

1. INTRODUCCIÓN

Los seres humanos estamos dotados de diferentes capacidades mentales, relativamente independientes unas de otras. El sistema mental está constituido por un conjunto de módulos o subsistemas funcionales, todos ellos especializados en un tipo concreto de actividad o de proceso: la música, el lenguaje, la interacción social, etc.¹

Un comportamiento eficaz en un determinado ámbito de la realidad requiere disponer de conocimientos, pero además, de un conjunto de procedimientos o estrategias para sacar partido a lo que se sabe y ser capaz de discernir lo que podemos y debemos hacer. Las tareas y resultados que se valoran en los contextos educativos formales no guardan demasiada relación con los que se requieren en otros ámbitos de la vida diaria.

Como educadores nuestra primera función debe ser proporcionar a nuestros estudiantes con las destrezas y habilidades que van a necesitar para su futuro. Emilio García ² escribe que *la función de la educación debe ser proporcionar a todos los seres humanos la libertad de pensamiento, sentimiento, imaginación y creatividad, que necesitan para dar sentido a su vida y alcanzar las cotas más altas posibles de bienestar y felicidad.*

Vemos fundamental, por lo tanto, hacer un exploración de los elementos que van a dar forma al siglo que van a vivir nuestros alumnos de secundaria, a la economía y al modelo social que integra nuestra sociedad. El papel que las instituciones van a jugar a la hora de preparar a nuestros estudiantes para una participación integral en la economía y sociedad del siglo XXI.

Como educadores, debemos examinar detenidamente las tendencias económicas, sociales y demográficas, y ver si vamos a proveer a nuestros estudiantes de E/LE con una variedad de habilidades que van a necesitar para un desarrollo más productivo de su futuro.

¹ Podemos caracterizar las inteligencias como *las competencias o potencialidades neuropsicológicas para resolver problemas y generar productos valorados socialmente* (García, 2005): la inteligencia lingüística permite el dominio en el ámbito del lenguaje, la musical es el conjunto de capacidades implicadas en la evaluación, composición e interpretación de la música, etc.

² García, 2004

Por un lado, los colegios no son como los de hace 40 años. Los alumnos no vienen a la escuela hoy en día con los mismos valores sociales. La transformación de estos valores y las formas de conducta entre los estudiantes es el resultado de un número de factores sociales y económicos que convergen. Los cambios en la estructura familiar, el aumento de la inmigración y la influencia de la televisión, en muchos casos, han dado como resultado unos adolescentes que carecen de modelos ejemplares a seguir y de unos valores y habilidades sociales fundamentales en la esfera pública. Los niños pasan más tiempo viendo la televisión que en la escuela o participando en cualquier otra actividad³. Esto significa que están expuestos a una gran cantidad de imágenes violentas, de anuncios con valores muy pobres⁴ o a la erosión de la comunicación dentro del entorno familiar.

Por otro lado, la provisionalidad y complejidad de los conocimientos exige a las personas una continua adaptabilidad y aprendizaje. Se requieren competencias mentales que posibiliten una instrucción continua, *aprender a aprender, aprender a comprender*. Esta *sociedad del conocimiento* requiere transmitir, masiva y eficazmente, un volumen cada vez mayor de conocimiento que es generado y es requerido por el propio sistema. Cada persona tiene que saber qué pensar y cómo actuar ante las situaciones relevantes a lo largo de la vida, ser sensible a las exigencias cambiantes de los contextos, desarrollar un pensamiento reflexivo, crítico y creativo.⁵

Nuestra economía también se está transformando. El ámbito del trabajo está adoptando un modelo cooperativo e interdependiente. Es decir, los nuevos productos electrónicos que se lanzan al mercado se han manufacturado en Singapur, Indonesia o Nigeria, con piezas producidas en la India y se les a puesto la etiqueta de *Made in Japan*, antes de que lleguen a Europa⁶. Nos movemos hacia un modelo que cambia a gran velocidad, basado en la información, hipertecnologizado e interdependiente.

En una economía hipertecnologizada, lo normal es una interacción en el lugar del trabajo. Cada vez más, éste consiste en un entorno en el que grupos interdependientes se ocupan de problemas complejos que no pueden ser resueltos de

³ Kagan, 1992: 57

⁴ Los anuncios que invaden nuestras cadenas de televisión tienen como mensaje fundamental: si estás infeliz, compra algo.

⁵ Strom, 2002: 325

⁶ Kagan, 1992: 63

forma autónoma⁷. Por esto, nuestras escuelas deben establecer como prioridad la enseñanza de destrezas críticas, reflexivas, creativas, comunicativas y sociales necesarias para la participación en una sociedad y en un lugar de trabajo cada vez más interdependiente.

El segmento que está sufriendo cambios más radicales y rápidos es el de la información: se genera, se analiza y se comunica información. La cantidad de volumen de información científica y tecnológica que se maneja hoy en día se duplica cada 5 años⁸. Como educadores, estamos obligados a plantearnos un cambio en nuestros métodos de enseñanza. Debemos poner en una balanza el énfasis que ponemos en el contenido y en el proceso. La clave está en enseñar a nuestros estudiantes no lo que la ciencia sabe, sino cómo lo sabe; no lo que la historia cuenta, sino las fuentes y los mediadores de los que se ha servido; y, por lo tanto, no simplemente una lengua extranjera, sino cómo aprender lenguas extranjeras.

El cambio que nuestra economía y sociedad están protagonizando debe significar que tenemos que preparar a nuestros alumnos a ser flexibles para trabajar bajo un amplio abanico de estructuras sociales y económicas. Los escolares del siglo XXI tienen que aprender a comunicarse y a trabajar bien con otros individuos en contextos muy dispares, especialmente, en situaciones en las que existen estructuras sociales muy flexibles, multiculturales e interdependientes. De forma paralela con el papel tradicional que la escuela proporcionaba a los alumnos (unas habilidades básicas y un conocimiento general), las *escuelas del futuro*⁹ deben producir estudiantes capaces de desarrollar un pensamiento crítico, reflexivo y creativo, a la vez que destrezas comunicativas y sociales. Las *escuelas del futuro* deben enseñar a los *trabajadores del futuro* a trabajar de forma cooperativa, a desarrollar destrezas sociales positivas que le van a permitir resolver conflictos en un grupo, motivar a los compañeros con los que se trabaja, autoevaluarse y evaluar el trabajo del resto de los compañeros o preocuparse por el aprendizaje de éstos. Deben desarrollar sus habilidades sociales y cooperativas y, por esto, debemos hacer hincapié en el desarrollo de la Inteligencia Interpersonal.

⁷ Kagan, 1992:63

⁸ Gardner, 1995: 98

⁹ Gardner, 1995

Educators acknowledge the need to support interpersonal intelligence so community college students are equipped to meet emerging expectations for cooperative efforts in the workplace and family environment.¹⁰

Es importante que, en este punto, reflexionemos sobre cómo podemos adaptar nuestra aula de E/LE de secundaria a los nuevos retos que plantea la educación del siglo XXI y cómo podemos enseñar a nuestros adolescentes extranjeros, desde la enseñanza de idiomas, a enfrentarse a los desafíos que la sociedad y la economía les va a plantear.

El aula de E/LE no puede ser un lugar en el que *sólo* se aprenda de manera más o menos eficaz una lengua extranjera. El reto es mayor. Debe ser un espacio de instrucción integral del individuo, en el que el alumno aprenda a conocerse y a interactuar con su entorno, en el que se instruyan estrategias de aprendizaje de idiomas. El aula de lenguas extranjeras en secundaria debe ser el caldo de cultivo para el aprendizaje de otras segundas lenguas y, algo más importante, deben establecerse las bases del individuo adulto. Es en este punto en el que surgen estas preguntas claves:

1. *¿Cómo desarrollar en nuestros alumnos de E/LE las habilidades para interactuar con su entorno?*
2. *¿Cómo instruir a nuestros escolares aprendientes de español para un desarrollo integral de su personalidad?*

En este trabajo de investigación, nos gustaría, por tanto, aportar ideas para crear *un aula de español del futuro*¹¹ y nos hemos ajustado a uno de sus aspectos fundamentales: el desarrollo de las habilidades sociales en nuestros estudiantes (lo que Gardner ha llamado *Inteligencia Interpersonal*). Hemos decidido centrarnos en una de estas inteligencias, aunque pretendemos proponer algunas vías de

¹⁰ *Los educadores son conscientes de la necesidad de desarrollar la Inteligencia Interpersonal, de esta forma los estudiantes universitarios podrán alcanzar las expectativas que de ellos se espera al trabajar cooperativamente en el lugar de trabajo o en el entorno familiar. (Maxwell, 2000)*

¹¹ Ponemos en cursiva este término, pues hacemos nuestros el término acuñado por Gardner: *la escuela del futuro*. (Gardner, 1995)

investigación para futuros trabajos en el campo de las Inteligencias Personales. Somos conscientes de las profundas interrelaciones que hay entre una y otra capacidad y, ante todo, de la necesidad de desarrollar ambas inteligencias de forma conjunta para la consecución de nuestro objetivo: el desarrollo integral de la personalidad de nuestros escolares.¹²

Para definir y clasificar estos conceptos vamos a apoyarnos en la Teoría de las Inteligencias Múltiples (IM) de Gardner y vamos a emplear el Aprendizaje Cooperativo como método de trabajo en el aula¹³

Una vez desarrollados ambos marcos teóricos, vamos a analizar la afinidad de ambos estudios y haremos un análisis de las pautas que ha propuesto Spencer Kagan para desarrollar la Inteligencia Interpersonal, mediante un método de trabajo cooperativo. Por último, proponemos unas actividades específicas para el aula de español centradas en el desarrollo de la Inteligencia Interpersonal. Estas actividades están diseñadas para un grupo meta concreto.

El grupo meta que hemos escogido pertenece al colegio de Doge City, *Dodge City Middle School*, en el estado de Kansas, EEUU. Este centro posee un alumnado multiétnico y muy heterogéneo económica, social y culturalmente¹⁴. En el centro, existe un colectivo inmigrante hispano (aproximadamente un 50% de los alumnos) que proviene de regiones muy deprimidas de Méjico y que presenta defectos de escolarización y carencia de valores sociales. Aproximadamente, un 50% del

¹² Ver apartado 2.4

¹³ *Research suggest that the greatest growth in language and cognitive development is made by a child who is in a rich and collaborative environment with an informed teacher (Enright and McClosky, 1988).* [Las investigaciones sugieren que el la mejora del lenguaje y el desarrollo cognitivo de un niño que está en un entorno rico y colaborador se realiza con un profesor experto]. *The cooperative classroom can be such an environmet because it can provide the foundation for a communicative classroom organized to foster collaboration, purpose, student interest, holism, support and variety through building on previosus experience (Enright and McClosky, 1988)* [El aula cooperativa puede ser un entorno de tal tipo porque puede proveer las bases para un aula comunicativa organizada para albergar colaboración, propuestas, interés de los estudiantes, holismo, apoyo y variedad a través de la cimentación en la experiencia previa]

¹⁴ El grupo elegido para la investigación (entre 13 y 14 años) cursa la asignatura de español.

alumnado es anglosajón y un 3% pertenece al colectivo asiático y afro-americano. Estos estudiantes cursan ocho asignaturas, de las cuáles seis son obligatorias para todos los estudiantes del mismo curso y dos son optativas (en función de los intereses de los alumnos). La clase de E/LE es una asignatura optativa.

Por tanto, el objetivo de esta investigación es proponer una serie de actividades que podamos llevar al aula para poder llevar a cabo un desarrollo integral de nuestros estudiantes, a través de la mejora de su Inteligencia Interpersonal.

2. LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES (IM). H. Gardner

2.1. La teoría de las IM y un nuevo concepto de escuela.

En 1904, el ministro de instrucción pública de París pidió al psicólogo francés Alfred Binet que desarrollara un método para prever qué estudiantes, en sus primeros años de escolarización, iban a tener un *riesgo* mayor de padecer fracaso escolar. De aquí, surgió el primer test de inteligencia que pronto se extendió, al igual que la noción de *inteligencia* cuantificable que estos tests llevaban implícitos.

Unos años más tarde de que los primeros tests de inteligencia se pusieran en práctica, un psicólogo de la Universidad de Harvard llamado Howard Gardner apuntó que esta concepción de la inteligencia era demasiado simplista. En 1983, en su obra *Frames of Mind*, propone la existencia de, al menos, siete inteligencias. En este volumen, se pone en duda la validez de los tests de medición del coeficiente intelectual (CI) y de su importancia a la hora de determinar las inteligencias individuales por medio de pruebas aisladas realizadas fuera del entorno natural de los estudiantes y que, además, no han sido entrenados para ejecutarlas.

La visión tradicional de la inteligencia está relacionada con una forma particular de entender la enseñanza. Se corresponde con una visión uniforme e unidimensional de la inteligencia, cuantificable con tests específicos de medición del CI. La escuela de nuestros abuelos, de nuestros padres, e incluso, la nuestra es una *escuela uniforme*¹⁵. En esta *escuela uniforme*, existe un currículum básico, un conjunto de hechos que todos debían conocer, y muy pocas asignaturas electivas. En esta escuela, se tiene una visión unidimensional de cómo evaluar las mentes: evaluaciones periódicas, de papel y lápiz, del tipo CI. Los mejores estudiantes (aquellos con el CI más alto),

¹⁵ Gardner, 1995: 167

obtienen mejores resultados en matemáticas o lengua. Son éstos, los más brillantes, los que acceden a las carreras que exigen notas más elevadas (medicina, ingenierías, etc.)

Pero Gardner nos presenta un enfoque alternativo de la escuela, que se basa en un concepto de la inteligencia muy distinto. Se trata de una visión pluralista de la mente, que reconoce muchas facetas distintas de la cognición, que tiene en cuenta que las personas tienen diferentes potenciales cognitivos y que contrasta diversos estilos de aprendizaje. Considera la inteligencia como una capacidad para resolver problemas y elaborar productos. Esta visión de la inteligencia da lugar a una educación centrada en el individuo, en sus peculiaridades intelectuales, que tiene en cuenta esta visión polifacética de la inteligencia.

Ya hemos apuntado antes que Gardner no cree que los tests de CI puedan ser una medida fiable de la *inteligencia* de una persona. Pueden dar información sobre un tipo de inteligencia concreta (lógico-matemática o lingüística), pero no sobre algo tan difícil de determinar y cuantificar como es la *inteligencia*. Él propone observar fuentes de información más naturales acerca de cómo la gente en todo el mundo desarrolla capacidades que son importantes para su modo de vida (piénsese en capitanes intrépidos que recorren los océanos de norte a sur, cazadores de una tribu de la Amazonia, un líder espiritual, etc.)

