



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

**“El aprendizaje cooperativo en la expresión oral en inglés  
de estudiantes de grado Séptimo que presentan bajo desempeño  
académico, pertenecientes a una Institución Educativa del  
Municipio de Envigado”**

**Geidy Marcela Jiménez Herrera**

Universidad de Antioquia  
Facultad de Educación  
Departamento de Educación avanzada  
Medellín, Colombia  
2020



**“El aprendizaje cooperativo en la expresión oral en inglés de estudiantes de grado Séptimo que presentan bajo desempeño académico, pertenecientes a una Institución Educativa del Municipio de Envigado”**

Geidy Marcela Jiménez Herrera

Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de:  
Magister en Educación

Asesora

Lina María Cano Vázquez  
Doctora en Educación

Línea de investigación:  
Estudios Educativos sobre Cognición y Creatividad

Universidad de Antioquia  
Facultad de Educación  
Departamento de Educación avanzada  
Medellín, Colombia  
2020

## Agradecimientos

Agradezco a Dios por su compañía y amor ilimitado, por su apoyo incondicional. También, gracias a mi familia y amigos por su apoyo y soporte a lo largo de este proyecto de investigación. A los maestros de la facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, por cada consejo y contribución a mi formación como maestra y como persona. Finalmente, a la institución educativa San Vicente de Paul sede Envigado y a todas las personas que participaron, por su compromiso con este proyecto de investigación.

## Dedicatoria

A todas las personas que me apoyaron en este proceso, especialmente a mi familia, a mis padres y hermanos que estuvieron muy pendientes de mi proceso y que, con su paciencia y amor, me brindaron mucha fortaleza.

A Edison por su amor incondicional y dedicación en todo este proceso.

*Marcela*

## TABLA DE CONTENIDO

	Páginas
Resumen.....	4
Introducción.....	6
1. Planteamiento del problema.....	9
2. Justificación.....	16
3. Objetivos.....	19
3.1.Objetivo General.....	19
3.2.Objetivos Específicos.....	19
3.3.Preguntas problematizadoras.....	20
4. Hipótesis de trabajo.....	21
4.1.Sistema de hipótesis.....	21
5. Marco referencial.....	22
5.1.Antecedentes de la Investigación.....	22
5.1.1. Aprendizaje cooperativo.....	22
5.1.2. Competencia comunicativa.....	38
5.1.3. El inglés como lengua extranjera.....	47
5.2.Marco Teórico Conceptual.....	58
5.2.1. El aprendizaje.....	58
5.2.2. El aprendizaje cooperativo.....	61
5.2.3. La competencia comunicativa.....	68
5.2.4. La expresión oral.....	73
5.2.5. El bajo rendimiento académico.....	77
6. Metodología.....	81
6.1.Población y muestra.....	82
6.2.Técnicas e instrumentos de recolección de la información.....	83
6.3.Fases de la investigación.....	84
6.4.Actividades que involucran el trabajo cooperativo.....	85
6.5.Consideraciones éticas.....	85
7. Plan de Análisis.....	86
7.1 .Análisis prueba T-student.....	87
7.2 .Reconocimiento del estado inicial y final de la expresión oral en inglés.....	90
7.3 .Análisis de los resultados cuantitativos.....	91
7.4.Análisis Cualitativo.....	113
7.4.1. Descripción de los aspectos del aprendizaje cooperativo que favorecen la expresión oral.....	113
8 Conclusiones.....	128
9 Recomendaciones.....	130
10 Referencias.....	131
11 Anexos.....	145

11.1 Consentimiento Informado.....	145
11.2 Asentimiento Informado.....	146
11.3 Propuesta de intervención.....	147
11.4 Rúbrica para evaluar la expresión oral.....	172
11.5 Protocolo de la Expresión oral.....	174
11.6 Protocolo del observación del aprendizaje cooperativo.....	175

## TABLAS

	Página
Tabla 1. Estándares básicos de competencia en lenguas extranjeras .....	10
Tabla 2. Habilidades lingüísticas, según Cassany, (1998) .....	74
Tabla 3. Técnicas e instrumentos de recolección de la información.....	83
Tabla 4. Matriz de variables- Expresión oral .....	88
Tabla 5. Matriz de variables- Aprendizaje Cooperativo .....	89
Tabla 6. Representación numérica de los datos cualitativos para las destrezas .....	90
Tabla 7. Representación numérica de los datos cualitativos para el aprendizaje cooperativo.....	91
Tabla 8. Promedio de las variables demográficas y del puntaje obtenido en las destrezas para cada prueba.....	91
Tabla 9. Intensidad promedio por sesión para cada una de las variables de aprendizaje cooperativo antes de cada prueba.....	94
Tabla 10. Indicadores de correlación entre las variables de aprendizaje cooperativo y las destrezas de expresión oral de los estudiantes, con su respectiva significancia estadística.....	95
Tabla 11. Resultados test de diferencias de medias para el puntaje total, por grupos poblacionales.....	98
Tabla 12. Resultados test de diferencias de medias para el puntaje de Interacción, por grupos poblacionales.....	100
Tabla 13. Resultados test de diferencias de medias para el puntaje de Manejo del discurso, por grupos poblacionales.....	102
Tabla 14. Resultados test de diferencias de medias para el puntaje de Pronunciación, por grupos poblacionales.....	105
Tabla 15. Resultados test de diferencias de medias para el puntaje de Fluidez, por grupos poblacionales.....	107
Tabla 16. Resultados test de diferencias de medias para el puntaje de Competencia gramatical, por grupos poblacionales.....	109
Tabla 17. Resultados test de diferencias de medias para el puntaje de Riqueza Léxica, por grupos poblacionales.....	111

## Resumen

El presente estudio tuvo como propósito analizar las posibilidades que ofrece el aprendizaje cooperativo a la expresión oral en inglés de estudiantes de grado séptimo que presentan bajo desempeño académico, pertenecientes a una institución educativa de carácter oficial. Donde se buscó fortalecer las destrezas de la expresión oral. Esta investigación fue desarrollada con base al método de investigación mixta con un nivel de alcance descriptivo y diseño pre-experimental.

