterio de evaluación 4. - Criterio de evaluación 5. | | | | | |
| Instrumento de evaluación | Escala descriptiva | Participante en la evaluación | Coevaluación | Finalidad evaluadora | Formativa |
| Descriptores de la Competencia en Comunicación Lingüística | | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Usar el vocabulario apropiado - Adoptar decisiones. Resolver conflictos. Tener en cuenta opiniones distintas a la propia. | | | | | |

Tabla de actividad 8: Cápsula de desbloqueo "Prefijos arbitrarios"

| | | | |
|--|--|----------|----------------------------------|
| Título de la actividad | 9. Fase de proyecto: La estrategia | Duración | 3 sesiones (45 minutos cada una) |
| Descripción / Justificación | | | |
| <p>Esta fase es la de trabajo más extenso y autónomo por parte de los equipos. Deberán Investigar en equipo toda la información posible sobre el tema escogido, buscar artículos sobre la problemática social a trabajar y aportar individualmente al equipo todo lo posible. Finalmente, todos los equipos deben de realizar un mural publicitario para exponer en el centro al resto de compañeros y, al final, en los pasillos y entrada del colegio para toda la comunidad educativa. Cada mural publicitario debe contener:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Un valor en el encabezado que se quiere anunciar - Eslogan - Texto que acompañará al eslogan - Imagen o imágenes artísticas - Trabajo escrito debajo del mural, explicando toda la investigación realizada sobre la problemática social | | | |
| Objetivos | <ul style="list-style-type: none"> - Realizar un mural de impacto social - Cooperar para la elaboración de un producto final - Buscar información que complemente el conocimiento sobre el tema - Exponer oralmente el trabajo realizado | | |
| Técnica o estructura cooperativa | | | |

| | | | | | |
|---|---------------------------------------|-------------------------------|------------------|----------------------|--|
| <p>Como trabajo final, se espera que los equipos muestren su desempeño grupal libremente sin necesitar de una técnica o estructura específica que lo regule. Se estructura el trabajo cooperativo de la siguiente forma:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Responsabilidad individual bien definida (al acabar, se hará una prueba de comprensión del tema de desempeño individual) - Procesamiento grupal: Se harán uno de los llamados “check points” en el que se verán los avances, se valorarán las actuaciones y acciones útiles y cuales no, y se les conducirá a la nueva toma de decisiones | | | | | |
| Interdependencia positiva | Metas, recursos y tareas. | Tamaño del grupo | 3 | Asignación del grupo | Grupos formales por análisis de sociograma |
| Criterios de evaluación | | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Criterio de evaluación 2. - Criterio de evaluación 3. - Criterio de evaluación 4. - Criterio de evaluación 6. | | | | | |
| Instrumento de evaluación | Rúbrica de tarea final y Prueba final | Participante en la evaluación | Heteroevaluación | Finalidad evaluadora | Sumativa |
| Descriptor de la Competencia en Comunicación Lingüística | | | | | |
| <p>Leer y escribir</p> <p>Adaptar la comunicación al contexto</p> <p>Comprender textos literarios y no literarios</p> <p>Manejar diversas fuentes de información</p> <p>Expresar opiniones</p> | | | | | |

Tabla de actividad 9: La estrategia

Cronograma

| Nº de Actividad | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
|------------------------------|----|-----|----|----|----|----|----|----|----|
| Cooperativo | FG | LeC | PF | LC | RC | RR | CS | JP | DG |
| Dialogar y conversar | | | | | | | | | |
| Expresar opiniones | | | | | | | | | |
| Leer y escribir | | | | | | | | | |
| Uso códigos de comunicación | | | | | | | | | |
| Procesar información | | | | | | | | | |
| Conocer sistema de la lengua | | | | | | | | | |
| Comunicación en LE. | | | | | | | | | |

actividades propuestas. Se entiende entonces que, por ejemplo, es difícil hablar de aprendizaje cooperativo sin, a su vez, hablar implícitamente de descriptores como:

- Dialogar, escuchar, hablar y conversar.
- Expresar e interpretar de forma oral y escrita, pensamientos, emociones, opiniones y creaciones.
- Formular y expresar los propios argumentos de una manera convincente y adecuada al contexto.
- Realizar críticas con espíritu constructivo
- Interactuar de forma apropiada lingüísticamente
- Convivir

Sin embargo, este hallazgo implica ser cautos: al igual que los estudios demuestran que el mero hecho de trabajar en grupo no implica que se esté realmente cooperando, tampoco se puede demostrar que por el mero hecho de desempeñar una tarea cooperativa se esté, por ejemplo, asegurando una correcta convivencia o garantizando que las interacciones serán lingüísticamente apropiadas. Por ello, aunque se pueda entender que todos estos descriptores pueden ser, a su vez, indicadores de un correcto desarrollo cooperativo, para poder garantizar que se está contribuyendo a cada uno de ellos, resultó ser necesario elaborar actividades que hagan explícita su contribución.

Por otro lado, este trabajo tenía como objetivo “desarrollar una propuesta práctica que potencie las sinergias analizadas entre el Aprendizaje Cooperativo y la Competencia en Comunicación Lingüística para la mejora de ambas para Educación Primaria Obligatoria”. Como propuesta didáctica, las afirmaciones que se pudiesen hacer sobre su eficiencia quedarían todas en el plano de los supuestos. Si bien la propuesta ha sido diseñada y hay muchos elementos que han coincidido satisfactoriamente, sería necesario su aplicación e investigación en la práctica para poder dar una respuesta rotunda en cuanto al grado de consecución del objetivo.