El objetivo de la escuela debería ser, por lo tanto, el de desarrollar las inteligencias y ayudar a la gente a alcanzar los fines vocacionales y aficiones que encajen con su perfil de inteligencias¹⁶. Esto es, una escuela centrada en el individuo, comprometida con el desarrollo satisfactorio de las capacidades cognitivas de cada estudiante.

El diseño de la escuela del futuro se basa en dos hipótesis¹⁷. Por un lado, no todo el mundo tiene los mismos intereses y capacidades; no todos aprendemos de la misma manera, ni al mismo ritmo. Por otro lado, hoy en día, nadie puede llegar a aprender todo lo que hay para aprender. Como apuntamos en la introducción de este trabajo, el volumen de información que manejamos hoy en día es tan vasto que no podemos aprehenderlo. Esta idea choca frontalmente con la concepción tradicional de la enseñanza-conocimiento en occidente. La herencia humanista del Renacimiento es muy grande. La figura davinciana del pensador-humanista abarcador del conocimiento, que conocía y practicaba todas las disciplinas: la medicina, las artes, la

¹⁶ Gardner, 1995: 101

¹⁷ Gardner, 1995: 110

ingeniería y el ensayo resulta impensable en la actualidad. Una escuela centrada en el individuo tendría que ser rica en la evaluación de las capacidades y de las tendencias individuales. Intentaría asociar individuos, no sólo con áreas curriculares, sino con formas específicas de impartir las materias, y, tras los primeros años de enseñanza, la escuela intentaría emparejar individuos con diversos modelos de vida y opciones de trabajo que están disponibles en su medio cultural.

2.2. ¿Qué constituye una inteligencia? El concepto de inteligencia.

La cuestión de la definición del concepto de *inteligencia* aparece ampliamente en las investigaciones de Gardner. La controversia que desató con el uso de este término sigue hoy dando sus últimos coletazos.

Muchos teóricos miran las categorías establecidas por Gardner y se pregunta por qué insiste en llamarlas inteligencias, y no *talentos* o *aptitudes*. Es consciente de que se dicen expresiones del tipo: *No es muy inteligente, pero tiene buen oído para la música*. Es por esto que era muy consciente del uso de la palabra inteligencia para describir cada categoría. Dice en una entrevista:

I´m deliberately being somewhat provocative. If I´d said that there´s seven kinds of competences, people would yawn and say "Yeah, yeah". But by calling them intelligences, I am saying that we´ve tended to put on a pedestal one variety called intelligence, and there´s actually a plurality of them, and some are things we´re never thought about as being "intelligence" at all.¹⁸

También nos dice en su obra *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*:

No hay nada mágico en la palabra inteligencia. La he escogido a propósito para entrar en discusión con los psicólogos

¹⁸ *De alguna forma, estoy pretendiendo ser deliberadamente provocativo. Si dijera que hay siete tipos de competencias la gente exclamaría "¡Sí, sí!". Pero llamándolas inteligencias, digo que tenemos tendencia a poner en un pedestal una variedad de inteligencia y hay una pluralidad de ellas y algunas son cosas sobre las que jamás pensamos que podrían ser inteligencias en absoluto. Weinreich-Hastel 1985: 48*

*que consideran que el razonamiento lógico o la competencia lingüística se hallan en un plano distinto a la resolución de problemas musicales o a las aptitudes cinético-corporales*¹⁹

*Tradicionalmente, se ha definido la inteligencia "operacional" como la habilidad para responder a las cuestiones que plantea un test de inteligencia.*²⁰ Esto es, una facultad general que no cambia con la edad, el entrenamiento o la experiencia. Es un atributo innato.²¹

*Pero en la Teoría de la IM, una inteligencia implica la habilidad necesaria para resolver problemas o para elaborar productos que son de importancia en un contexto cultural o en una comunidad determinada. La capacidad para resolver problemas permite abordar una situación en la cual se persigue un objetivo, así como determinar el camino adecuado que conduce a dicho objetivo. La creación de un producto cultural es crucial en funciones como la adquisición o transmisión del conocimiento o la expresión de las propias opiniones o sentimientos*²².

Pero lo que Gardner busca es un criterio de verificación de las inteligencias, evidencias que permitan identificar realmente una *inteligencia*. Pero dentro de estos criterios hay dos que son fundamentales: el origen biológico de cada capacidad para resolver problemas²³ y la universalidad de las capacidades en el ser humano.

Gardner en su obra *Frames of Mind* (1983) establece unos criterios que cada inteligencia debe cumplir para que sea considerada como tal y no simplemente un talento, habilidad o aptitud. Para la composición de la lista de inteligencias, se consultaron evidencias procedentes de diversas fuentes:

- **Información acerca del deterioro de las capacidades cognitivas bajo condiciones de lesión cerebral.** En su trabajo en el *Boston Veterans Administration*, Gardner trabajó con pacientes que habían sufrido accidentes o

¹⁹ Gardner, 1995

²⁰ García, 2005: 5

²¹ Gardner, 2001:33

²² Gardner, 1995: 33

²³ Esa tendencia biológica que tiene el ser humano para resolver problemas, está asociada al entorno cultural. Esto es, el lenguaje, que es una capacidad universal, se manifiesta por escrito en culturas sedentarias y de manera oral en culturas nómadas del desierto, por ejemplo.

enfermedades que afectaban de forma específica a áreas del cerebro. En varios casos, las lesiones cerebrales parecían tener impacto en una inteligencia en particular, dejando el resto intactas. Por ejemplo, una persona con una lesión en el área de Broca (en el lóbulo frontal izquierdo) podría tener dañada una porción parcial de su inteligencia lingüística y experimentar una gran dificultad hablando, leyendo y escribiendo. Este individuo seguiría siendo capaz de cantar, resolver problemas de matemáticas o bailar. Una persona con una lesión en el lóbulo temporal del hemisferio derecho podría tener sus capacidades musicales dañadas, mientras que lesiones del lóbulo frontal afectarían principalmente a las inteligencias personales.

- **Estudios de poblaciones excepcionales, incluyendo niños prodigio, sabios idiotas y niños autistas.** Gardner sugiere que en algunas personas se puede ver inteligencias aisladas operando a niveles muy elevados. Los *sabios idiotas* son individuos que demuestran habilidades superiores en ámbitos de una inteligencia, mientras que las funciones de otras inteligencias se encuentran a muy bajo nivel. Éste caso parece existir en las siete inteligencias. Hay sabios idiotas que dibujan excepcionalmente bien o que tienen una impresionante memoria musical.

- **Datos acerca de la evolución de la cognición a través de los milenios.** Gardner concluye que cada una de las siete inteligencias tiene sus raíces profundamente arraigadas en la evolución del ser humano e, incluso antes, en la evolución de otras especies. Así, por ejemplo, la inteligencia espacial podría ser estudiada en las pinturas de las cuevas de Altamira, así como en la forma en la que las aves se orientan durante sus migraciones. De forma similar, la inteligencia musical puede encontrar su conexión con los restos arqueológicos de instrumentos musicales, tanto como en la gran variedad de cantos de pájaros.

- **Estimación de la cognición a través de las culturas.** Gardner sugiere que las inteligencias toman valor por la participación en un tipo de valoración cultural de la actividad y que el crecimiento individual en ésta sigue un modelo de desarrollo. Cada tarea basada en una inteligencia tiene su propia trayectoria de desarrollo. Cada actividad tiene su propio momento de florecimiento en la infancia, sus momentos de desarrollo a lo largo de la vida y su declive en la vejez. La composición musical, por ejemplo, parece estar entre las actividades culturales más valoradas en la infancia: Mozart tenía sólo cuatro años cuando compuso su primera obra. Numerosos músicos y compositores han estado activos incluso a los ochenta o

noventa, por lo que esta habilidad parece permanecer intacta incluso en edades avanzadas.

Por otro lado, expertos en matemáticas parecen tener una trayectoria diferente. No surge tan temprano como la habilidad musical, pero se alcanza la cima en un periodo relativamente pronto. Muchas ideas de grandes matemáticos o científicos fueron desarrolladas durante la adolescencia, como Pascal o Gauss. De hecho, una revisión de la historia de las matemáticas sugiere que muy pocas de las novedades teóricas en este campo surgen pasados los cuarenta.

Por otro lado, uno puede convertirse en un novelista a la edad de los cuarenta, cincuenta o más tarde. También uno se puede volver pintor a los setenta años. Gardner señala que se necesitan usar diferentes esquemas de desarrollo para comprender las siete inteligencias. Piaget nos proporciona el esquema de desarrollo de la ILM y Eric Erikson para el de las Inteligencias Personales o Noam Chomsky o Lev Vygostsky para el modelo de desarrollo de la IL.

Finalmente, Gardner (1993) señala que podemos ver las inteligencias trabajando a su máximo rendimiento estudiando los estadios finales de las inteligencias de individuos excepcionales. Por ejemplo, se puede ver la inteligencia musical en su cenit estudiando la *Sinfonía Heroica* de Beethoven.

- **Estudios psicométricos, incluyendo análisis de correlaciones entre los tests.** Como ya hemos mencionado con anterioridad, Gardner no es un defensor del uso de tests estandarizados para medir la inteligencia. Eso sí, sugiere que se deben emplear para respaldar la Teoría de las Inteligencias Múltiples. Por ejemplo, el *Wechsler Intelligence Scale for Children* incluye test que requieren el uso de la IL, la ILM o la ICC.

- **Estudios psicológicos de aprendizaje, en particular, las medidas de transferencia y generalización entre las tareas.** Gardner sugiere que observando estudios psicológicos específicos, se puede evidenciar la independencia entre las distintas inteligencias. Por ejemplo, en estudios en los que un individuo es experto en una determinada habilidad, como la lectura, pero falla al transferir esa habilidad a otro área como la ILM. De forma parecida, en estudios sobre habilidades cognitivas como la memoria, la percepción o la atención, se puede ver que se poseen habilidades selectivas. Ciertos pacientes pueden tener una memoria superior para las palabras, pero no para los números; otros pueden tener un oído muy agudo para los

sonidos musicales, pero no para los sonidos orales. Por lo tanto, cada una de las facultades cognitivas es específica de cada inteligencia.

- **Cada inteligencia debe poseer una operación nuclear identificable, o un conjunto de operaciones.** Gardner nos comenta:

One might go so far as to define a human intelligence as a neural mechanism or computational system which is genetically programmed to be activated or "triggered" by certain kinds of internally or externally presented information.²⁴

Al igual que muchos programas de ordenador precisan un sistema operativo para ponerse en marcha, cada inteligencia requiere una serie de operaciones nucleares que sirven para dirigir las actividades específicas de cada una de ellas. Como sistema computacional basado en las neuronas, cada inteligencia se activa a partir de ciertos tipos de información presentada de forma interna o externa. Por ejemplo, un núcleo de la inteligencia musical es la sensibilidad para entonar bien, mientras que un núcleo de la inteligencia lingüística es la sensibilidad hacia los rasgos fonéticos.

- **Debe ser susceptible de codificarse en un sistema simbólico: un sistema de significado, producto de una cultura, que capture y transmita formas importantes de información.** La existencia de una operación nuclear anticipa la existencia de un sistema simbólico que aproveche esta capacidad. Uno de los mejores indicadores de comportamiento inteligente, según Gardner, es la capacidad del ser humano de usar símbolos. De hecho, el lenguaje, la pintura y las matemáticas son tres sistemas de símbolos que son necesarios para la supervivencia del y la productividad humana. Cada una de las siete inteligencias cumple el criterio de ser capaz de simbolizar un sistema. Cada inteligencia tiene su propio sistema simbólico: las diferentes lenguas, tanto escritas como habladas, para la IL, los lenguajes gráficos empleados por los arquitectos o ingenieros, etc.

²⁴ Podríamos llegar a definir la inteligencia humana como un mecanismo neurológico o sistema computacional que está genéticamente programado para ser activado o "disparado" por ciertos tipos de información interna o externamente presentada. (Gardner, 1983: 64)

2.3.Las inteligencias de Howard Gardner.

Una vez que Gardner planteó esta perspectiva más pragmática y delimitada de la inteligencia, este concepto comenzó a perder el *misticismo* que lo rodeaba y se volvió un término funcional, aplicable a ámbitos y espacios de la vida cotidiana.

Gardner elaboró un esquema del rango de habilidades que el ser humano posee, agrupándolas en siete categorías o inteligencias²⁵:

- La **Inteligencia Lingüística** (IL) es la capacidad para usar palabras de forma efectiva, tanto de forma oral (por ejemplo, un orador, un político o un líder espiritual), como por escrito (por ejemplo, un poeta o un periodista). Esta inteligencia incluye la habilidad para manipular la sintaxis, los sonidos de la lengua, el significado de las palabras y la dimensión pragmática del lenguaje.

- La **Inteligencia Lógico-matemática** (ILM) es la capacidad para usar los números de forma efectiva (por ejemplo, como un matemático, un contable o un estadista) y razonar bien (por ejemplo, un científico o un programador). Esta inteligencia incluye una predisposición hacia los modelos lógicos, las proporciones, funciones, las proposiciones (causa-efecto) y otras abstracciones relacionadas.

- La **Inteligencia Espacial** (IE) es la habilidad para percibir el mundo visual-espacial (por ejemplo, un cazador o un navegante) y llevar a cabo transformaciones a partir de esas percepciones (como un arquitecto, un decorador de interiores o un artista). Esta inteligencia implica poseer una sensibilidad hacia el color, la línea, las formas, el espacio y las relaciones que existen entre esos elementos. Incluye también la capacidad para visualizar, representar gráficamente ideas visuales o espaciales y orientarse en el espacio.

- La **Inteligencia cinético-corporal** (ICC) está especializada en el uso de todo el cuerpo para expresar ideas o sentimientos (como un actor, un atleta o un bailarín) y de las manos para producir o transformar cosas (por ejemplo, un escultor, un artesano o un cirujano). Esta inteligencia requiere el uso de habilidades específicas como la coordinación, flexibilidad y velocidad.

²⁵ Gardner, 1983

- La **Inteligencia Musical** (IM) es la capacidad para percibir (como músico aficionado), discriminar (como crítico), transformar (como un compositor) y expresar (como intérprete) las formas musicales. Esta inteligencia requiere sensibilidad para el ritmo o para retener una melodía.