Se trabajó con un solo grupo, al cual se le aplicó cinco pruebas. Para el análisis de los datos se encontraron los promedios de intervención y la intensidad promedio con la que se trabajó las diferentes destrezas, luego se realizó una prueba de correlación y por último se utilizó un estadístico de prueba para analizar las diferencias entre los exámenes. Además, se realizó un análisis cualitativo, el cual se consolidó en las diez variables del aprendizaje cooperativo, observadas en cada uno de los encuentros de clase. Como resultado se encontró que: la estrategia de aprendizaje cooperativo tiene una estrecha relación con el desarrollo de la expresión oral al evidenciar buenos resultados en las pruebas posteriores al pre-test.

**Palabras clave:** Aprendizaje Cooperativo, expresión oral, inglés (LE), bajo desempeño



### **Abstract**

The purpose of this study was to analyze the possibilities offered by cooperative learning to oral expression in English of seventh-grade students who present under academic performance, belonging to an official educational institution. The aim was to strengthen oral expression skills. This research was developed based on the mixed research method with a level of descriptive scope and pre-experimental design. We worked with only one group to which five tests were applied. For the analysis of the data, the intervention averages and the average intensity with which the different skills were worked were found. Then, a correlation test was performed and finally, a test statistic was used to analyze the differences between the exams. Besides, a qualitative analysis was carried out, which was consolidated in the ten variables of cooperative learning, observed in each of the class meetings. As a result, it was found that: the cooperative learning strategy has a close connection with the development of oral expression by showing useful results in subsequent tests to the pre-test.

**Key words:** Cooperative Learning, oral expression, English (FL), under academic performance.

## Introducción

Hoy por hoy, y en una sociedad globalizada como la nuestra, el dominio de una sola lengua no es suficiente. “La capacidad de ser bilingüe o multilingüe es cada vez más necesaria para el estudio, el trabajo y la convivencia” (Truscott de Mejía, s.f., párr., 2). En este sentido, un estudiante que consiga dominar una segunda lengua podrá enfrentarse con mayor solvencia a los requerimientos que exige la sociedad global. Así se enuncia en los Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras inglés:

Ser capaz de comunicarse en una lengua extranjera es una habilidad indispensable en el mundo de hoy. No solamente hace posible la movilidad académica y laboral, sino que también es una de las bases sobre la cual construir la capacidad competitiva de la sociedad y una herramienta para abrirse a nuevas culturas y nuevas experiencias, con el fin de ser capaces de obtener conocimiento que de otra forma estaría fuera de nuestro alcance (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p.1).

A nivel nacional, el inglés es considerado como un idioma universal y su aprendizaje es obligatorio en todas las instituciones educativas desde los primeros grados. Sin embargo, su enseñanza y aprendizaje no ha tenido la trascendencia esperada y se convierte en un tema que preocupa a todos los sectores. Desde los estudios realizados sobre su impacto en el aula se reconocen niveles apenas básicos en su dominio, lo que asegura el bajo rendimiento académico. En este sentido, alcanzar niveles más altos se ha convertido en una necesidad evidente para la educación, lo que hace que sea necesario implementen estrategias pedagógicas que admitan desarrollar la competencia comunicativa del estudiante en inglés. Estrategias que motiven su conocimiento y permitan a los aprendices “(...) una visión pluralista del mundo y entren en

contacto con otras maneras de pensar y de expresarse, a fin de que este reconocimiento de la diversidad lleve a un reconocimiento de la tolerancia y del respeto del otro/otra” (Truscott de Mejía, s.f., párr., 2).

Atendiendo a estas necesidades se da lugar a esta investigación desarrollada en una institución educativa del municipio de Envigado. Su fin, se centra en analizar las posibilidades que ofrecer el aprendizaje cooperativo como estrategia para cualificar la expresión oral en inglés en estudiantes de grado séptimo que presentan bajo desempeño académico. El estudio investigativo, tiene como objetivo general, analizar esta posibilidad.

El trabajo se encuentra distribuido en varios apartados. De este modo, en un primer momento se expone el planteamiento del problema y su justificación, donde se dan argumentos sobre la importancia de buscar nuevas estrategias para la enseñanza del inglés y fortalecer la habilidad de la expresión oral. De aquí surgen los objetivos y se plantea las hipótesis del presente estudio.

Seguidamente, se alude al marco referencial. En este se hace una revisión exhaustiva de antecedentes investigativos, en los cuales se evidencia como tendencia el uso del enfoque cuasi experimental: grupo control y grupo experimental y el uso de pruebas pre-tests y post-tests. Dichas investigaciones datan desde el 2002 al 2018 y en su gran mayoría pertenecen a países de habla hispana: España, Chile, Costa rica y Cuba. También se presenta el marco teórico, en donde se enfatiza en el aprendizaje cooperativo, la competencia comunicativa y el bajo rendimiento académico. Estos constructos se constituyen como la piedra angular para el proceso de análisis del corpus investigativo.

A continuación, se da cuenta del diseño metodológico. Donde se explica el enfoque y diseño de la investigación, la población y muestra, las técnicas e instrumentos para la recolección

y análisis de la información, las fases de la investigación y las consideraciones éticas. En este sentido se presenta una investigación de enfoque mixto con diseño pre-experimental y análisis de contenido. A partir de este supuesto se analiza la realidad objetiva que tiene la puesta en escena del aprendizaje cooperativo en el desarrollo de la expresión oral en los estudiantes que presentan bajo desempeño académico en el área de inglés como lengua extranjera. La población razón de la investigación la constituye los estudiantes del grupo séptimo como grupo preexperimental.

Posteriormente, se brinda una perspectiva general del resultado de la investigación, donde se sintetizan los principales aspectos encontrados en el análisis de la información. A continuación, se identifican las conclusiones y, por último, se formalizan algunas recomendaciones para investigaciones futuras atinentes a la temática en cuestión. Culmina el estudio con la bibliografía y los anexos.

## 1. Planteamiento del Problema

En la actualidad la enseñanza del inglés como lengua extranjera es vista no solo como un requisito, sino también como una necesidad en cualquier ámbito del desarrollo humano sea académico, artístico, científico, entre otros. La enseñanza como tal debe estar asociada a las necesidades del entorno y ofrecer el buen desarrollo de la actividad comunicativa. Según los lineamientos curriculares de idiomas extranjeros del Ministerio de Educación Nacional (MEN)1999:

Los procesos de globalización y de apertura de la economía, la comunicación intercultural y el alto ritmo de progreso científico y tecnológico, ejercen presiones sobre nuestras vidas, exigen el desarrollo de la competencia comunicativa en una o más lenguas extranjeras para posibilitar la participación en igualdad de condiciones en la cultura global, sin perder el sentido de pertenencia a nuestra cultura (p.1).