4.2. Relación de los aspectos que se pueden mejorar

Uno de los aspectos en los que esta propuesta muestra limitaciones es en cuanto a cómo afrontar esta sinergia desde otros grupos de edad. Se ha elegido el curso de 6º de Educación Primaria para buscar el mayor número de oportunidades cooperativas de alto grado de exigencia y obviando muchos aprendizajes previos. Esta propuesta resultaría mucho más provechosa si en los cursos anteriores se diseñase un itinerario parecido pero ajustado a las posibilidades, necesidades y elementos curriculares de cada estadio.

En este trabajo se vinculan los descriptores con las dinámicas cooperativas que parecen empastar de forma más evidente. No hay un estudio detrás que confirme que, por ejemplo, la técnica “lápices al centro” es la más óptima para que el alumnado aprenda a formular preguntas o a exponer sus propios argumentos. Por lo tanto, no se puede tampoco garantizar que otras de las técnicas expuestas, tras diferentes estudios, demuestren ser más eficientes a la hora de desarrollar dichos descriptores. Por lo tanto, si se quisiera ser mucho más exhaustivo en las afirmaciones propuestas, se debería también profundizar en la adecuación de la transferencias presupuestas.

Por último, este trabajo tiene grandes límites desde su propio título, que, a su vez, pueden ser oportunidades de expansión de la propuesta. Se podría también valorar:

- Los descriptores de la Competencia en Comunicación lingüística y el Aprendizaje Cooperativo, desde la contribución se pueda hacer desde otras áreas curriculares distintas a la de Lengua Castellana y Literatura. La tendencia actual es la de volver al tratamiento globalizado del contenido y prestar más atención a la posible contribución a las competencias que se puede hacer desde las distintas áreas.
- A su vez, se entiende estas afirmaciones de sinergias no se pueden cerrar únicamente a la Competencia en Comunicación Lingüística. Hay muchas otras Competencias Clave que parecen tener mucho que aportar al aprendizaje dialógico (competencias sociales y cívicas, iniciativa y espíritu emprendedor, aprender a aprender...).

4.3. Líneas de investigación futuras y limitaciones

El primer paso para continuar con esta propuesta sería llevarla al plano de la implementación, proponiendo como ideal un modelo de investigación-acción educativa, para la evaluación y toma de decisiones sobre el modelo planteado.

En el plano de lo ideal, se propone una propuesta de aplicación de dicha sinergia que contemple todos los cursos de educación primaria en sus distintos niveles de autonomía, conocimientos, habilidades y capacidades. Tras ello, se podría realizar un estudio longitudinal al mismo grupo de clase, durante toda la escolarización en Educación Primaria Obligatoria y, así, poder analizar resultados tales como el grado de desarrollo final de las habilidades propuestas o la contribución que cada propuesta didáctica hace para facilitar los aprendizajes de las de años posteriores.

Bibliografía

- Aronson, E. (2000). Jigsaw in 10 easy steps. Jigsaw Official Site, Disponible en <http://www.jigsaw.org/steps.htm>
- Coll C. (2007). El constructivismo en la práctica. Madrid: España. Grao
- Delmiro, B. (2002). La escritura creativa en las aulas. Barcelona: España. Grao.
- Díez de Ulzurrun, A. (1999). El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista. Vol. I y II. Barcelona: España. GRAÓ.
- Di Giacomo (2002). R. Short- Role Playing Simulations for World History Classrooms. Gregory Publications.
- Domingo, J. (2008). El aprendizaje cooperativo. Cuadernos de trabajo social. Volumen 21. pp.231-246.
- Gerver, R. (2014) Crear hoy la escuela del mañana. Madrid, España: Biblioteca de Innovación Educativa SM.
- Holubec, E., Johnson, W. y Johnson, R. (2014). Los nuevos círculos de aprendizaje: Cooperación en el salón de clases y en la escuela. Minnesota, USA: Interaction Book Company.
- Hymes, D. (1972). Models of the Interaccion of Languages an Social life. Nwe York, Rinehart & Winston.
- Johnson, D. y Johnson, R. (1998). Cooperative Learning, Values, and Culturally Plural Classrooms. Minnesota, Usa: Cooperative Learning Center at the University of Minnesota.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. (1989). Cooperation and competition: Theory and research. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., Johnson, R., & Smith, K. (1991). Active learning: Cooperation in the college classroom. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Lobato, C. (1997). Hacia una comprensión del aprendizaje cooperativo. Revista de Psicodidáctica. Número 4. pp. 59-96.
- McIntosh, E. (2016). Pensamiento de diseño en la escuela. Madrid, España: Biblioteca de Innovación Educativa SM.
- Nemirovsky, M. (2009). Experiencias escolares con la lectura y la escritura. Barcelona: España. GRAÓ.
- Pérez, Á.I (2012). Educarse en la era digital. Madrid, España: Editorial Morata.
- Piaget, J. (1950). The psychology of intelligence. New York: Harcourt.
- Pliego, N. (2011). El aprendizaje cooperativo y sus ventajas en la educación intercultural. Hekademos . Número 8. pp. 63-76.
- Reyzábal, V. (2012). Las competencias comunicativas y lingüísticas, clave para la calidad educativa. Revista iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Número 4. pp. 64-77.
- Robinson, K. (2015). Escuelas creativas. Barcelona, España: Grijalbo.
- Robinson, K (2009). El elemento. Nueva York, USA: Penguin Books.
- Swartz, R (2013). El aprendizaje basado en el pensamiento. Madrid, España: Biblioteca de Innovación Educativa SM.
- Vergara, J.J. (2015). Aprendo porque quiero. Madrid, España: Biblioteca de Innovación Educativa SM.
- Vygotsky, L. (1978). Mind and society. Cambridge, MA: Harvard University Press