- La **Inteligencia Interpersonal** (IEP) es la habilidad para percibir y hacer distinciones entre los estados de ánimo, las intenciones, las motivaciones y los sentimientos de otras personas. Esto puede implicar sensibilidad hacia las expresiones del rostro, la voz y los gestos. La capacidad para discriminar entre diferentes tipos de expresiones o *códigos* faciales o corporales y la habilidad para responder a éstos de forma pragmática (por ejemplo, inducir a un grupo de personas para seguir una determinada línea de acción, como hacen políticos o líderes religiosos).

Se emplea la IEP para conocer e interactuar de forma satisfactoria con otros. Todos aquellos que tienen muy desarrollada la IEP disfrutan trabajando, preocupándose y aprendiendo con otros. Este tipo de inteligencia incluye habilidades de liderazgo, para establecer y cultivar amistades y para comprender diferentes puntos de vista²⁶

- La **Inteligencia Intrapersonal** (IAP) es el auto-conocimiento y la habilidad para acceder a las bases de ese conocimiento. Esta inteligencia incluye el poseer un determinado cuadro de uno mismo (de las limitaciones y virtudes); estar al corriente de los propios estados de ánimo, motivaciones y deseo; y de la capacidad de la autodisciplina, del auto-conocimiento y de la auto-estima.

Gardner habla de *la posible existencia de tres 'nuevas' inteligencias: una inteligencia naturalista, una inteligencia espiritual y una inteligencia existencial*²⁷. Muchos autores han realizado innumerables trabajos de investigación relacionados con estas otras inteligencias. *Un particular interés ha despertado el estudio de la inteligencia naturalista o ecológica, no solo en lo que corresponde a los trabajos ya realizados por los investigadores de los recursos de nuestro planeta y su relación inevitable con el bienestar humano, sino en trabajos que se preocupan por evitar un mayor debilitamiento del cosmos, debido a una explotación indiscriminada de los*

²⁶ Kagan, 1998: 4:46

²⁷ Gardner, 2001

*recursos naturales y por comportamientos sociales que deben ser cambiados o suprimidos, como los que aumentan la contaminación del planeta*²⁸.

2.4. Aplicaciones prácticas de la Teoría de las IM

Existen muchos programas desarrollados a raíz de la aparición de la Teoría de las IM y que son de gran interés. El programa *Inteligencia Práctica para la Escuela* (el programa IPPE)²⁹ es un ejemplo. Es el resultado de una colaboración de seis años entre las universidades de Harvard y Yale e integra la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner con la teoría triárquica de la inteligencia de Sternberg, coautores del programa. Existen muchos puntos de contacto entre las IM y la teoría triárquica enunciada por Stenberg (1984). Esta última distingue tres formas diferentes de cognición que pueden proyectarse sobre diferentes inteligencias.³⁰

Mediante este programa los alumnos pueden aprender a reconocer y desarrollar diferentes aspectos de su propia inteligencia. Asimismo, aprenden a mejorar su inteligencia práctica y añadirle nuevas dimensiones con el fin de aumentar su rendimiento escolar. El programa estimula a los alumnos a considerar la inteligencia como un amplio conjunto de capacidades y a sentirse satisfechos de sus propias inteligencias.

Se pretende desarrollar los procesos cognitivos y las estrategias mentales que se requieren para resolver los diversos problemas del ámbito escolar, haciendo especial hincapié en los procesos metacognitivos, por entender que desempeñan un papel clave en el éxito escolar.

La planificación, supervisión y control son los pilares fundamentales, que no solamente aseguran el éxito en la escuela, sino también en la vida. Las capacidades metacognitivas de conocimiento (persona, tarea, estrategia, y contexto), así como las capacidades metacognitivas de control (planificación, supervisión, y control) resultan claves.

Además, se define el conocimiento tácito como el conjunto de conocimientos y procedimientos que se dan por sobreentendidos y que son necesarios para el buen desempeño en el entorno escolar. Desarrollar el conocimiento tácito es de vital

²⁸ Gardner, 2001

²⁹ Gardner y Stenberg, 2002

³⁰ (Stenberg, 1999). Una expansión de las conexiones entre, por ejemplo, la *inteligencia práctica* de Stenberg y la IEP puede ser la base de futuras investigaciones.

importancia para el buen rendimiento escolar y la adaptación y ajuste personal. El programa considera de modo especial tres tipos de conocimiento tácito: el conocimiento de sí mismo, el conocimiento de las tareas y estrategias y el conocimiento de las relaciones interpersonales.

El programa incorpora muchas de las técnicas de estudio tradicionales, pero se diferencia de otros programas para el desarrollo de la inteligencia o para enseñar a pensar en dos aspectos fundamentales: no ofrece soluciones generales, sino que ayuda al alumno a que desarrolle su propio modo de abordar el trabajo; además, no se presenta como un curso independiente y separado del currículo, pues se puede adaptar a las enseñanzas de las diferentes asignaturas, y utilizarse plenamente integrado en el currículo.

3. EL APRENDIZAJE COOPERATIVO

3.1. ¿En qué consiste el aprendizaje cooperativo?

El aprendizaje cooperativo se ha definido como un método de aprendizaje en grupos estructurados socialmente, en los que el aprendizaje *per se* va a depender del intercambio de información entre los compañeros y en el que cada aprendiente va a ser responsable de su propio aprendizaje y va a estar motivado para estimular el aprendizaje del resto³¹.

Fue Slavin en su obra *Cooperative Learning*, quien en 1983 publicó la primera obra sobre este método. Hay estudios anteriores, pero todos ellos de menor importancia.

Este sistema de instrucción está caracterizado por dos elementos:

- *El método de la tarea educativa*, que es la variedad de formas en que el maestro determina las actividades encaminadas a lograr el aprendizaje. El aprendizaje cooperativo se define por unas estructuras fijas, a las que vamos a llamar técnicas, y con las que los estudiantes pasan gran parte del tiempo trabajando en grupos heterogéneos de cuatro a seis miembros. (*Numbered Heads, Pairs Check*, etc.)
- *El sistema para dar incentivo* consiste en los medios que el maestro emplea para motivar a los alumnos a realizar tareas de aprendizaje (calificaciones,

³¹ Olsen y Kagan, 1992: 8

medios para motivar a estar preparados y prestar atención). Los incentivos en el aula cooperativa son frecuentes y se alcanzan gracias al apoyo de los compañeros.

Es fundamental en este momento hacer un inciso para reflexionar sobre el proceso de aprendizaje *per se*. El aprendizaje es una actividad individual que sólo ocurre en la cabeza de quien aprende. Si un grupo que trabajan en un experimento de laboratorio elabora un informe en el que sólo han participado 2 alumnos, es poco probable que el grupo haya aprendido. Luego, tal y como apunta Slavin, *la cooperación puede tener efectos positivos o negativos dependiendo de cómo se organiza*³². Por lo tanto, la teoría en la que se basa el aprendizaje cooperativo es un *sistema de incentivo*, no un *sistema de tarea*. Según sus investigaciones, ningún estudio apoya la idea de que los individuos que trabajan juntos, sin metas cooperativas, aprendan más que los individuos que trabajan separadamente. Luego, es poco probable que las técnicas de trabajo cooperativo *per se* aumenten el aprendizaje individual de los alumnos. Es el *sistema de incentivo* la clave de este método de trabajo en el aula. *Las recompensas específicas al grupo basadas en el aprendizaje de los miembros motivan a todos los miembros a hacer un esfuerzo máximo de aprendizaje y provocan el estímulo y la ayuda para desencadenar un aumento del aprendizaje de todos.*³³ Cuando la premisa de que cada uno es responsable de su propio aprendizaje y ésta se aplica al trabajo cooperativo, los estudiantes están más motivados para cooperar porque son juzgados con las bases del trabajo individual.³⁴

Ya que la evaluación en el trabajo cooperativo resulta tan importante, Strom (2002: 317) nos indica que todos nuestros estudiantes deberían aprender cómo evaluarse a sí mismos, a sus compañeros y los beneficios de la crítica al grupo.

Kagan (1992: 4:1) profundiza más en estos elementos definitorios del método cooperativo. Establece seis conceptos clave que no siempre van a aparecer

³² Slavin, 1983: 35

³³ (Slavin, 1983: 83). Kagan completa esta idea, indicando: including individual accountability contributes to academia gains in cooperative learning. Methods which provide a group grade or a group product without making each member accountable for his or her contribution do not consistently produce achievement gains.(...) All of the formal cooperative learning structures except Team Discussion and Brainstorming have built-in individual accountability (Kagan, 1992: 4:8 y 9)

³⁴ Strom, 2002: 317

implementados en todos los proyectos o actividades que se realicen en el aula: los grupos, la coordinación cooperativa del aula, la voluntad de cooperar, las habilidades para cooperar, los principios básicos y las técnicas de cooperación. La profundidad con la que estos conceptos son aprendidos y manejados por los profesores va a resultar fundamental para la consecución de los objetivos de aprendizaje en un aula cooperativa.

3.2. ¿Qué efectos tiene el método de aprendizaje cooperativo en los estudiantes?

En sus diferentes obras, Slavin presenta numerosos estudios realizados por él y otros investigadores, en los que demuestra las ventajas del método de aprendizaje cooperativo. Las tres más importantes son: el aprovechamiento de los estudiantes, principalmente entre las minorías, las relaciones interculturales y el desarrollo afectivo y social de los escolares.

3.2.1. Beneficios académicos

Los estudios de Slavin (1983b) y Roger Johnson (1981) nos llevan a la conclusión de que el método de aprendizaje cooperativo proporciona unos resultados mejores en todas las tareas realizadas, de diferentes asignaturas y con estudiantes de distintas franjas de edades.

Hemos apuntado con anterioridad los elementos característicos del aprendizaje cooperativo: un método de tarea constituido por unas estructuras o técnicas concretas y por un sistema para dar incentivos que proporciona recompensas frecuentemente y que sólo se logran gracias al apoyo de los compañeros. Vamos a analizar este enunciado.

La forma en la que las recompensas específicas aumentan el aprovechamiento de los estudiantes conlleva, en primer lugar, a que los alumnos se preocupen por la actuación académica de sus compañeros, promoviendo que las recompensas de cada alumno dependan de la actuación del resto. De esta forma, la ayuda se centra en el aprendizaje y no simplemente en terminar un conjunto de tareas, pues lo que va a traer recompensas al grupo va a ser la suma de las evaluaciones individuales³⁵. Si un

³⁵ El aprendizaje aumenta dando recompensas de grupo sólo en el caso de que los miembros de ese grupo tengan que rendir cuentas al grupo individualmente de su propio aprendizaje. (...) Sólo si las recompensas de grupo dependen del aprendizaje

grupo termina sus hojas de trabajo sin asegurarse de que todos los miembros han entendido su contenido, el grupo fracasará. Slavin indica que *la dependencia de los alumnos del aprendizaje de los demás, aparentemente, crea normas de los compañeros que apoyan el aprendizaje y, éstas a su vez, aumentan el interés de los individuos por aprender y ayudar a otros a aprender.*³⁶

En segundo lugar, alienta a los alumnos a estimularse entre sí para aprender. En cuanto los estudiantes se dan cuenta de que no sólo deben desempeñarse bien, sino que deben incitar a sus compañeros a hacer lo mismo, van a aplicar sanciones interpersonales encaminadas al aprovechamiento académico.³⁷

En tercer lugar, lleva a los estudiantes a modificar sus posibles ideas sobre el éxito o el fracaso de su trabajo: el éxito académico está garantizado para algunos y vedado para otros.

En último lugar, al organizar el aula en equipos, se atenúa el problema del acceso desigual a las recompensas académicas. Los escolares menos capacitados que trabajan con especial empeño quizá no lleguen a tener oportunidad de sacar un 10, pero podrán mejorar las oportunidades de éxito de su grupo. De modo similar, los alumnos más capacitados aumentarán las oportunidades de éxito de su grupo. Aunque el sistema de calificaciones quizá no sea sensible a los esfuerzos adicionales es probable que sus compañeros de grupo aprecien sus esfuerzos, lo que proporcionará un aumento de su autoestima.

Por lo tanto, los métodos de aprendizaje cooperativo que usan la especialización tareas resultan muy positivos para el aprovechamiento, puesto que, por un lado, los estudiantes pueden pedir y rendir cuentas individualmente, esto es, se puede ver y evaluar fácilmente la tarea que cada uno ha realizado. Y por otro lado, asegura que los alumnos estén motivados y capacitados para aprender de los otros.³⁸

de cada miembro del grupo, habrá probabilidades de que estos establezcan las sanciones interpersonales que favorecen el aprendizaje al motivar a los alumnos a aprender, pues sus compañeros desean que lo hagan. (Slavin, 1983a: 95)

³⁶ Slavin, 1983a: 90

³⁷ Según ciertos estudios (Slavin, 1983), las sanciones de los compañeros pueden ser más fuertes que la presión de los maestros o padres.

³⁸ Ya analizaremos más adelante cómo la falta de motivación, puede ser uno de los problemas a los que nos enfrentemos al trabajar con este método, pero no es el único. Aunque los estudiantes tengan deseos de trabajar o el grupo establezca sanciones

3.2.2. Mejora de las relaciones interculturales.

Los resultados de los experimentos en este ámbito son rotundos. Spencer Kagan llega a decir que los estudios realizados sobre relaciones interculturales jamás concluyeron resultados tan positivos como los realizados por Slavin y el propio Spencer Kagan.

Las conclusiones de los estudios realizados por Slavin³⁹ apuntan:

Estas investigaciones indican que los efectos del aprendizaje cooperativo sobre las relaciones entre los grupos son fuertes y duraderos, y tiene más probabilidades de reflejarse en la elección de amistades cercanas y correspondidas que en elecciones distantes y no correspondidas. No hay pautas claras que indiquen que algunos métodos tienen resultados más consistentes que otros, ya que todos los métodos han tenido algún efecto positivo sobre las relaciones entre los grupos.

3.2.3. Desarrollo social y afectivo.

Otros de los efectos que este método va a producir en nuestros estudiantes van a ser de carácter psicológico o intrapersonal y social o interpersonal.

La habilidad para acomodar el comportamiento de un individuo para trabajar y comunicarse de forma efectiva con otros tiene que ser aprendida en un proceso similar de trabajo e interacción con otros.

Slavin (1983a) y Johnson (1981) vuelven a concluir que los resultados del aprendizaje cooperativo favorecen un desarrollo de los valores prosociales y de las relaciones interpersonales entre los escolares. Esto nos lleva a proponer que la necesidad de los métodos de aprendizaje cooperativo en nuestras aulas de idiomas.