En el año 2006 el MEN propuso los estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras, como criterios bases a tener en cuenta en la dinámica de la clase de inglés, estos estándares se definen como:

Criterios claros que permiten a los estudiantes y a sus familias, a los docentes y a las instituciones escolares, a las Secretarías de Educación y a las demás autoridades educativas, conocer lo que se debe aprender (...). El conjunto de saberes, conocimientos, destrezas y características individuales que permite a una persona realizar acciones en un contexto determinado es lo que define las competencias. En el caso del inglés se espera desarrollar la competencia comunicativa (p, 11).

A partir de este supuesto, se puede observar que las metas de los estándares planteados para el área de inglés, son el desarrollo de la competencia comunicativa (CC) y el accionar en contexto, Desde esta mirada, el MEN decide entonces establecer unos parámetros basándose en el Marco Común Europeo (2012) de Referencia de las lenguas, para tenerlo como fundamento y guía en las clases de inglés en Colombia:

El Marco Común Europeo propone seis niveles de desempeño. En la Educación Básica y Media, nos concentraremos en llevar a los estudiantes a alcanzar el nivel B1. Aunque se espera que, a lo largo de la Educación Superior, los estudiantes desarrollen niveles intermedios y avanzados de inglés, durante la Educación Básica y Media las instituciones educativas, (...). (Estándares básicos de competencia en lenguas extranjeras, 2006 p,109).

Estos niveles se pueden apreciar en la siguiente tabla:

**Tabla 1**

*Estándares básicos de competencia en lenguas extranjeras*

GRUPOS DE GRADOS	NIVELES MCE					
Décimo a Undécimo	BI				BI,2	Pre intermedio 2
Octavo a Noveno					BI,I	Pre intermedio I
Sexto a Séptimo	A2			A2,2		Básico 2
Cuarto a Quinto			A2,I			Básico I
Primero a Tercero	AI	AI				Principiante

Nota: Tabla tomada de. Serie guías n° 22 Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés, de MEN (2006, p.10).

Según el MEN (2006), las instituciones educativas tienen como compromiso velar y fomentar planes de estudio que atiendan al logro de los estándares básicos en cada área y promover su superación. Una de las problemáticas ya reconocidas en el ámbito del aprendizaje

de una lengua extranjera es el bajo desempeño en la expresión oral, puesto que, para alcanzar dicha competencia debe existir ambientes propicios, tiempo destinado a la práctica y personal cualificado para su enseñanza.

Sin embargo, no todos los colegios y escuelas imparten la misma intensidad horaria, así como tampoco los docentes de las instituciones son idóneos para trabajar en este ámbito, aunado a que, no en todos los lugares hay los recursos necesarios para propiciar un entorno comunicativo en otra lengua. Esto puede verse fácilmente evidenciado en la práctica evaluativa que examina esta habilidad, donde la gran mayoría de estudiantes, en este caso en las instituciones públicas, (educación Media) no poseen todavía la capacidad para expresarse libremente y de una manera segura.

En contraste con esta problemática los Lineamientos Curriculares del Idiomas Extranjeros (1999), exponen que la escuela es la encargada desde su currículo de promover prácticas comunicativas en otra lengua:

De lo que se trata, por tanto, en un currículo de idiomas extranjeros, es de promover esta competencia para comunicarse en otras lenguas, dentro de sus propias limitaciones, tal como ya lo saben hacer en su lengua materna. El propósito fundamental es lograr que adquieran y desarrollen su competencia en ese código de tal manera que utilicen el idioma extranjero para relacionar saberes, para comprender e interpretar la realidad circundante y para compartir ideas, sentimientos y opiniones en situaciones de comunicación (...) (p. 1).

Al respecto de este postulado, se hace importante reflexionar acerca de cómo se pueden promover prácticas comunicativas y la adquisición de una lengua extranjera, a propósito, Trujillo (2002) plantea que:

La lengua se adquiere mediante una dieta equilibrada de *input* y *output* lingüístico, es decir, mediante la recepción (y el procesamiento) de una cantidad suficiente de lengua y mediante la puesta en práctica de la lengua en situaciones de comunicación real (junto con la reflexión sobre esta puesta en práctica). Por consiguiente, estas serían las dos condiciones para el desarrollo de la competencia lingüístico-comunicativa (...) (p. 149).

Pero, estas condiciones que propone el autor indican que debe haber mediaciones entre el sujeto y el medio, para que pueda darse un espacio de aprendizaje, pero no solo mediaciones, sino que estas sean propicias y enfocadas hacia el acto comunicativo. A partir de la afirmación se plantea una exigencia no solo del entorno donde se encuentra el sujeto, sino también, en cuanto a la metodología para la enseñanza de una lengua. Es ahí donde entra el docente con una gran tarea, buscar estrategias que puedan satisfacer y promover la movilización de todas las competencias comunicativas (competencias lingüística, pragmática y sociolingüística). En este orden de ideas, Trujillo (2002) propone dos paradigmas metodológicos (A partir de Breen 1996 y 1997) de los cuales se basan los docentes de idiomas para proponer su metodología de clase:

Los profesores de lengua L1, L2 y LE (lengua materna, segunda lengua y lengua extranjera) tienen el paradigma formal y el paradigma procesual. El primero de ellos es el que agrupa tendencias metodológicas como la gramática-traducción, los métodos audio lingüales, o los métodos nocionales-funcionales. El segundo paradigma agrupa los enfoques por tareas o por proyectos. Hoy tenemos datos para afirmar que es el segundo



paradigma el que de forma más eficiente crea la situación para que se satisfagan los requisitos cognitivos y situacionales para la adquisición de la lengua (p, 149).

Esta investigación se orienta desde el enfoque por tareas de donde se destaca el uso del aprendizaje cooperativo como método innovador y reformador que se inscribe en el paradigma procesual. A partir de tareas y funciones cooperativas, se pretende motivar y promover habilidades comunicativas, relacionales, sociales e individuales en los estudiantes de inglés como lengua extranjera. La cooperación de todos los miembros del grupo, implica intercambio saberes, aspecto esencial para el perfeccionamiento de la Competencia comunicativa.

(...) el aprendizaje cooperativo aumenta las oportunidades de cada estudiante de poner en práctica su competencia comunicativa, y se basa en la suma de responsabilidades individuales, donde se debe asegurar la participación de todos. Así pues, se desarrollan habilidades interpersonales, en parte con la utilización de la lengua en situaciones muy próximas a la realidad cotidiana, como la práctica del diálogo y el consenso, que son claves en el desarrollo de la actividad (Cerdà, C. y Querol, M., 2014, p. 22).

Así mismo Piaget y Vygotsky (citados por Marcos, 2009), priorizan este tipo de estrategia en el desarrollo de la competencia comunicativa:

Una idea esencial del aprendizaje cooperativo en la enseñanza de idiomas es que los alumnos desarrollen la competencia comunicativa en un idioma conversando en el seno de situaciones social y pedagógicamente estructuradas. Es un hecho que la lengua presenta una estructura interactiva / cooperativa por naturaleza (p.3).

Este proyecto se inspira en el aprendizaje cooperativo como un espacio donde el docente ofrece libertad al estudiante para expresarse con sus pares de tal manera que se sientan más confiados en el día a día en el aula de clase. Se fomenta de esta manera ambientes de familiaridad, ayuda mutua, seguridad, determinación, franqueza, certidumbre y aprendizaje. El aprendizaje cooperativo al decir de Dansereau (1985, citado por López y Acuña, 2011),

(...) tiene como consecuencia la valoración positiva del trabajo académico personal y la motivación para aprender. A su vez, es una buena oportunidad para ayudar a otros a aprender, lo que supone asimismo una serie de ventajas: ayuda a traducir a un lenguaje más cercano las explicaciones de los profesores; enseñarle a otro implica organizar el propio pensamiento para explicar ideas, por lo que ayuda a la comprensión (p.31).

El nivel de los estudiantes de este proyecto investigativo no es muy avanzado (A1). No todos asisten a semilleros de inglés y no han estado en un proceso constante en la institución, esto se debe a factores como, por ejemplo, los cambios constantes de maestros y el poco personal idóneo en el área, desde la básica primaria. En las pruebas de inglés que se hacen al finalizar por cada periodo en la institución, solo se evalúa la comprensión y la expresión escrita, por tanto, no se evidencia fácilmente el nivel de los estudiantes, puesto que muy pocas veces se realizan actividades que midan la expresión oral, aunado a que no existe en el plantel una validación o evaluación de esa habilidad. Cabe anotar que, la expresión oral de los estudiantes es limitada, y cuando se proponen actividades orales, los alumnos participan poco por vergüenza o inseguridad en la pronunciación de las palabras.

A partir de los lineamientos y estándares propuestos en el MEN (2006) se hace indispensable el trabajo de la expresión oral, no solo como requisito en el aprendizaje sino como

se planteó anteriormente como una necesidad contextual y global. El uso de un segundo idioma, en este caso el inglés, posibilita el acceso a nuevas culturas, conocimientos y oportunidades laborales.

Se propone entonces el aprendizaje cooperativo en este proyecto investigativo. Esta estrategia posibilita no solo las buenas relaciones entre los estudiantes, sino también el fortalecimiento de la confianza en ellos, para trabajar y apoyar al otro, en tanto que, cada uno de los integrantes del grupo cumple una función y entre todos pueden buscar un fin común.

## 2. Justificación

La enseñanza del inglés en la actualidad, requiere ser vista desde una perspectiva que se adapte a las necesidades no solo del contexto sino también del sujeto y de su forma de aprender. Es en el trato con los otros como se desarrollan las habilidades para usar el lenguaje y allí mismo es posible reconocer las propias limitaciones como las posibilidades. Sin embargo, en la actualidad no se han dado muchos avances al respecto, y los modelos que se proponen para la enseñanza de la lengua en Colombia, solo hablan de las metas a alcanzar, dejando de lado lo que sucede en el día a día, con los otros, en el proceder individual y colectivo.

El interés en el desarrollo de esta investigación surge de la experiencia como docente de inglés y de la reflexión surgida al revisar los vínculos entablados con y entre estudiantes en situaciones particulares de la enseñanza y aprendizaje de esta segunda lengua. A partir de una apuesta por el trabajo cooperativo se intenta recapacitar sobre la individualización del saber y propiciar el conocimiento a partir del trabajo colectivo, desde una perspectiva universal como lo plantea ahora la contemporaneidad. Así lo propone Kagan (1994, citado por Mínguez, M, 2009) al referirse a este asunto:

Necesitamos incluir en nuestras aulas experiencias de aprendizaje cooperativo, ya que muchas prácticas de socialización tradicionales actualmente están ausentes, y los estudiantes ya no van a la escuela con una identidad humanitaria ni con una orientación social basada en la cooperación. Las estructuras competitivas tradicionales del aula contribuyen con este vacío de socialización. De este modo los estudiantes están siendo mal preparados para enfrentar un mundo que demanda crecientemente de habilidades altamente desarrolladas para ocuparse de una interdependencia social y económica (p.4).

Aunado a lo anterior, en la Institución en donde se realiza la presente investigación, el proceso de evaluación del aprendizaje en cada una de las áreas tiende a ser un proceso de estratificación (desempeño académico) en lugar de pensarse como un proceso de enriquecimiento para el individuo. Por tanto, como docente del área de inglés del grado séptimo, se propone la estrategia de aprendizaje cooperativo para no solo replantear la relación que se tiene con el otro sino también, propiciar la mejora de las competencias comunicativas en los estudiantes, ya que no todos tienen el mismo nivel en el idioma (algunos están en semilleros de inglés por fuera de la institución y otros no se muestran con confianza para comunicarse en otra lengua, a pesar de demostrar su motivación por el área). Al respecto, Del Barco (2002) enuncia que:

(...) es la posibilidad de intercambiar y confrontar los puntos de vista personales con los ajenos. No es, por tanto, importante que los razonamientos y argumentaciones sean correctos, sino que generen discusión y diálogo. Tampoco es necesario que ninguno de los participantes domine la tarea, es suficiente que se posea las competencias mínimas necesarias para resolver la tarea propuesta (p.68).