Gran parte de estos estudios demuestran que cuando los estudiantes tienen la posibilidad de trabajar juntos desarrollan una serie de valores y habilidades sociales muy positivas: se vuelven más capaces de resolver problemas que requieren la

interpersonales va a ser necesario enseñar a los estudiantes las técnicas que les van a permitir alcanzar su objetivo.

³⁹ Slavin, 1983a: 93-123

cooperación para obtener una solución, más capacidad para ponerse en el lugar de los otros y adquieren valores como el voluntarismo.

Pero hay otros efectos en el desarrollo social y afectivo que no podemos olvidar. Por un lado, y tal y como vaticinábamos anteriormente, mejoran su autoestima. Además, los estudiantes se vuelven mucho más responsables de su propio trabajo y de su tiempo. Por otro lado, mejora el ambiente del aula y las relaciones de grupo. Por último, enseña a los alumnos a ponerse en el lugar del los demás. La experiencia en situaciones en las cuales la comunicación multicultural era necesaria, el sentido de interdependencia entre los estudiantes aumentaba. Éstos, a la vez, mejoraban su conocimiento sobre la experiencia de los otros.⁴⁰

Pero no podemos dejar pasar por alto, al menos, un breve apunte sobre los efectos no cognoscitivos que también se desprenden del modelo de tarea cooperativa y que resultan fundamentales para los estudiantes y para el buen funcionamiento del aula. Por un lado, hay una mejora de la autoestima y se refuerza el apoyo entre los compañeros para un mayor aprovechamiento de las tareas. Además, se produce un mayor dominio del control interno de cada estudiante y el tiempo dedicado a la tarea es de mejor calidad. Y por último, aumenta el gusto por la clase y por los compañeros, a la vez que se estimula el espíritu de cooperación.⁴¹

3.3.¿En qué circunstancias puede fallar el Método de Aprendizaje Cooperativo?

Hay un hecho que debemos afrontar: el aula cooperativa falla. Según Spencer Kagan (1992: 14:2) se debe a la ausencia de uno de estos elementos: voluntad y destrezas para trabajar juntos (como ya apuntábamos antes).

Ya sabemos que la característica fundamental de este método es el sistema para dar incentivo. Los medios para motivar a los estudiantes para trabajar son muy variados: las calificaciones, las recompensas interpersonales, etc. Por ejemplo, si falta voluntad para trabajar con un grupo, será necesario desarrollar actividades específicas para crear afinidades entre el grupo, identidad y cohesión entre el equipo.⁴² De esta forma, los alumnos crearán más fácilmente una meta común y, en cuanto los estudiantes se den cuenta de que no sólo deben desempeñarse bien, sino que deben

⁴⁰ Slavin, 1983a: 150

⁴¹ Slavin, 1983a: 139-161

⁴² Spencer Kagan lo ha denominado *Teambuilding*. (Kagan, 1995)

incitar a sus compañeros a hacer lo mismo, van a aplicar sanciones interpersonales encaminadas al aprovechamiento académico.

Pero la voluntad por cooperar puede resultar insuficiente. La sociedad que vivimos ha padecido una fractura en relación con las generaciones anteriores. Esto ha llevado a una pérdida de valores y a una relajación en las costumbres que hace que muchos de nuestros escolares tengan unas carencias básicas y se sientan perdidos a la hora de desplegar en el aula prácticas de interacción social. Muchos alumnos no poseen estrategias básicas para trabajar en grupo (por ejemplo, no saben cómo ayudar o cómo respetar el turno de palabra, son demasiado ruidosos, etc.) Esto nos obliga a llevar a cabo una instrucción específica en destrezas sociales y que éstas aparezcan como parte integrante de currículo de lenguas extranjeras.

4. ANÁLISIS Y DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA INTERPERSONAL A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN UN AULA DE E/LE DE SECUNDARIA

4.1.El aula de E/LE cooperativa y el desarrollo de las habilidades sociales.

Hemos comenzado este trabajo planteando dos preguntas clave que queremos responder: *¿Cómo desarrollar en nuestros alumnos de E/LE las habilidades para interaccionar con su entorno?* y *¿cómo instruir a nuestros escolares aprendientes de español para un desarrollo integral de su personalidad?*

Para poder desarrollar estas destrezas, y según hemos expuesto en el apartado dos al hablar de la Teoría de las IM, es indudable que debemos estimular y desarrollar lo que Gardner llama: las Inteligencias Personales (Interpersonal e Intrapersonal). El método de aprendizaje cooperativo ofrece unas condiciones propicias para la comparación entre la auto-evaluación y la evaluación del progreso del grupo⁴³. Luego vamos a crear un espacio en el aula en el que nuestro alumnos puedan practicar y probar estrategias y recursos para resolver conflictos que surjan al interaccionar con sus compañeros, a poner en prácticas técnicas de motivación y de ayuda, y van a prender y reflexionar sobre cómo ha sido su aportación al grupo y la del resto de sus compañeros y cómo pueden mejorar.

⁴³ Strom, 2002: 318

*Positive interactions do not always occur naturally and social skills instruction must precede and concur with the cooperative learning strategies. Social skills encompass communicating, building and maintaining trust, providing leadership, and managing conflicts*⁴⁴ (Goodwin 1999).

Strom apuntó que es necesario reducir al máximo las intervenciones de los profesores en las aulas universitarias y dar más espacio a la discusión entre los estudiantes.⁴⁵ Para poder poner en marcha un aula de este tipo, los alumnos deben saber respetar el turno de palabra y las opiniones de sus compañeros o a apreciar las aportaciones del resto.

Retomando la definición de IEP, podemos decir que, para desarrollar este tipo de inteligencia, debemos proponer estímulos que induzcan a nuestros escolares a preocuparse y aprender de los demás. Y por este motivo, debemos promover el desarrollo de estrategias de liderazgo, destrezas para establecer y cultivar amistades y tareas para comprender y respetar puntos de vista diferentes al suyo propio.

Vamos a observar mediante la tabla 1, las concordancias entre el Método de aprendizaje cooperativo y el desarrollo de la IEP.

⁴⁴ Las interacciones positivas no siempre ocurren naturalmente y la enseñanza de las habilidades sociales debe preceder y concurrir con las estrategias de aprendizaje cooperativo. Las habilidades sociales incluyen comunicar, construir y mantener la confianza, proporcionar liderazgo y resolver de conflictos.

⁴⁵ Strom, 2002: 320

Características de la Inteligencia Interpersonal	Efectos del método de aprendizaje cooperativo
Preocupación y aprendizaje de los demás.	<i>La dependencia de los alumnos del aprendizaje de los demás, aparentemente, crea normas de los compañeros que apoyan el aprendizaje y, éstas a su vez, aumentan el interés de los individuos por aprender y ayudar a otros a aprender (Slavin, 1983a: 90).</i>
Facilidad para ejercer liderazgo	<i>Students in cooperative teams are more active, self-directing, and expressive, all which may be associated with achievement gains. Students take direct responsibility for teaching each other (...) Importantly, students are often given differentiated roles so that students of different ability levels have relatively equal status within their groups. (Kagan, 1992: 3:6)⁴⁶</i>
Facilidad para establecer y cultivar amistades.	<i>Los efectos del aprendizaje cooperativo sobre las relaciones entre los grupos son fuertes y duraderos, y tiene más probabilidades de reflejarse en la elección de amistades cercanas y correspondidas que en elecciones distantes y no correspondidas. (Slavin, 1983a: 121)</i>
Facilidad para comprender puntos de vista diferentes del suyo propio.	<i>El método de aprendizaje cooperativo enseña a los alumnos a ponerse en el lugar del los demás. La experiencia en situaciones en las cuales la comunicación multicultural era necesaria, el sentido de interdependencia entre los estudiantes aumentaba. Éstos, a la vez, mejoraban su conocimiento sobre la experiencia de los otros (Slavin, 1983a:150).</i>

⁴⁶ Los estudiantes en equipos cooperativos son más activos, auto-dirigidos y expresivos, todo ello puede asociarse con las ganas de lograr los objetivos. Los estudiantes toman responsabilidad directa en enseñarse mutuamente (...) Es importante que a los estudiantes a menudo se les dé roles diferenciados, de manera que estudiantes con diferente nivel de habilidad tengan un estatus relativamente equivalente dentro de sus grupos.

Tabla 1: Comparación de las características de la IEP y los efectos del Método de Aprendizaje Cooperativo.

Es evidente que todos los elementos que caracterizan la IEP se ven tratados con un método de este tipo. Los estudiantes aprenden a resolver problemas entre los grupos, adquieren actitudes más favorables hacia la educación, aumenta el interés por probar nuevas tareas y más difíciles, más interés por el propio aprendizaje y una mayor inquietud por las personas de diferentes etnias. Además, se reducen los problemas de comportamiento y mejora la relación entre los compañeros de aula. Los estudiantes aprenden a escuchar puntos de vista diferentes, a motivar a los compañeros, mostrar empatía, resolver conflictos y hacer un esfuerzo por ayudar a los compañeros a comprender las lecciones.

4.2.Pautas para desarrollar la IEP en un aula de secundaria a través de un Enfoque Natural Estructurado

Creemos que es fundamental introducir el desarrollo de la IEP como parte integrante del currículo de lenguas extranjeras. De forma paralela al desarrollo de las destrezas orales, auditivas o escritas, los estudiantes pueden adquirir destrezas sociales. La dinámica del aula cooperativa nos va a permitir conseguir nuestro objetivo.

Vamos a adaptar la secuenciación que propone Spencer Kagan (1992: 14:4-14:16) para proponer cinco pasos a seguir en el aula de E/LE. Vamos a secuenciar un marco de trabajo para que los estudiantes puedan conocer, desarrollar y reflexionar sobre las diferentes estrategias de interacción interpersonal de la clase.

Los pasos que vamos a seguir son: crear un espacio en la clase para las habilidades sociales; escoger y presentar la habilidad de la semana; asignar encargos y desarrollar expresiones institucionalizadas; técnicas para aprender las diferentes habilidades; modelar, reforzar y reflexionar sobre las habilidades aprendidas.

1. *Crear un espacio en el aula para mostrar las habilidades sociales.* Esta zona consiste en un corcho o un tablón en el que se exhibe la destreza y el encargo de la semana, a la vez que las expresiones institucionalizadas asociadas con dicha destreza. Por ejemplo, si la destreza de la semana es *celebrar los éxitos de los* compañeros y, por lo tanto, el encargo de la semana es el de *animador*, también incluiremos las expresiones: *¡Qué idea tan buena!*, *¡Genial!* o *¡Muy bien Sam!*.

2. *Escoger y presentar la habilidad de la semana.* El profesor va a estudiar a los grupos y su comportamiento. De esta observación va a escoger y, al comienzo de cada semana, va a presentar la destreza que necesitan adquirir los estudiantes.

3. *Introducir las técnicas para aprender las diferentes habilidades sociales.*

En el próximo apartado, vamos a presentar las técnicas que van a resultar más beneficiosas para desarrollar la IEP.

En este punto, vamos a explicar a los alumnos cómo realizar la actividad, cuáles van a ser los objetivos lingüísticos a conseguir y la técnica cooperativa que vamos a desarrollar.

4. *Asignar encargos⁴⁷ y enseñar las expresiones institucionalizadas para cada uno de ellos.* Se asigna el encargo de la semana asociado con la habilidad de la semana. El encargo va a rotar diariamente, de forma que todos los miembros del grupo puedan ensayar. Éstas son las habilidades sociales con sus correspondientes encargos:

Habilidades sociales	Encargos	Expresiones Institucionalizadas
1. Motivar al grupo	<i>Motivador</i> Este alumno involucra a esos alumnos que quedan a un lado y motiva al grupo a seguir trabajando.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>¡Vamos a escuchar a Lisa!</i> • <i>¡Ánimo chicos!</i> • <i>¡Venga chicos, somos geniales!</i>
2. Celebrar los éxitos de los compañeros.	<i>Animador</i> Celebrar los éxitos de los estudiantes: ideas muy positivas para el grupo, un trabajo bien	<ul style="list-style-type: none"> • <i>¡Qué idea tan buena!</i> • <i>¡Genial!</i> • <i>¡Muy bien Sam!</i>

⁴⁷ No vamos a usar siempre esta organización por encargos. Las primeras semanas de curso iremos introduciendo las habilidades una a una, al igual que los encargos. A medida que avancemos en el curso y que, además, los estudiantes realicen proyectos más complejos, podremos combinar varios encargos y evaluar diferentes habilidades en los estudiantes. Esta organización por encargos, será muy positiva para proyectos específicos, al igual que cuando se plantean actividades de comunicación en clase.

	hecho, etc.	
3. Participación igualitaria	<i>Controlador</i> Ejerce el papel de moderador, cediendo el turno de palabra de forma equivalente entre los miembros del grupo.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Esa idea es muy interesante Mary, ¿y tú qué opinas Carly?</i> • <i>Gill, ¿estás de acuerdo con Lisa?</i>
4. Ayudar	<i>Entrenador</i> Proporciona alternativas a aquellos estudiantes que se estancan en una tarea. Eso sí, jamás les da la respuesta.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Revisa el ejercicio dos</i> • <i>Repasa el capítulo ocho.</i>
5. Pedir ayuda	<i>Supervisor</i> Se asegura de que nadie tiene duda alguna en el grupo y, en el caso de que la haya, se asegura de que todo el grupo la responde. Si el grupo no la sabe responder, entonces se pregunta al profesor.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>¿Hay alguna pregunta!</i> • <i>¿Todo el mundo comprende lo que hay que hacer?</i>
6. Corroborar que se ha comprendido	<i>Comprador</i> Se asegura de que todo el mundo ha comprendido todo y de que va a ser capaz de afrontar el examen sin dificultad.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>¡Hagamos este ejercicio!</i> • <i>¡Vamos a comprobar que lo entendemos!</i>
7. Estar en la tarea	<i>Supervisor de obras</i> Mantiene al grupo trabajando.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>¡Aún no hemos acabado!</i> • <i>¡Sólo un ejercicio!</i>
8. Recopilar ideas	<i>Recolector de ideas</i> Anota las decisiones del grupo y las respuestas.	
9. Reflejar los progresos del grupo	<i>Recapitulador</i> Hace resúmenes del trabajo que el grupo lleva hecho.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>¿Cada uno ha hecho su trabajo?</i> • <i>¿Hemos acabado todas las tareas?</i>
10. No molestar	<i>Guardián del silencio.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Por favor, más</i>

mientras el resto trabaja	Controla que el grupo no eleva el tono de voz.	<i>bajo.</i>
11. Distribuir el material de forma efectiva	<i>Repartidor del material</i> Recoge, reparte y devuelve el material que usa el equipo.	

Tabla 2: Encargos que van a desarrollar habilidades sociales específicas.