De igual manera William Ospina (2014) concuerda con la necesidad de crear espacios donde circule la palabra y se desarrollen habilidades para comunicar, aunado a la posibilidad de la sana convivencia y la cooperación: “Cuando tenemos dos seres humanos juntos tenemos la posibilidad de que se enfrenten y se neutralicen, tenemos la posibilidad de que se alíen, tenemos la posibilidad de que cada uno de ellos transforme al otro”. (párr., 12).

Del mismo modo se busca contribuir con el planteamiento de una nueva estrategia para la enseñanza de idiomas, desde perspectivas no solo académicas, sino también cognitivas

psicológicas y pedagógicas. A partir de las metas propuestas por el Ministerio de Educación (2006) y los desafíos que tiene la enseñanza de una segunda lengua en Colombia, este trabajo tiene como fin proyectar el aprendizaje cooperativo como agente de mejora en la competencia comunicativas en la clase de inglés. Además, de evidenciar su impacto e incidencia en el aprendizaje también se logra cambios trascendentales en la enseñanza de un idioma, puesto que el docente, enriquece su labor.

El aprendizaje cooperativo puede ser una forma de manejo de la clase muy efectiva para contribuir al desarrollo de destrezas sociales, adquirir un mejor conocimiento de los conceptos, mejorar la capacidad de resolución de problemas, y perfeccionar las destrezas comunicativas y lingüísticas. En actividades en pequeños grupos, se promueve la atmósfera positiva necesaria para una interacción en el aula satisfactoria. (...) permite a los estudiantes integrar lenguaje y contenidos si se dan las condiciones adecuadas (Trujillo, 2002 p.152).

Adicionalmente, este proyecto busca generar reflexión sobre la tarea de los docentes y del cómo es factible la búsqueda de métodos y estrategias innovadoras que generen no solo conocimientos, sino también, inquietudes e interrogantes que interpelen esa individualidad y singularidad en cada estudiante. Así como también la búsqueda del desarrollo íntegro de los aprendices, que potencialice de esta manera el pensamiento crítico en cada situación de la vida, que permita cualificar las habilidades y potenciarlas.

### 3. Objetivos

#### 3.1. Objetivo General

- Analizar las posibilidades que ofrece el aprendizaje cooperativo a la expresión oral en inglés de estudiantes de grado séptimo que presentan bajo desempeño académico, pertenecientes a la Institución Educativa del municipio de Envigado.

#### 3.2. Objetivos Específicos

- Reconocer el estado inicial y final de la expresión oral en inglés de estudiantes de grado séptimo con bajo desempeño académico en el área.
- Caracterizar la expresión oral de los estudiantes sujeto de estudio, a partir del desarrollo de actividades que involucran el aprendizaje cooperativo en la asignatura de inglés.
- Describir los aspectos del aprendizaje cooperativo que favorecen la expresión oral en inglés de estudiantes con bajo desempeño académico en la asignatura.

### **3.3. Preguntas Problematicadoras**

¿De qué manera el aprendizaje cooperativo posibilita el mejoramiento de la expresión oral en inglés de estudiantes de grado séptimo con bajo desempeño académico de la Institución Educativa San Vicente de Paul en el Municipio de Envigado?

¿Cuál es el estado inicial de la expresión oral en inglés de estudiantes de grado séptimo con bajo desempeño académico de la Institución Educativa San Vicente de Paul en el Municipio de Envigado?

¿Qué posibilidades ofrece el aprendizaje cooperativo en el desarrollo de la expresión oral a partir de actividades de aprendizaje cooperativo para el área de inglés dirigida a estudiantes de grado séptimo con bajo desempeño académico?

¿Qué características presenta la expresión oral de los estudiantes sujeto de estudio a partir de actividades cooperativas para la asignatura de inglés?



#### **4. Hipótesis de Trabajo**

**H<sub>1</sub>** La expresión oral en inglés de estudiantes de grado séptimo que presentan bajo desempeño académico en la asignatura, se favorece con actividades de aprendizaje cooperativo.

**H<sub>2</sub>** La expresión oral en inglés de estudiantes de grado séptimo que presentan bajo desempeño académico en el área, no se favorece con actividades de aprendizaje cooperativo.

##### **4.1 Sistema de hipótesis**

**H<sub>1</sub>** Existen diferencias entre el estado inicial y final de la expresión oral en inglés de estudiantes de grado séptimo con bajo desempeño académico, a partir del desarrollo de actividades de aprendizaje cooperativo implementadas para tal fin.

**H<sub>2</sub>** No existen diferencias entre el estado inicial y final de la expresión oral en inglés de estudiantes de grado séptimo con bajo desempeño académico, a partir del desarrollo de actividades de aprendizaje cooperativo implementadas para tal fin.

## **5. Marco Referencial**

### **5.1. Antecedentes de la Investigación**

Los antecedentes tenidos en cuenta en este proyecto, se centraron en algunos estudios que tenían como categorías y variables, el aprendizaje cooperativo, la competencia comunicativa y el proceso de aprendizaje y enseñanza del inglés como lengua extranjera. Esta búsqueda se realizó en diferentes bases de datos bibliográficos como: Dialnet, Redalyc, Scielo, algunos repositorios bibliográficos y revistas de diferentes universidades e instituciones educativas.

#### **5.1.1. Aprendizaje cooperativo (AC)**

A continuación, se realizará un recorrido de las investigaciones partiendo desde el contexto internacional hasta el contexto nacional. Sobre la estrategia de aprendizaje cooperativo (AC) se encontraron investigaciones en Panamá, Chile, Venezuela, España, Grecia, Algeria, Taiwán y Canadá entre 2002 y 2018. Los autores estudiados fueron: Torres, M, y Yépez-Oviedo, D. (2018); Morales, L, García, O., Torres, A y Lebrija, A. (2018); Cubero, J, Sánchez, S., Vallejo, J., Luengo, L., Calderón, M, y Bermejo, M. (2018); Polo-del-Río, M., Lázaro, M., Bullón, F., y Del Barco, B. (2017); Vinueza, R. (2017); Criollo, M. (2017) ; Rondal, M. (2017); Wang, W. (2017); Paucar, J. (2016); Díaz, V. (2016); Turrión, P. y Ovejero, A. (2013); Pico, M. y Vargas, E. (2012); Neira, A. y Ferreira, A. (2011); Alayón, J. (2010); Denegri, M. Opazo, C. y Martínez, G. (2007); Prieto, C. Y. (2007). Marcos, M. (2009); Liang, T. (2002) y Meza, M y Pérez, E. (2001).

En primer lugar, se hace referencia al artículo presentado por Torres-Cajas, M. y Yépez-Oviedo, D. (2018), titulado: Aprendizaje cooperativo y TIC y su impacto en la adquisición del

idioma inglés, realizado en el Ecuador. Identificándose el uso de la estrategia del AC junto con las TIC. El objetivo primordial de este artículo fue dar a conocer el impacto de una estrategia combinada de AC y tecnologías de la información y comunicación para mejorar el aprendizaje del idioma inglés. La población de estudio la conformaron 32 estudiantes: 16 del grupo de intervención y 16 del de control, pertenecientes al tercer nivel de Inglés de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Chimborazo (Ecuador).

Se utilizó un análisis cuasi experimental con pruebas pre y post-test y un grupo control. Durante las sesiones cooperativas se usaron varios recursos tecnológicos como el correo electrónico, el aula virtual, los chats, las redes sociales y páginas web. El artículo evidencia la eficacia de la metodología propuesta para el aprendizaje del inglés, en el desempeño que logró el grupo experimental en comparación con el control. El artículo mostró también como una ventaja encontrada el desarrollo de las cuatro destrezas de la lengua: escuchar, leer, hablar y escribir y las dos áreas lingüísticas: gramática y vocabulario. Los resultados analizados a través de la prueba T de Student demostraron que los estudiantes mejoraron el aprendizaje del idioma inglés.

En México se presentó el informe de investigación titulado: “Habilidades Cognitivas a través de la Estrategia de Aprendizaje Cooperativo y Perfeccionamiento Epistemológico en Matemática de Estudiantes de Primer Año de Universidad”, presentado por Morales-Maure, L., García-Marimón, O., Torres-Rodríguez, A, y Lebrija-Trejos, A. (2018). Los autores presentaron un estudio de campo, investigación-acción, de tipo descriptivo, que tuvo como objetivo general: demostrar que el uso de la estrategia de AC, en el proceso de enseñanza y aprendizaje, favorece las habilidades cognitivas. Se trató de un estudio descriptivo donde la muestra estuvo conformada por 53 estudiantes de la carrera de optometría, de la Universidad Especializada de las Américas, UDELAS.

Los participantes fueron alumnos del semestre I, elegidos por conveniencia (muestreo intencional) y clasificados por género. La investigación planteó un diseño de campo (investigación/acción) y como instrumento y técnicas de medición se utilizaron: encuesta fundamentada en el paradigma constructivista y AC. Para medir la percepción de los aspectos cognitivos, motivacionales y metacognitivos de los estudiantes que utilizaron la estrategia de trabajo cooperativo durante el proceso educativo. También se hizo uso de guías de observación para describir el proceso educativo durante la utilización de las estrategias de trabajo cooperativo en el aula. Entre los resultados se encuentra que los estudiantes lograron comprender y utilizar la estrategia de resolución de problemas, ordenando y organizando la información matemática necesaria para lograr resultados fundamentados en el pensamiento reflexivo.

En la Universidad de Extremadura España, Cubero-Juárez, Javier, Sánchez-Herrera, Susana, Vallejo, José R., Luengo, Luis, Calderón, Manuel, & Bermejo-García, M. Luisa. (2018) dieron a conocer su artículo investigativo titulado: “Aprendizaje cooperativo para la formación universitaria en alfabetización en salud”. En él se consideró el uso del aprendizaje cooperativo, en la formación en salud. El artículo tuvo como objetivo comprobar la eficacia de la estrategia educativa de AC en torno a la alfabetización en salud. El método utilizado fue un estudio descriptivo cuasi-experimental, contando con una muestra de un total de 26 estudiantes de posgrado (18 mujeres y 8 hombres), matriculados en el Máster de Formación del Profesorado de la especialidad de Biología, en la Facultad de Ciencias de la Universidad de Extremadura.

El instrumento de medida fue la evaluación de los conocimientos científicos adquiridos y las emociones experimentadas por los estudiantes. La propuesta educativa se basó en el aprendizaje tutorizado cooperativo. Entre los resultados se encontró que la metodología que se empleó facilitó la alfabetización en salud y que el 100% de estudiantes de ambos sexos

manifestaron emociones positivas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje que se llevó a cabo.

De igual manera, en España en el 2017 se realizó la investigación titulada: “Una intervención en aprendizaje cooperativo sobre el perfil del observador en la dinámica del bullying”, desarrollada por Polo-del-Río, M., Lázaro, M., Bullón, F., y Del Barco, B. En dicho estudio se mostró como la estrategia de AC también se utilizaron para tratar y mejorar la convivencia en la escuela. El objetivo del estudio fue determinar si la aplicación de técnicas de AC en el aula, reducían la frecuencia de conductas de acoso escolar, en estudiantes de Educación Primaria. Para ello, los autores utilizaron como instrumento la aplicación de la Escala de frecuencias de acoso escolar entre iguales. La muestra la conformaron 110 estudiantes de Educación Primaria. Entre los resultados se encontró que la aplicación de técnicas de AC en el aula, redujo las agresiones verbales y físicas y también la exclusión social. Para llevar a cabo esta investigación los autores realizaron una capacitación a los maestros sobre AC.

En el 2017 en la ciudad de Quito Ecuador, Vinuesa, R., realizó la investigación denominada: “Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo en la producción oral del idioma inglés, en estudiantes de tercer año de bachillerato general unificado de la Unidad Educativa “Charles Darwin”” en la ciudad de Quito, Ecuador. El propósito principal del estudio se centró en analizar la influencia de la aplicación de estrategias didácticas del AC en el desarrollo de la expresión oral del idioma inglés. La población objeto de estudio fueron estudiantes de tercer año de bachillerato. El diseño metodológico empleado fue cuasi-experimental porque se trabajó grupo muestra y grupo control a partir de la puesta en práctica de un pre-test y un post-test.