Una vez que se han distribuido los encargos, el profesor va a presentar las expresiones institucionalizadas que van asociadas con el encargo de la semana. Los estudiantes, probablemente, no vayan a saber cómo interpretar su papel y para ello habrá que *darles su guión*. Según sea el nivel de español de los alumnos, se puede recomendar que busquen y escriban estas expresiones. Después se expondrán en el espacio dedicado a las habilidades sociales y el maestro interpretará para los estudiantes cómo debe y no debe comportarse al desempeñar su encargo. Además del profesor, uno de los grupos debe servir de modelo para el resto.

5. *Modelar, reforzar y reflexionar sobre las habilidades aprendidas.*

Va a ser fundamental que el profesor, a lo largo de toda la semana, supervise a los grupos. Debe llevar a cabo una diferencia entre la rectificación por una conducta mal aprendida (por ejemplo, si responde de manera grosera a un compañero, si emplea su lengua nativas, etc.) y las correcciones lingüísticas. Nuestros alumnos llevan a cabo un doble proceso de aprendizaje: lingüístico y pragmático. Además, el maestro debe llamar la atención de la clase sobre el buen uso que los compañeros hacen de los expresiones y lo bien que desarrollan su encargo.

Además los estudiantes van a tener que reflexionar sobre su propio trabajo.⁴⁸ Podremos hacer diversos tipos de autoevaluaciones:

- Preguntas introspectivas. A medida que la semana transcurre, el profesor debe realizar autoevaluaciones a sus estudiantes en las que respondan a preguntas del tipo: *La habilidad de la semana es trabajar sin ruido, ¿cómo lo ha hecho tu grupo?, ¿qué podéis hacer para mejorar?*

⁴⁸ Según el nivel de los estudiantes, se podrán realizar una parrilla de preguntas u otra.

- Integración con el espacio para las habilidades sociales. Buscamos que los estudiantes presten atención a dicho espacio, por medio de preguntas del tipo: *Mira el corcho, ¿has oído esas frases hoy?, ¿podemos añadir alguna frase nueva?*
- Técnicas para reflexionar. No todas las autoevaluaciones van a tener que ser por escrito. Podemos usar *roundrobin* (cada uno dice la expresión que ha escuchado) o *Three-step interview* (los estudiantes hacen entrevistas y preguntan cómo está trabajando su equipo)
- Recapitulador. Cuando se trabaja con encargos, el recapitulador se va a encargar de anotar los progresos del grupo.
- Recapituladotes de aula. Se pueden escoger unos estudiantes para que se paseen por la clase anotando cómo trabajan los grupos, si se están usando las expresiones y las habilidades adecuadas.

En el Anexo I, vamos a encontrar diferentes modelos de autoevaluaciones y evaluaciones de grupo que vamos a poder llevar al aula. Es importante desde las primeras sesiones, llamar la atención de los estudiantes sobre este elemento. Debemos enseñar a nuestros alumnos a tomar conciencia de lo importante que es ser evaluado por los compañeros y por uno mismo.

4.3. Técnicas de cooperación.

Hemos indicado al comienzo de este capítulo que las técnicas de cooperación son uno de los elementos definitorios del método de aprendizaje cooperativo en la obra de Spencer Kagan. De hecho, estas técnicas son los cimientos de las unidades didácticas que propone este autor.⁴⁹

Este autor explica que existen tres unos principios fundamentales para aprender cooperativamente. Estos principios (*Interacción simultánea, Interdependencia positiva y Responsabilidad individual*)⁵⁰ se desarrollan en las actividades que realizan nuestros estudiantes a través de las técnicas de cooperación que implementamos en el aula.

Van a haber técnicas concretas para cada objetivo de aula que busquemos. Por ejemplo, *Talking chips* va a estar recomendada para desarrollar habilidades comunicativas, pero va a ser poco útil si lo que pretendemos es crear afinidad entre

⁴⁹ Este autor define las actividades con esta fórmula *Contenido + Técnica = Actividad*

⁵⁰ Kagan, 1992: 4:5-4:9

los grupos. De la misma forma, *Three step interview* va a ser útil para realizar actividades de vaciado de información, pero no va a ser muy productiva si lo que queremos es desarrollar en nuestros alumnos un pensamiento crítico. Eso sí, la va a estar recomendada para desarrollar la habilidad de respetar el turno de palabra, frente a la segunda que va a centrarse en la capacidad de escuchar.

Spencer Kagan ha diseñado decenas de estructuras. Nosotros hemos escogido aquellas que van a ser más productivas en el desarrollo de la IEP. En las descripciones de cada una de las técnicas, también haremos mención a los beneficios específicos que puede tener esa actividad para conseguir los objetivos lingüísticos del aula de E/LE, además de las destrezas sociales que desarrolla.

- *Turn Toss*

Esta técnica es adecuada para todas aquellas actividades que van a tener como objetivo un vaciado de información entre los estudiantes. Es una actividad muy buena para realizar al comienzo de curso, con la que los estudiantes se conozcan y aprendan las estructuras básicas para presentarte y responder a una presentación. Se presenta a los estudiantes una estructura o palabras que se quiere practicar y se deja a los estudiantes que la practiquen, hasta que la dominen. Luego se combinan los grupos y se vuelve a repetir.

Con esta técnica los estudiantes van a aprender y practicar cómo respetar el turno de palabra.

- *Roundrobin y Roundtable*

Estas técnicas van a realizarse con grupos de cuatro. Con la primera, los estudiantes por turnos responden oralmente a una pregunta que se ha planteado o leen algo que han escrito. Las preguntas pueden ser del tipo: *Si fueras un animal, ¿cuál serías?* o *¿Cómo es tu habitación?* Vamos a tener que hacer hincapié en las expresiones institucionalizadas que los alumnos van a poder usar para motivar a los compañeros a intervenir. Van a ser necesarias para animar a los estudiantes más tímidos a participar.⁵¹

⁵¹ Nos referimos a frases como: *¡Genial!*, *¡Muy bien!*, etc.

Con la segunda técnica, normalmente hay una hoja de papel en el centro de la mesa y un bolígrafo. Cada estudiante escribe lo que le corresponde y pasa la hoja a su compañero de la derecha.

Podemos plantear: *Escribe/nombra todos los países de habla hispana que conozcas* o *escribe/nombra todas las comidas en español que conozcas*

Esta técnica va a ser de gran utilidad resulta en el aula de E/LE. Nos va a servir para desarrollar destrezas comunicativas, para intercambiar información, etc. Los estudiantes también van a aprender y practicar cómo respetar el turno de palabra y cómo aprender a empatizar y motivar a sus compañeros.

- *Numbered heads together*

En esta técnica, el aula está organizada en grupos y los estudiantes, tras escribir su propia respuesta a una pregunta, ponen en común sus respuestas y se aseguran de que todos los miembros del grupo son capaces de responder cuando el profesor les pregunte. Cada miembro tiene un número asignado del uno al cuatro, de esta forma que, cuando el profesor dice un número, todos los estudiantes que tienen ese número dicen sus respuestas.

Las pautas de esta técnica son las siguientes: se asigna a cada miembro del grupo un número del uno al cuatro, el profesor plantea una pregunta y establece un tiempo límite, los alumnos *juntan sus cabezas* y deliberan la respuesta. El profesor dice un número y todos los estudiantes que tienen ese número dan la respuesta.

Esta técnica puede usarse para multitud de ejercicios: para repasar vocabulario, estructuras gramaticales, etc. Además, con esta técnica vamos a desarrollar en los alumnos la capacidad de ayudar. El beneficio individual se va a basar en el del grupo del grupo.

- *Pairs-check*

Esta técnica es muy interesante cuando se practican nuevas estructuras gramaticales y los estudiantes deben hacer actividades de escritura controlada (ejercicios batería). Spencer Kagan nos propone que se proporcione a los alumnos unas instrucciones de este tipo:

You are to work in pairs in your teams. Person one in the pair is to do the first problem, while person two

acts as a coach. Coaches, if you agree that person one has done first problem correctly, give him or her some praise, and then switch roles.

When you have both finished the first two problems, do not continue. You need first to check with the other pair. If you don't agree on the first two problems, figure out what went wrong. When both pairs agree on the first two problems, give a team handshake, and then proceed to the next two problems.

*Remember to switch roles after problem. Person one does the odd numbered problems; person two, the even numbered problems. After every two problems check with the other pair*⁵²

Propone estos pasos a seguir para poder desarrollar de forma correcta esta técnica:

1. Trabajo en parejas. Cada grupo se organiza en parejas. Uno de los miembros realiza la tarea, mientras que el otro desempeña el encargo de *entrenador* (observando y ayudando cuando sea necesario)

2. Los *entrenadores*⁵³ corrigen. Los *entrenadores* corrigen las actividades de sus compañeros. Si ambos no se ponen de acuerdo en alguna de las respuestas,

⁵² Vais a trabajar en parejas dentro de vuestros equipos. La persona uno en la pareja va a hacer el primer problema, mientras que la segunda actuará como controlador. Los controladores, si están de acuerdo con que la persona uno ha hecho correctamente el primer ejercicio, se le da unas palabras de ánimo y se intercambian los roles.

Cuando los dos han terminado los dos primeros problemas, no se continua. Primero, necesitas revisar con el otro miembro de la pareja. Si no estáis de acuerdo con los primeros dos problemas, averigua qué fue mal. Cuando las dos parejas están de acuerdo en los dos primeros problemas, el equipo choca las manos y pasan al siguiente problema.

Recuerda intercambiar los roles después de las actividades. La persona uno tiene los ejercicios pares y la dos, los impares. Cada dos ejercicios se revisa con la otra pareja. (Kagan, 1992: 10:6)

⁵³ Ver tabla 2

comentan su duda con el resto del grupo. Si aún así, no se llega a un consenso, todos los miembros del grupo levantan la mano. Esta es la señal para que el profesor acuda.

3. Felicitaciones del *entrenador*. Si la pareja llega a un consenso, el *entrenador* felicita a su compañero.

4. Se cambian los roles y se repiten los pasos uno, dos y tres.

5. Felicitaciones del equipo. Si el equipo llega a un consenso y se concluye la tarea, todos los miembros se felicitan entre sí.

Esta técnica va a ser de gran utilidad cuando queramos desarrollar habilidades como ayudar, celebrar los éxitos de los compañeros o esperar educadamente, sin impaciencia.

- *The flashcard game*

Es una técnica muy beneficiosa para memorizar vocabulario nuevo o revisarlo, para practicar verbos irregulares o reforzar estructuras gramaticales. Vamos a manejar tarjetas que, por ejemplo, van a tener un dibujo de un libro por un lado y la palabra *libro* por el otro o también puede aparecer *yo (ir)*, en una cara, y *yo voy*, en la otra.

Los grupos se van a organizar en parejas y cada uno va a tener un rol: *maestro* y *alumno*. Va a ser de mucha importancia que el *maestro* desarrolle el papel de *animador* o *motivador*⁵⁴ y que cuando el *alumno* responda correctamente exclame: *¡Muy bien Sam!, ¡Venga Charlie, lo estás haciendo genial! o ¡Genial!*

En la primera revisión que se hace de las tarjetas, el *maestro* va a mostrar y leer un lado de la tarjeta y va a hacer lo mismo con reverso. Una vez terminado, va a mostrar una de las caras de la tarjeta y el alumno va a intentar responder correctamente. Si la contestación es correcta, va a animar a su compañero con las expresiones adecuadas⁵⁵. Si la respuesta es incorrecta, el *maestro* debe ayudar por medio de pistas, mostrando y leyendo la tarjeta de nuevo o estableciendo conexiones visuales y auditivas que puedan ayudar al *alumno* a recordar esa palabra. Una vez que los dos estudiantes han revisado sus tarjetas, se realiza la segunda ronda, las pistas van a ser menores. El procedimiento será el mismo y se debe hacer un inciso en que los compañeros se apoyen y animen. En la tercera ronda, no se van a permitir pistas.

⁵⁴ Ver tabla 2

⁵⁵ Ver tabla 2

Una respuesta dubitativa o incorrecta va a llevar al *maestro* a ayudar a su discípulo y a repetir el trabajo.

Con esta actividad, los estudiantes van a desarrollar las habilidades para ayudar a sus compañeros, al igual que estrategias para motivar a los compañeros y celebrar los éxitos del grupo.

- *The inside-outside circle*

En círculos concéntricos, los estudiantes, cara a cara, rotan un cuarto para emparejarse de nuevo y responder preguntas de los compañeros o practicar el vocabulario de las tarjetas. Podemos encontrarnos preguntas y respuestas como: *¿Cómo te llamas?-Me llamo Marta, Encantado-igualmente, ¿De dónde eres?-Soy de los Estados Unidos, etc.*

La regla fundamental de esta técnica va a ser: asegúrate de que tu pareja conoce la respuesta. Usa todas las estrategias que puedas para hacer que toda la clase conozca las respuestas. Si tu pareja responde correctamente, felicita a tu compañero, si no, ayúdale. Muéstrale la respuesta correcta y trabajad juntos qué conexiones puede establecer para recordarlo la próxima vez. ⁵⁶

Con esta actividad, vamos a desarrollar destrezas para ayudar entre los compañeros, al igual que estrategias para motivar a los compañeros y celebrar los éxitos del grupo.

- *Team interview*

Es una variante de *Rounrobin*. En esta técnica, cada miembro del grupo tiene una determinada cantidad de tiempo y el resto del grupo le plantea preguntas.

Va a ser muy beneficiosa para cualquier actividad de vaciado de información, al igual que para repasar gramática o vocabulario. Por otro lado, va a desarrollar en los alumnos la habilidad para respetar el turno de palabra.

⁵⁶ Kagan, 1992: 10:11

- *Three-step interview*

En esta técnica, los grupos se van a organizar en parejas: uno pregunta y el otro responde. Luego, se van a intercambiar los encargos. Por último, usando la técnica de *roundrobin*, cada miembro del equipo va a comentar lo que ha aprendido de las entrevistas.

Esta técnica va a ser muy beneficiosa para que los estudiantes recojan información personal de sus compañeros y se conozcan. También, como actividades de precalentamiento, para concluir un tema o para revisar los deberes del día anterior. Sirve para practicar nuevas estructuras.

Va a ayudar a los estudiantes a desarrollar sus habilidades para escuchar a sus compañeros y promover la conversación. Vamos a enseñar a los estudiantes la modalidad de preguntas abiertas y cerradas (con respuestas de *sí* o *no*), para que puedan reflexionar sobre la reacción que produjeron en sus compañeros los distintos tipos de preguntas.