Dicho proyecto investigativo arrojó los siguientes resultados: el AC si incide en la producción oral de los estudiantes y seguidamente la importancia de la capacitación de los docentes en este tipo de herramienta para el aprendizaje (AC). En la investigación se pudo determinar cómo los docentes ayudaron a sus estudiantes a desarrollar la producción oral. La propuesta tuvo como finalidad proporcionar una guía de ayuda a los docentes basándose en estrategias didácticas del AC.

El siguiente estudio se realizó en el Ecuador por Criollo, M., titulado: “Estrategias de Aprendizaje Cooperativo y su incidencia en el desarrollo de la Producción Oral del Idioma Inglés en los estudiantes del Noveno Año de la Escuela de Educación Básica Macará durante el periodo septiembre 2016-febrero 2017”. La población de estudiantes se configuró con estudiantes del Noveno Año de la Escuela de Educación Básica Macará. El objetivo principal de este proyecto fue analizar la incidencia de las estrategias de AC en el desarrollo de la producción oral del idioma inglés. Este proyecto estuvo bajo un enfoque mixto de tipo cuali-cuantitativo, en donde se recolectaron datos cuantitativos por medio de una entrevista dirigida a docentes del área de inglés de la Escuela de Educación Básica Macará y la aplicación del pre-test y post-test a cuarenta estudiantes de la misma institución.

La investigación de modalidad cuasi-experimental presentó varios resultados a saber: (a) las estrategias de aprendizaje cooperativo aplicadas al grupo experimental contribuyeron a que los estudiantes se sintieran más cómodos y motivados para trabajar y propiciaron condiciones favorables en desarrollo de la interacción oral del idioma inglés. Además, (b) las falencias detectadas en las habilidades de la destreza oral conjuntamente con los criterios limitados y tradicionalistas sobre el trabajo cooperativo por parte de los docentes de inglés de la Escuela de

Educación Básica Macara impulsaron al diseño de un sistema de talleres de capacitación docente en el manejo de estrategias de AC para mejorar la producción oral.

El trabajo de investigación de Paucar, J., realizado en el 2016, denominado: “Aprendizaje cooperativo en la adquisición de vocabulario del idioma inglés nivel A2 en el noveno año de Educación General Básica del Colegio Militar “Eloy Alfaro””. fue realizado en el Distrito Metropolitano de Quito, Ecuador. El objetivo de este proyecto fue determinar el tipo de actividades de AC que permitieran adquirir el vocabulario del idioma inglés nivel A2. Se trabajó con estudiantes de noveno año de Educación General Básica del Colegio Militar “Eloy Alfaro”.

El diseño de investigación empleado fue cuali-cuantitativo. La modalidad fue investigación de campo y bibliográfica. Los resultados encontrados fueron: los docentes del establecimiento investigado escasamente promovieron el trabajo en grupos formales, informales por lo que el proceso de enseñanza-aprendizaje fue individual y poco activo en la construcción del conocimiento, impidiendo así el correcto desarrollo del vocabulario en los estudiantes. Además, se concluyó que los profesores del establecimiento desconocían las actividades de AC en el proceso de adquisición de vocabulario pues promovieron poco las estrategias de aprendizaje del vocabulario y se limitaron a trabajar bajo las directrices de un libro, limitando las actividades grupales.

El estudio de Rondal, M., realizado en el 2017, se centró en el “Aprendizaje colaborativo en el desarrollo de la producción oral del idioma inglés”. Presentó como objetivo principal el determinar la influencia de la aplicación del aprendizaje colaborativo en el desarrollo de la producción oral del idioma inglés. La población razón de la pesquisa fueron estudiantes del grupo 14029 y 14033 de cuarto nivel de inglés conformado por un total de 57 alumnos

matriculados del Instituto de Idiomas de la Universidad Politécnica Salesiana Campus Girón-Quito. El diseño metodológico escogido fue: cuali- cuantitativo de tipo bibliográfico ya que se utilizaron métodos cualitativos con el uso de recursos bibliográficos de las dos variables para contextualizar la información. Aunado a datos cuantitativos para evidenciar la influencia del aprendizaje colaborativo en la producción oral del idioma inglés.

Frente a los resultados se encontró que la aplicación del aprendizaje colaborativo influyó en el desarrollo de la producción oral del idioma inglés, evidenciado en el pre-test y post-test tomado a los estudiantes de cuarto nivel de idiomas de la UPS Campus Girón. También, se concluyó que para promover y potenciar la producción oral de los estudiantes fue necesario una acertada implementación de la metodología del aprendizaje colaborativo. Así mismo, el uso de actividades grupales con temas del diario vivir de forma entretenida y natural, despertaron en los alumnos la disposición y la voluntad en la ejecución de las tareas y principalmente avivaron la necesidad de hablar.

El trabajo de maestría de Díaz, V., llamado: “La aplicación de técnicas dramáticas en la enseñanza de inglés, lengua extranjera, como medio de aprendizaje cooperativo y comunicativo: programación y propuesta de innovación para 3º de ESO (2º primar)”, se concluyó en 2016 en España. En él se propuso como objetivo general promover la Competencia Comunicativa del alumnado y enfocadas a responder a las necesidades e intereses de los alumnos. La población con la que se trabajó fueron estudiantes del Programa de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento (PMAR). El diseño metodológico implementado se hizo a partir de unidades con actividades de arte dramático (teatro) y las artes escénicas y su propia evaluación, como una puesta diferente hacia la creatividad. Los resultados encontrados fueron: la metodología y técnicas del arte dramático aplicado al aula de lengua extranjera están bien establecidas y son de



interés para el desarrollo de la competencia comunicativa. Igualmente, estas técnicas responden perfectamente al MCER y teorías didácticas sobre enseñanza de lenguas extranjeras.

En el año 2013 Turrión, P. y Ovejero, A., desarrollaron la investigación llamada “¿Es eficaz el aprendizaje cooperativo para la mejora del rendimiento académico en la enseñanza del inglés?”. Dicho estudio experimental se realizó con alumnos de primaria, en Valladolid, España. Los objetivos de la investigación se centraron en el análisis del efecto del AC en el rendimiento académico del aprendizaje del inglés en alumnos de segundo ciclo de primaria y aportar evidencias empíricas acerca de la eficacia del AC para el aprendizaje de lenguas extranjeras. La muestra se seleccionó de estudiantes de segundo ciclo de Primaria, en concreto de los cursos tercero y cuarto, entre 9 y 11 años, pertenecientes a tres colegios con características diferentes.