- *Talking chips*

Esta técnica se emplea cuando se proponen discusiones entre los alumnos. La clase va a estar organizada en grupos y vamos a necesitar una ficha o disco por alumno.

Si los estudiantes quieren hablar, van a tener que colocar la ficha en el centro de la mesa. Los alumnos no van a poder hablar de nuevo hasta que todos los compañeros hayan puesto su ficha en el centro. Nuevamente, se van a repartir las fichas y se va a comenzar la conversación de nuevo.

Es evidente que esta técnica nos va a permitir instruir en la habilidad para respetar el turno de palabra.

5. DISEÑO DE ACTIVIDADES PARA DESARROLLAR EN LOS ESTUDIANTES LA INTELIGENCIA INTERPERSONAL A TRAVÉS DEL TRATAMIENTO DE PROBLEMAS ESPECÍFICOS EN EL AULA DE E/LE DE SECUNDARIA.

Proponemos en este apartado una serie de actividades que el profesor puede desarrollar en el aula y desarrollar objetivos lingüísticos y habilidades sociales paralelamente.

En esta tabla, hemos relacionado las técnicas de trabajo cooperativo que hemos expuesto en el apartado anterior y las habilidades sociales desarrollan los alumnos trabajando con esa estructura. Hemos incluido una última columna de referencia de actividades concretas para cada habilidad y técnica.

Habilidad social	Técnica	Actividad ⁵⁷
Escuchar	<ul style="list-style-type: none"> <i>Three-steps interview</i> <i>Roundrobin</i> 	III IV V VI VII
Turno de palabra	<ul style="list-style-type: none"> <i>Roundtable</i> <i>Roundrobin</i> <i>Team interview</i> <i>Talking chips</i> <i>Turn toss</i> 	I II III IV V VI VII
Ayudar	<ul style="list-style-type: none"> <i>Pairs check</i> <i>Flashcard game</i> <i>Inside-outside circle</i> <i>Numbered Heads together</i> 	VIII IX X XI XII
Animar y felicitar	<ul style="list-style-type: none"> <i>Pairs check</i> 	IX X
Esperar tu turno de forma educada	<ul style="list-style-type: none"> <i>Pairs check</i> 	IX X

Tabla 3: Actividades concretas que desarrollan habilidades sociales específicas.

Hemos adaptado gran parte de estas actividades de la obra *Second Language Learning* de Spencer Kagan⁵⁸. Además, hemos adjuntado unos cuadros diseñados para facilitar la comprensión y puesta en práctica de las actividades que proponemos.

⁵⁷ De las del último apartado. Por ejemplo, actividad 2 y aprender a describir tu habitación.

ACTIVIDAD 1: Saludos.

Objetivo lingüístico: Practicar los saludos y las expresiones básicas para presentarse a uno mismo y conocer el nombre de los otros.

Objetivos pro-sociales: aprender y practicar cómo respetar el turno de palabra.

Materiales: varias pelotas

Técnica empleada: *Turn toss*

La clase se va a organizar en grupos y cada uno va a necesitar una pelota. Uno de los miembros del grupo (A) lanza la pelota a uno de sus compañeros (B) y le dice: *Hola, me llamo Sam, ¿cómo te llamas?* El estudiante B responde: *Me llamo Anna, ¿cómo te llamas?*, dirigiéndose a C. Los alumnos repiten esta actividad varias veces, hasta que todos los miembros del grupo han dicho varias veces su nombre.

Un vez que se han presentado, van a comenzar a usar los nombres. El estudiante A va a lanzar la pelota a B y va a decir: *Encantado de conocerte Anna.* El estudiante B va a responder: *Encantada de estar en tu grupo Sam.* El estudiante B va a lanzar la pelota a C y va a repetir el diálogo.

Se puede seguir con otro paso, según el nivel de nuestros alumnos. Pueden continuar con la rueda de lanzamientos y utilizar sus nombres para hacer preguntas concretas que les gustaría que respondieran, por ejemplo: *Anna, ¿cuál es tu comida favorita?* O *Sam, ¿cuántos años tienes?*

⁵⁸ Kagan, 1993

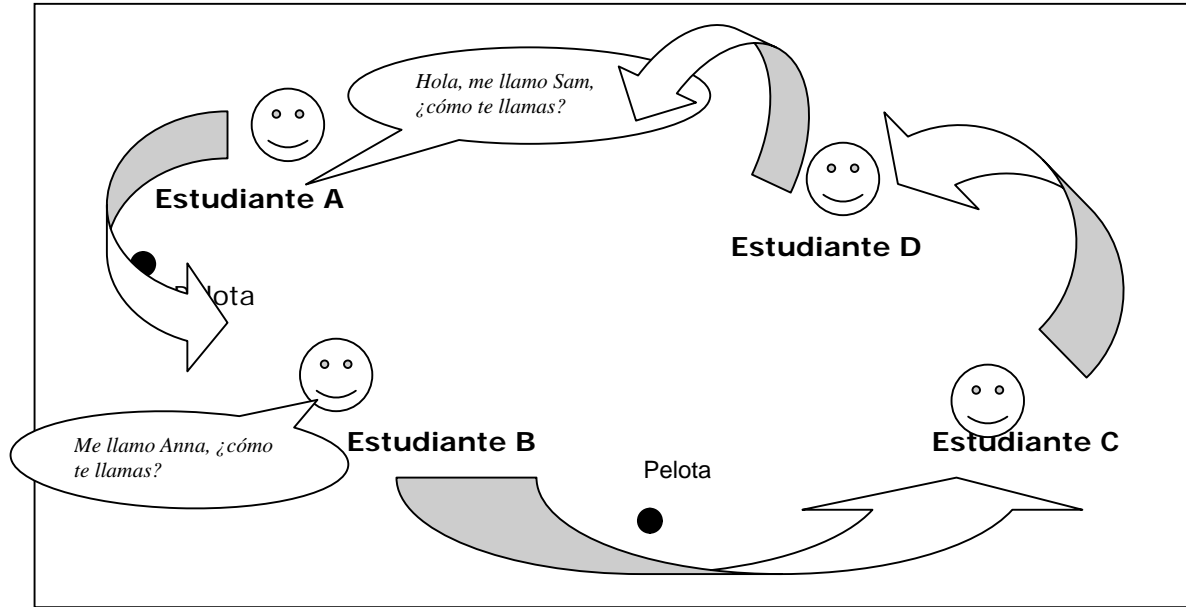


Diagrama 1

ACTIVIDAD 2: Practicar los verbos y los pronombres.

Objetivo lingüístico: Practicar la concordancia entre el pronombre sujeto y el verbo.

Objetivos pro-sociales: aprender y practicar cómo respetar el turno de palabra.

Materiales: varias pelotas

Técnica empleada: *Turn toss*

El profesor dice un verbo (*tener*) y lanza la pelota al estudiante A. Éste escoge un pronombre sujeto (*yo*) y lanza la pelota a un compañero B. Éste responde con el verbo que adecuado (*tengo*), dice un nuevo pronombre y pasa la pelota a C.

ACTIVIDAD 3: Listas de vocabulario

Objetivos lingüísticos: Aprender los días de la semana, los meses del año, los números cardinales y ordinales.

Objetivos pro-sociales: Los estudiantes también van a aprender y practicar cómo respetar el turno de palabra y cómo aprender a empatizar y motivar a sus compañeros.

Materiales: ninguno

Técnica empleada: *Roundrobin*

Los estudiantes organizados en grupos de cuatro miembros dicen en orden una lista de vocabulario asignada (los días de la semana, los meses del año, los números cardinales u ordinales). Pueden establecerse otras variaciones, como comenzar en mitad de la lista, enumerarlos al revés, etc. Se puede valorar la velocidad, cómo los grupos mejoran la velocidad para producir entusiasmo en los estudiantes.

Para practicar los números se puede hacer:

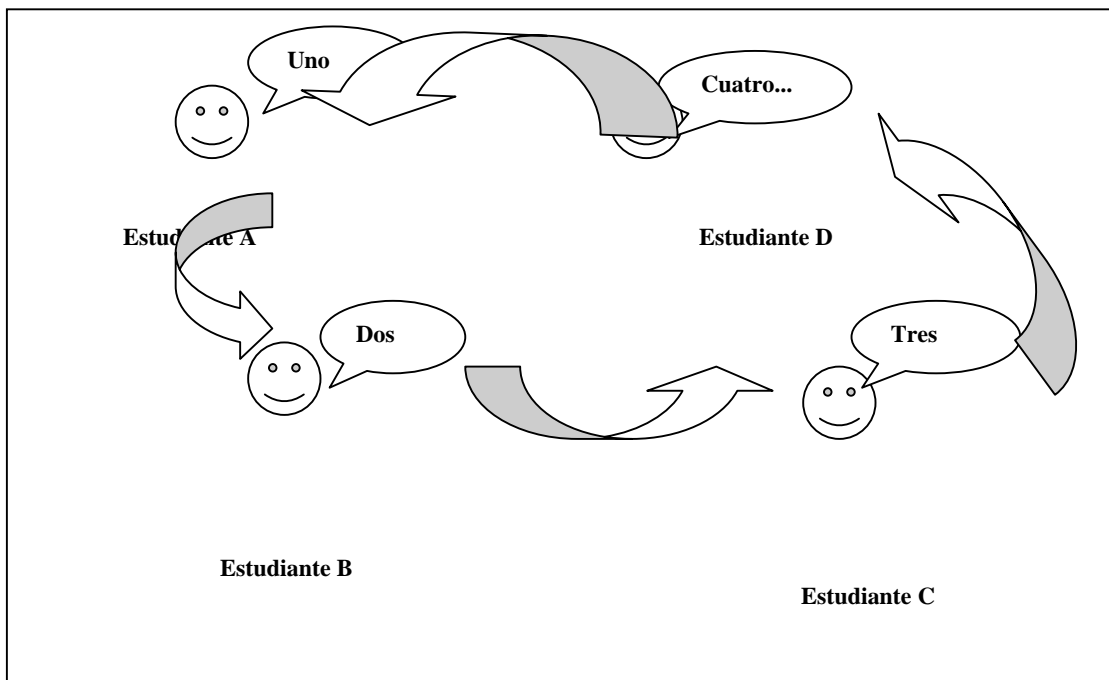


Diagrama 2

ACTIVIDAD 4: Revisión de vocabulario por orden alfabético

Objetivos lingüísticos: Reforzar vocabulario.

Objetivos pro-sociales: Los estudiantes van a aprender y practicar cómo respetar el turno de palabra y a ayudar, esto es, a proporcionar alternativas a aquellos estudiantes que se estancan, sin darles la respuesta. También van a aprender a celebrar el éxito de los compañeros.

Materiales: cuatro lápices y una hoja de papel por equipo.

Técnica empleada: *Roundtable*

Los equipos escriben en orden alfabético nombres, verbos y adjetivos. Podemos establecer variantes como la siguiente: los estudiantes usarán un color para escribir cada una de las palabras según sea nombre, verbo o adjetivo. El rojo podría corresponder con el sustantivo, el verde con el verbo y el azul con el adjetivo. De esta forma los estudiantes podrían repasar las categorías gramaticales, a la vez que repasan el vocabulario.⁵⁹

Es muy importante que cuando se realice esta técnica se atribuya encargos, en función de la habilidad social de la semana.

⁵⁹ Sería muy interesante que el código de colores fuera siempre fijo. Es decir, que siempre que el profesor quiera que los estudiantes asociara palabras con elementos gramaticales se usara la misma leyenda.

ACTIVIDAD 5: Después de una película

Objetivos lingüísticos: Revisión de estructuras y vocabulario.

Objetivos pro-sociales: Los estudiantes van a aprender y practicar cómo respetar el turno de palabra y a ayudar, esto es, a proporcionar alternativas a aquellos estudiantes que se estancan, sin darles la respuesta. También van a aprender a celebrar el éxito de los compañeros.

Materiales: cuatro lápices y una hoja de papel por equipo.

Técnica empleada: *Roundtable/Roundrobin*

Después de que los estudiantes han visto una película en español, pueden trabajar en grupos para crear presentaciones que demuestren que han comprendido el contenido de la película. Usando una estructura combinada de las técnicas de *roundrobin/roundtable*⁶⁰ escriben qué le va a ocurrir al estudiante dentro de cinco años o un final alternativo.

⁶⁰ Mientras los estudiantes escriben sus frases con la técnica de *roundtable*, la dicen a sus compañeros (*roundrobin*)

ACTIVIDAD 6: ¡Rápido!

Objetivos lingüísticos: Repasar los verbos reflexivos.

Objetivos pro-sociales: Los estudiantes van a aprender y practicar cómo respetar el turno de palabra y a ayudar, esto es, a proporcionar alternativas a aquellos estudiantes que se estancan, sin darles la respuesta. También van a aprender a celebrar el éxito de los compañeros.

Materiales: cuatro lápices y una hoja de papel por equipo.

Técnica empleada: *Roundtable/Roundrobin*

Se les plantea a los estudiantes que tras un día en la montaña, tienen unos minutos para arreglarse para ir a una fiesta. Mediante la técnica *Roundtable/Roundrobin*, exponen todo lo que deben hacer para estar listos (*ducharse, lavarse el pelo, vestirse, etc.*)

ACTIVIDAD 7: ¡Parad!

Objetivos lingüísticos: Repasar el vocabulario de descripción física y psicológica.

Objetivos pro-sociales: Los estudiantes van a aprender y practicar cómo respetar el turno de palabra y a ayudar, esto es, a proporcionar alternativas a aquellos estudiantes que se estancan, sin darles la respuesta. También van a aprender a celebrar el éxito de los compañeros.

Materiales: cuatro lápices y cuatro hojas de papel por equipo.

Técnica empleada: *Roundtable/Roundrobin*

Se le da a cada equipo una foto de un personaje *peculiar*. Cada estudiante debe describir a ese personaje (cuántos años tiene, a qué se dedica, dónde vive, cómo es su casa, etc). Tras cuatro minutos, se dice :*¡parad!* y sueltan los bolígrafos. Los miembros del grupo pasan su descripción a quien tiene a mano derecha y se les da otros 4 minutos para continuar la historia. Una vez que cada alumno ha contribuido, al menos una vez, a cada descripción, los estudiantes leen sus historias usando la técnica de *roundrobin*.

Se debe animar a los alumnos a que escriban cosas disparatadas.

ACTIVIDAD 8: ¿Qué hora es?

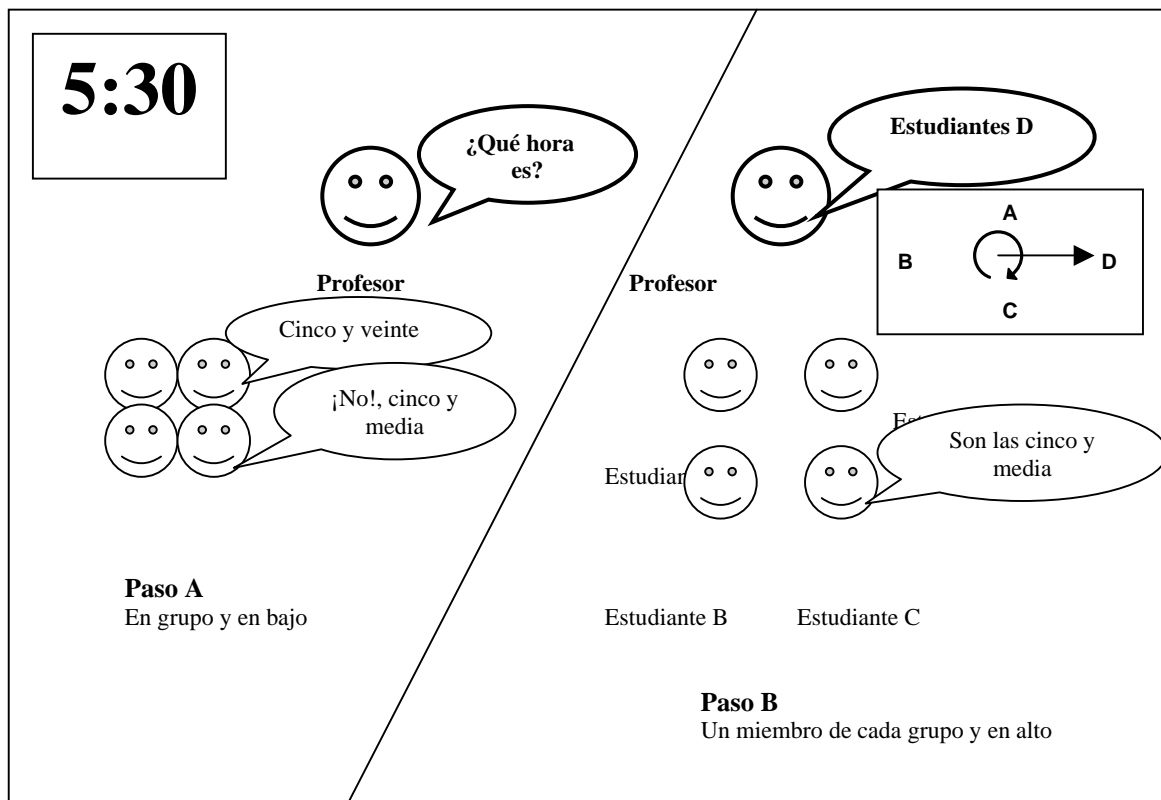
Objetivos lingüísticos: Aprender y reforzar las horas.

Objetivos pro-sociales: Los estudiantes van a aprender a ayudar, esto es, a proporcionar alternativas a aquellos estudiantes que se estancan, sin darles la respuesta. También van a aprender a celebrar el éxito del grupo.

Materiales: Reloj

Técnica empleada: *Numbered heads together*

El profesor pone las manillas de un reloj transparente en la pizarra o en el retroproyector. Los estudiantes *ponen sus cabezas juntas* y responden a la pregunta: *¿Qué hora es?*. El profesor dice una letra y el estudiante correspondiente de cada equipo dice en voz alta la respuesta de su equipo. Esta actividad puede hacerse también por escrito, empleada pizarras pequeñas en las que cada equipo escribe su respuesta.



Objetivos lingüísticos: Según la tarea

Objetivos pro-sociales: Los estudiantes van a aprender a ayudar, esto es, a proporcionar alternativas a aquellos estudiantes que se estancan, sin darles la respuesta. También van a aprender a celebrar el éxito del grupo. Los alumnos también aprenden a esperar su turno de forma educada.

Materiales: ninguno

Técnica empleada: *Pairs check*

Esta puede ser una actividad muy buena para discutir y revisar los deberes unos minutos antes de que suene la campana y los primeros minutos de la clase.

ACTIVIDAD 10: Ejercicios guiados.

Objetivos lingüísticos: Practicar nuevas estructuras gramaticales.

Objetivos pro-sociales: Los estudiantes van a aprender a ayudar, esto es, a proporcionar alternativas a aquellos estudiantes que se estancan, sin darles la respuesta. También van a aprender a celebrar el éxito del grupo. Los alumnos también aprenden a esperar su turno de forma educada.

Materiales: ninguno

Técnica empleada: *Pairs check*

Se les da a los estudiantes un ejercicio de gramática que les permitirá demostrar su comprensión de una estructura gramatical. Los estudiantes en parejas hacen el ejercicio, comprobando con la otra pareja del equipo cada cierto tiempo.

ACTIVIDAD 11: Revisión de vocabulario

Objetivos lingüísticos: Memorizar vocabulario

Objetivos pro-sociales: Con esta actividad, los estudiantes van a desarrollar las habilidades para ayudar a sus compañeros, al igual que estrategias para motivar a los compañeros y celebrar los éxitos del grupo.

Materiales: Tarjetones de colores

Técnica empleada: *Flashcard game*

Los estudiantes van a hacer tarjetones de vocabulario con cada palabra que no conozcan de las listas de vocabulario nuevo. En ellas van a escribir la palabra en español por un lado y el dibujo de su significado por el otro.

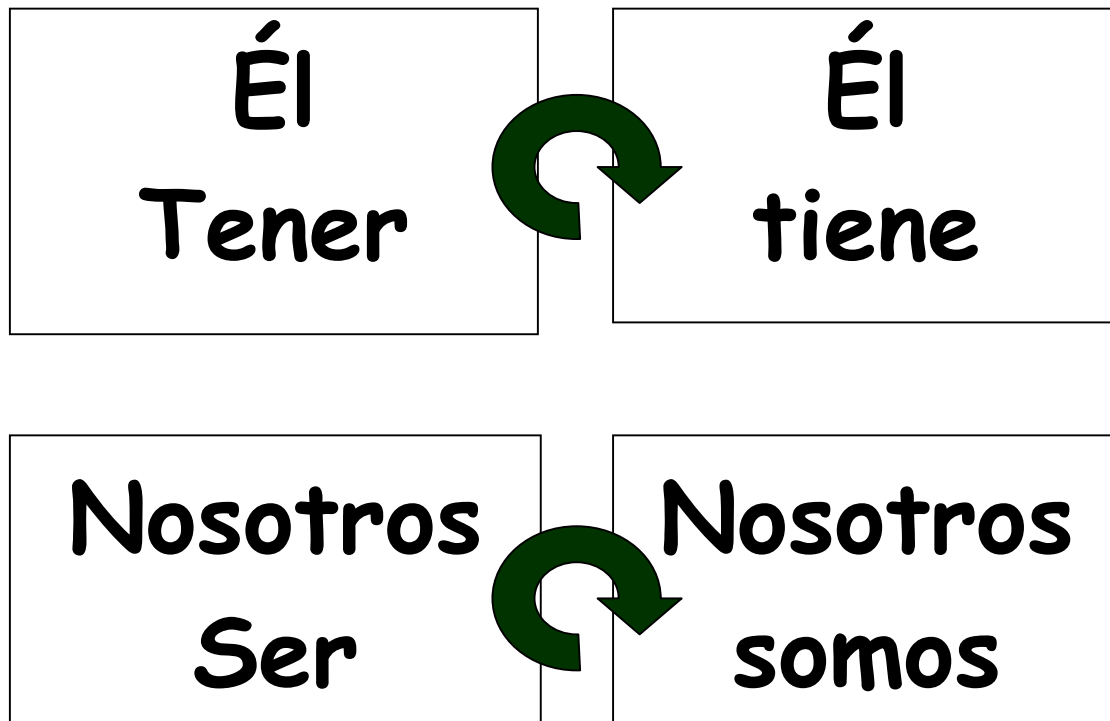
Para el vocabulario de los animales, los estudiantes pueden hacer tarjetones de este tipo:



Con estas tarjetas se puede seguir la leyenda de colores que hemos mencionado en la actividad 4, es decir, los sustantivos en tarjetones rojos, en los verdes el verbo y el adjetivo en los tarjetones azules.

Es importante que hagan tarjetones con cada lista nueva de vocabulario que deban aprender.

Otra variante puede ser hacer que los estudiantes diseñen sus tarjetones de vocabulario con verbos irregulares. En un lado, escriben el verbo en su forma en infinitivo y el pronombre sujeto cuyo verbo conjugado queremos aprender. En el otro lado, se escribe de nuevo el pronombre sujeto y el verbo conjugado. Estos son modelos de las tarjetas que podemos entregarles a los estudiantes o que pueden hacer ellos mismos:



ACTIVIDAD 12: ¡Encantada!

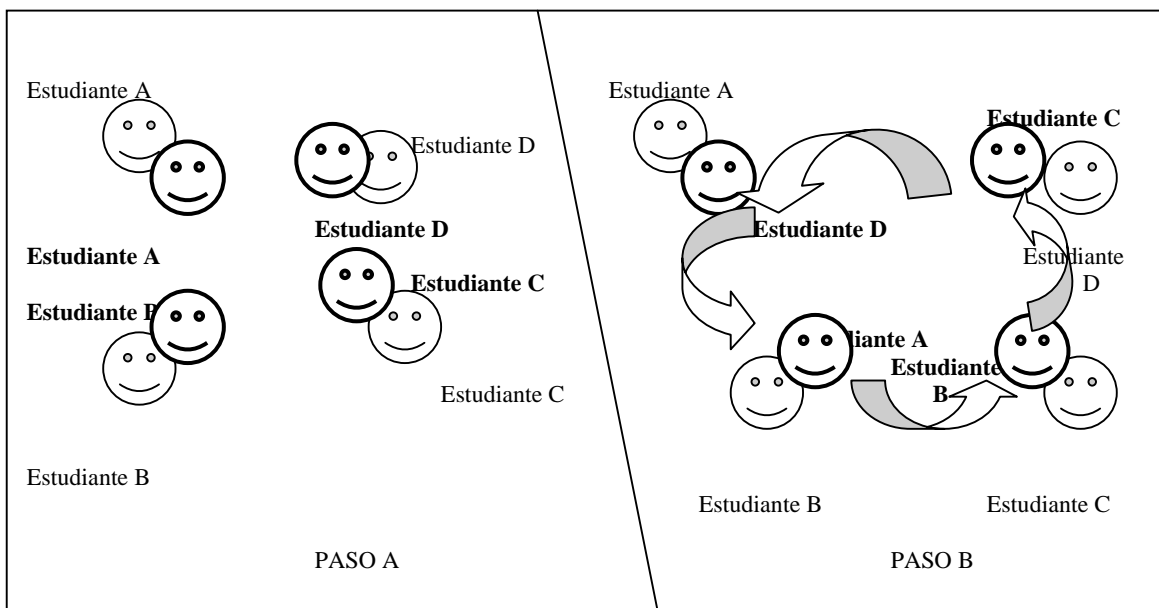
Objetivos lingüísticos: Practicar los saludos y presentaciones

Objetivos pro-sociales: Con esta actividad, los estudiantes van a desarrollar las habilidades para ayudar a sus compañeros.

Materiales: Ninguno

Técnica empleada: *The inside-outside circle*

Los grupos se organizan para desarrollar la técnica *inside-outside circle*, en círculos concéntricos. Cada pareja se turna para presentarse y saludarse. Los círculos rotan cada pocos minutos para permitir a los estudiantes practicar el vocabulario y conocer a más compañeros de clase.



Esta actividad puede adaptarse a muchísimos objetivos lingüísticos, desde nuevo vocabulario, verbos, etc. Se puede combinar con los tarjetones de la actividad anterior y así hacer un aula más dinámica.

ACTIVIDAD 13: Escribe la pregunta

Objetivos lingüísticos: Practicar tiempos concretos

Objetivos pro-sociales: Con esta actividad, los estudiantes van a desarrollar las habilidades para ayudar a sus compañeros y respetar el turno de palabra.

Materiales: Ninguno

Técnica empleada: *Three-step interview*

Usando la técnica de *roundtable*, cada grupo escribe seis preguntas que les gustaría preguntar a sus compañeros y que tengan el verbo en el tiempo que se desea practicar. Cuando cada equipo tiene una lista de seis u ocho preguntas, seleccionan cuatro. Un miembro de cada equipo escribe en la pizarra una de las preguntas de su equipo y que ningún otro equipo ha escrito aún. El profesor puede hacer correcciones sobre las preguntas.

De todas las frases que han escrito los grupos, cada estudiante escoge cuatro y las anota en una hoja de papel, con espacio suficiente para anotar las respuestas.

5.1 Práctica, análisis y reflexión sobre las actividades diseñadas.

El grupo meta que hemos escogido para realizar estas actividades pertenece al colegio de Dodge City, *Dodge City Middle School*, en el estado de Kansas, EEUU.

La enseñanza primaria y secundaria en EEUU está repartida en tres centros de enseñanza:

- *Elementary School*
- *Middle School* o *Junior High School*
- *High School*

En las *Elementary Schools* se imparten los cursos de 1º a 6º (equivalentes a la enseñanza primaria en España: de 1º a 6º). Las *Middle Schools* ofrecen 7º y 8º curso (1º y 2º de la ESO). También pueden impartir 9º (3º de la ESO) y en ese caso reciben el nombre de *Junior High*. El último tramo de la enseñanza secundaria (de 9º ó 10º a 12º) se imparte en las *High Schools* (equivale al bachillerato)

El centro se encuentra Dodge City, una ciudad que obtiene la mayor parte de sus beneficios de las plantas de ganado que se encuentran a las afueras de la ciudad. En los últimos 15 años, el pueblo ha visto como la población hispana iba

umentando⁶¹ con la planta. Estos inmigrantes proceden mayoritariamente del norte de Méjico, una de las zonas más deprimidas de este país. Al tratarse de una zona muy rural de EEUU, muchos de los estudiantes anglosajones proceden de granjas cercanas (sus padres se dedican a la agricultura y a la ganadería)⁶²

Dodge City Middle School posee un alumnado de entre 12 a 14 años, multiétnico y muy heterogéneo económica, social y culturalmente. En el centro, existe un colectivo hispano de un 50%, aproximadamente, y que proviene de regiones muy deprimidas de Méjico.⁶³ En torno al 45% del alumnado es anglosajón y un 3% pertenece al colectivo asiático y afroamericano.

Estos estudiantes cursan ocho asignaturas, de las cuáles seis son obligatorias⁶⁴ para todos los alumnos del mismo curso y dos son optativas⁶⁵ (en función de los intereses de los alumnos). Las asignaturas obligatorias son anuales, pero las optativas son semestrales (para los alumnos de 8º) y cuatrimestrales (para los alumnos de 7º). La duración de las clases es de 41 minutos.

En el aula de E/LE, la tipología de estudiantes es muy variada. Encontramos a alumnos que no tienen el español como lengua extranjera⁶⁶, que sí tienen el español como lengua extranjera (pero no leen, ni escriben o dominan ambas destrezas a la

⁶¹ En la actualidad, la población hispana es mayor que la anglosajona (en torno al 65%). Es difícil estimar una proporción exacta, pues gran parte de la población es ilegal.

⁶² En estos alumnos, también hemos encontrado algunas carencias (falta de higiene, dificultad para interactuar con otros estudiantes *de la ciudad*, etc.). Son chicos y chicas que viven en zonas muy aisladas y cuyos padres no han tenido una formación universitaria.

⁶³ Estos estudiantes en muchos casos presenta defectos de escolarización y carencia de valores sociales. Aunque se les presta ayudas sociales (comida gratis durante todo el año, autobús escolar gratuito, bonos de ayuda a las familias para comprar en los supermercados, etc), estos estudiantes padecen las consecuencias de la pobreza y el rechazo social.

⁶⁴ Matemáticas, Lectura, Ciencias, Historia, *Language Arts* (equivale a la asignatura de Lengua, aunque el énfasis se le da a la escritura), Informática.

⁶⁵ Los estudiantes pueden elegir entre Español, Salud, Hogar, Arte, dos clases diferentes de gimnasia, *Drill Team*, etc.

⁶⁶ Hay estudiantes que tienen como lengua materna: inglés, laosiano y vietnamita.

perfección). El número de alumnos por aula estaba en torno a los 23 estudiantes al comienzo de curso. Conseguimos que nos redujeran el número de estudiantes a 17.

Un aula de estas características es muy compleja. Al comienzo del curso académico intentamos que nos reorganizaran el aula y crearan un aula con estudiantes hispanos y otra con no-hispanos.⁶⁷ Conseguimos un aula de estudiantes hispanos y otra integrada por alumnos que no tenían el español como lengua materna. Las otra cuatro clases eran mixtas.

En la clase, debíamos trabajar con Aprendizaje Cooperativo. Nos dieron cursos específicos de *Cooperative Learning* para entrenar a todos los maestros de la escuela.

Nosotros aplicamos algunas de estas actividades en una de nuestras aulas⁶⁸, en la que teníamos un alumnado no-hispano. Reservamos uno de los tablones del aula para exponer la habilidad social de la semana. Nos encontramos con varios problemas:

1. Problemas de motivación: Los alumnos han tenido dificultades para ver la utilidad de estas actividades. Hemos escuchado comentarios como: *¿Para qué tenemos que rellenar estas hojas?* (refiriéndose a las autoevaluaciones).
2. Problemas de comportamiento: Al ser nuestro primer año de enseñanza con adolescentes, hemos tenido problemas de disciplina: hablaban mientras explicábamos las instrucciones de las actividades o de las técnicas que iban a desarrollar, al no comprender la actividad comenzaban a hablar, paraban el aula, etc.

Percibimos un rechazo hacia el aspecto del desarrollo de las habilidades sociales, pero no hacia las técnicas de trabajo cooperativo. Los alumnos tenían una predisposición muy positiva hacia el aprendizaje cooperativo:

1. Principalmente los más tímidos, valoraban el poder aportar algo al grupo y no tener que enfrentarse a la lengua extranjera delante de toda la clase.

⁶⁷ Intentamos que nos separaran a los estudiantes hispanos y no-hispanos. La administración del centro no comprendía que la enseñanza de una lengua extranjera es diferente a la enseñanza de una lengua materna.

⁶⁸ Actividades 1, 2, 3, 5, 6, 10 y 11.

2. Preferían ser corregidos por sus compañeros que por el profesor.
3. Reaccionaban muy positivamente al poder hablar con sus compañeros mientras trabajaban y aprendían, a discutir sus puntos de vistas, a poder moverse por el aula o buscar su propios material.

Creemos que en los próximos años podremos obtener unos resultados mucho más positivos. Vemos importante hacer hincapié en la utilidad de desarrollar en los estudiantes habilidades sociales, que reflexionen sobre su importancia. En general, la experiencia de utilizar el aprendizaje cooperativo ha sido muy gratificante, no sólo porque los estudiantes disfrutaban aprendiendo, trabajando con sus compañeros y enseñando a éstos, sino porque el ambiente del aula mejoraba y la relación estudiante-alumno iba siendo mejor a medida que avanzaba el curso. En el aula de español, todos aprendían de todos.

Sería muy interesante utilizar esta técnica de forma interdisciplinar, como método de trabajo en el centro. De esta forma, los alumnos ya estarían familiarizados y entrenados con este tipo de trabajo al utilizarlos en otras clases. Esto ocurría en parte en nuestro centro, *Dodge City Middle School*, pues como hemos apuntado en otras clases no se trabajaban las habilidades sociales. Para que este método de trabajo funcione y sea eficaz, es fundamental que el alumno comprenda en qué consiste el aprendizaje cooperativo, qué se espera de él y por qué es una buena forma de aprender.

6. CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS. UN AULA DE E/LE EN LA ESCUELA DEL FUTURO

En las puertas del siglo XXI, es fundamental actualizar los métodos de enseñanza de E/LE en secundaria. En los últimos 30 años, se han producido cambios muy grandes en las teorías de adquisición de lenguas extranjeras y esto ha tenido profundas repercusiones en muchos ámbitos de la enseñanza. La Teoría de las IM ha desencadenado unos cambios muy profundos en las concepciones y métodos de enseñanza tradicionales. El aula ya no es un espacio bipolar de buenos y malos estudiantes que tienen un currículo general que seguir. La *escuela del futuro* es un entorno multicultural y multidisciplinar en el que los estudiantes van a acceder al conocimiento desde múltiples perspectivas, van a aprender a conocerse a sí mismos y a desenvolverse en su espacio natural.

Los cambios económicos y sociales que estamos observando a nuestro alrededor han producido transformaciones en la familiar o el espacio laboral. Por

ejemplo, los cambios en la estructura familiar a desencadenado, en muchos casos, una carencia de modelos a seguir y de normas de comportamiento básicas en la esfera pública, se ha producido una pérdida de habilidades sociales. Además, el empleo discurre por unos cauces muy distintos a los que estábamos acostumbrados hace unas décadas. Cada vez más, el lugar de trabajo consiste en un entorno en el que grupos interdependientes e *in absentia* se ocupan de problemas complejos que no pueden ser resueltos de forma independiente.

Enseñar a nuestros escolares, desde edades muy tempranas, a ser autosuficientes y responsables de su propio trabajo, al igual que las habilidades sociales necesarias para trabajar en grupos va a ser nuestra tarea. En una clase de E/LE en la que el maestro toma el papel de facilitador, la responsabilidad del aprendizaje debe recaer en cada estudiante. Debemos enseñar a los alumnos a acceder a la información y a compartirla, a elaborar un producto común y a vencer los inconvenientes que surjan en el día a día con el equipo de trabajo.

El aprendizaje cooperativo es un método de aprendizaje en grupos estructurados socialmente, en los que el aprendizaje *per se* va a depender del intercambio de información entre los compañeros, a la vez que cada aprendiz va a ser responsable de su propio aprendizaje y va a estar motivado para estimular el aprendizaje del resto⁶⁹. Este método de trabajo en el aula nos va permitir desplegar las habilidades sociales como objetivo de aprendizaje y, por consiguiente, desarrollar la Inteligencia Interpersonal.

Vemos en el desarrollo de la Inteligencia Interpersonal y la puesta en marcha de métodos de aprendizaje cooperativo como una respuesta importante ante los cambios que se están produciendo a nuestro alrededor: va a proporcionar a los estudiantes una amplia variedad de formas de comunicación o habilidades sociales. Los grupos heterogéneos que vamos a encontrar en el aula van a ser un modelo de lo que los alumnos van a encontrar al enfrentarse al mundo.

Nuestro aula de secundaria de E/LE del futuro debe establecer como prioridad la enseñanza de destrezas críticas, reflexivas, creativas, comunicativas y sociales necesarias para la participación en una sociedad y en un lugar de trabajo cada vez más interdependiente. La voluntad por cooperar puede resultar insuficiente. La sociedad que vivimos ha padecido una fractura en relación con las generaciones anteriores. Esto ha llevado a una pérdida de valores y a una relajación en las

⁶⁹ Olsen y Kagan, 1992: 8

costumbres que hace que muchos de nuestros escolares tengan unas carencias básicas y se sientan perdidos a la hora de desplegar en el aula prácticas de interacción social. Muchos alumnos no poseen estrategias básicas para trabajar en grupo (por ejemplo, no saben cómo ayudar o cómo respetar el turno de palabra, son demasiado ruidosos, etc.) Esto nos obliga a llevar a cabo una instrucción específica en destrezas sociales y que éstas aparezcan como parte integrante de currículo de lenguas extranjeras.

Las actividades propuestas en la sección seis son producto de las investigaciones llevadas a cabo por S. Kagan. Este autor diseñó unas técnicas básicas (*Roundrobin, Turn toss, etc.*) que son el esqueleto vertebrador del aula cooperativa. Nos hemos apoyado en los estudios realizados por este autor y en sus conclusiones⁷⁰ para proponer estas actividades. Son muchos los colegios en EEUU en los que se trabaja con el *Cooperative learning*⁷¹ y con las estructuras de trabajo expuestas anteriormente y se alcanzan resultados muy positivos.⁷²

⁷⁰ Kagan, 1992

⁷¹ Long Hill Elementary School o Walberta Park Elementary School. Existen estudios sobre los resultados obtenidos en estos centros al aplicar el aprendizaje cooperativo: (Kennedy, 2000) y (Mulderig, 2003)

⁷² Slavin, 1983: 28

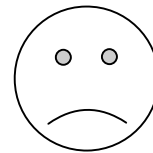
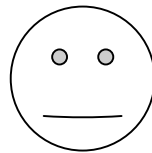
ANEXO 1

Dodge City Middle School
Español
5ª semana
Viernes, 15 de Septiembre de 2005

Evaluación semanal de mi grupo

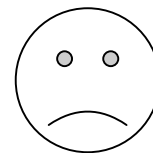
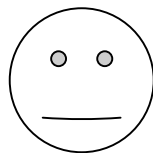
Responde con tu grupo a estas preguntas.

1. La habilidad de la semana ha sido *trabajar sin ruido*, ¿cómo lo ha hecho tu grupo?



2. ¿Qué podéis hacer para mejorar en el próximo trabajo?

3. ¿Hemos trabajado todos?



Dodge City Middle School
Español
5ª semana
Viernes, 15 de Septiembre de 2005

Evaluación del día

1. *Mira el corcho, ¿has oído esas frases hoy?*

2. *¿Podemos añadir alguna frase nueva?*

3. *¿Has escuchado alguna frase incompatible con la habilidad del social día?*

7. BIBLIOGRAFÍA

Bibliografía General:

- ENRIGHT, D.S., y M. McCLOSKEY, (1988) *Integrating English: Developing English Language and Literature in the Multicultural Classroom reading*, Addison-Wesley, citado en (SACHS, 2003, 341)
- GARCÍA GARCÍA, E., (2004): *Enseñar-aprender para comprender en la sociedad del conocimiento*, 1º Congreso Hispanoportugués de psicología, Iberpsicología.
- GARCÍA GARCÍA, E., (2005): *Modularidad de la mente y programas para el desarrollo de las inteligencias*, 2º Congreso Hispanoportugués de psicología, Iberpsicología.
- GARDNER, H., (1983): *Frames of mind*, New York, Basic Books.
- GARDNER, H. (1995): *Inteligencias Múltiples*, Barcelona, Paidós.
- GARDNER, H., (2001): *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona, Paidós.
- GARDNER, H., STERNBERG, R.J. Y OTROS (2002): *La inteligencia práctica*, Madrid, Santillana.
- GOODWIN, M. W. (1999). *Cooperative learning and social skills: What skills to teach and how to teach them*. *Interventions in School & Clinic*, 35, 29-34.
- JOHNSON, D. W., et al. (1981) *Effects of cooperative competitive and individual meta-analysis*. *Psychological Bulletin*, 89, p. 47-62
- KANGAN, S. (1992) *Cooperative Learning*. San Juan Capistrano. Kagan Cooperative Learning.
- KANGAN, S. (1993) *Second Language Learning*. San Juan Capistrano. Kagan Cooperative Learning.

- KAGAN, M., y KAGAN, S., (1995) *Teambuilding*. San Juan Capistrano. Kagan Cooperative Learning.
- KAGAN, S. y KAGAN, M., (1998) *Multiple Intelligences. The complete MI book*, San Juan Capistrano. Kagan Cooperative Learning.
- MAXWELL, W. (2000) *Student peer relations at community college*. Community college journal of research and practice, 24 (3), 207-217
- OLSEN, R.E. Y KAGAN, S. (1992) *Cooperative Language Learning: A teacher´s resources Book*, Nueva Jersey, Englewood Cliffs.
- SACHS, G., CANDLIN, Ch., ROSE, K., y SHUM, S., (2003) *Developing Cooperative Learning in the EFL/ESL secondary classroom*, RELC 34.3, p. 338-369
- SLAVIN, R. E., (1983) *Cooperative Learning*, New York, Longman. (a)
- SLAVIN, R. E., (1983) *When Does Cooperative Learning Increase Student Achievement*, Psychological Bulletin, 94, p. 429-445 (b)
- STERNBERG, R.J. (1999): *Estilos de pensamiento*, Paidós, Barcelona.
- STROM, R., (2002) *Overcoming limitations of cooperative learning among community college students*, Arizona, Community College Journal of Research and Practice, 26, p. 315-331
- WEINREICH-HASTLE, H., (2004) *The Varieties of Intelligence: An Interview with Howard Gardner*, New Ideas in Psychology 3, 4: 47-65

Revistas electrónicas:

- KENNEDY, K., (2000), *Test Scores Show Kagan Structures Work At Long Hill Elementary School*, Kagan Online Magazine, www.kaganonline.com/kaganclub/freearticles.html
- MULDERIG, M., (2003), *Walberta Park Elementary School Succeeds with Kagan Structures*, Kagan Online Magazine, www.kaganonline.com/kaganclub/freearticles.html