Se utilizó un diseño intergrupo pretest-postest con grupo control, trabajando con grupos independientes, dos experimentales y uno control. Se presentó una sola condición experimental, el uso del AC en la enseñanza de inglés en el segundo ciclo de primaria. Todos los grupos fueron sometidos a las pruebas pre-test y post-test que incluían una prueba de rendimiento académico en la asignatura de inglés. Los resultados arrojaron que: en cuanto a la relación directa entre el uso del AC y el rendimiento académico en la asignatura de inglés como lengua extranjera no se estableció vínculo directo. Se destacó en segundo lugar, que en todos los grupos de investigación se produjo un incremento de las puntuaciones después de la intervención. En tercera medida, en el grupo experimental dos, se presentó una mejora notable de las puntuaciones.

La investigación presentada por Neira, A, y Ferreira, A., en el 2011, denominada “Escritura académica: un modelo metodológico efectivo basado en tareas y enfoque cooperativo”, se realizó en Chile. Se evidenció el uso de la estrategia del AC para el

mejoramiento de la escritura académica. El artículo presentó como objetivo principal proponer un modelo metodológico para que estudiantes universitarios sean capaces de producir informes académicos estructural y lingüísticamente adecuados. Se utilizó un estudio experimental longitudinal con pre y post test, y grupo control. La muestra se conformó con estudiantes de una universidad tradicional de Concepción, divididos en dos grupos: uno experimental y otro de control.

Cada uno de los grupos estuvo compuesto por 21 sujetos, en su totalidad de sexo masculino, de entre 19 y 23 años de edad y cursando el quinto semestre de su carrera. Entre los resultados principales se evidenció que: por medio de tareas y actividades cooperativas, fue posible el aprendizaje de una estructura textual compleja y convencional, además de entender su función social. El artículo concluyó que las actividades realizadas en el aula, propiciaron cooperación entre pares, por lo cual hubo una especie de complementación entre ellos que les permitió desarrollar habilidades y adquirir los conocimientos necesarios para enfrentar sin dificultades la escritura.

Seguidamente Alayón, J. en el año 2010 presentó su artículo investigativo titulado “El aprendizaje cooperativo aplicado a la didáctica del procesamiento y producción de textos”, donde el investigador complementó el uso del AC para el mejoramiento de la escritura. El objetivo general se concentró en exponer los resultados de exploración al aplicarla estrategia de AC, Jigsaw. La metodología de investigación fue de corte exploratorio e intensiva, con medición cuantitativa y cualitativa con un subdiseño de investigación longitudinal o panel. Entre los resultados se encontró que, en los estudiantes se incrementó el rendimiento académico, además del desarrollo de la competencia lectora, mejorando la construcción de textos con mayores niveles de coherencia y cohesión.

En Chile, en el 2007, se presentó la investigación nominada “Aprendizaje cooperativo y desarrollo del autoconcepto en estudiantes chilenos”; dicho trabajo fue realizado por Denegri, M., Opazo, C, y Martínez, G. En ella se observó el uso de la estrategia del AC, para mejorar las concepciones y la autoestima. En el artículo se describe un estudio de tipo cuasi-experimental, con tres objetivos principales: a) determinar el efecto de la metodología de trabajo cooperativo sobre el autoconcepto de alumnos adolescentes; b) determinar si dicho efecto se constituye en un aumento del autoconcepto; y c) conocer la percepción que sobre el trabajo cooperativo tienen profesores y alumnos que desarrollan trabajo cooperativo de manera regular. Se utilizó un diseño cuasi experimental con grupo control y mediciones pre, post-test. La muestra fue seleccionada intencionalmente y estuvo conformada por 181 estudiantes de primer año de Educación Secundaria Técnico-Profesional, con edades comprendidas entre 14 y 18 años.

Se manejó como instrumento la escala de Autoconcepto de Tennessee en dos ocasiones, distanciadas por un lapso de 10 meses. Entre los resultados encontrados los autores señalan que el trabajo cooperativo produce efectos sobre el autoconcepto general y concretamente sobre el autoconcepto físico, personal, familiar y social, no en el autoconcepto moral-ético. El artículo también presentó los resultados beneficios en la actividad pedagógica y en la interacción concluyendo que el aprendizaje de competencias sociales y cognitivas y potenció un autoconcepto positivo en los estudiantes además de mejorar la cercanía entre profesores y estudiantes.

El artículo de investigación titulado: “Mejorando el undécimo Producción oral de los alumnos en la clase de inglés a través de estrategias de aprendizaje cooperativo”; fue realizado

por Prieto, C.,<sup>1</sup> en Colombia en el 2007. El objetivo de la investigación fue el establecimiento de estrategias que ayuda a los estudiantes para mejorar su producción oral en inglés. Los instrumentos utilizados para recolectar información fueron: diarios de campo, encuestas a estudiantes y profesores, entrevistas a estudiantes, grabaciones de audio y video. Se realizó una investigación acción educativa, con una muestra compuesta por estudiantes del grado Undécimo del Colegio de bachillerato Patria en Bogotá.

De los resultados se destacó que entre los estudiantes se promovió un ambiente de cooperación, al punto que motivó a otros docentes de la institución a aplicarlo. Al mejorar la producción oral les permitió a los estudiantes la oportunidad de ayudar y aprender de sus compañeros. El trabajo permitió la tomar conciencia de la posibilidad de compartir y valorar a cada integrante del equipo. Finalmente, se dieron cuenta de sus avances en el proceso, pues antes de la aplicación eran más tímidos a la hora de comunicar algo en otro idioma, pero en equipo se sintieron más cómodos.

Marcos, A., en el 2006 presentó su proyecto intitulado “El aprendizaje cooperativo: diseño de una unidad didáctica y observaciones sobre su aplicación práctica en un grupo de estudiantes griegos”. Este se llevó a cabo con un curso de nivel D1 según el Marco de Referencia Europeo en el Instituto Cervantes de Atenas, Grecia, con una frecuencia de dos veces por semana. El objetivo principal del proyecto fue: comprobar: la efectividad del AC con alumnos con educación tradicional, y si estos alumnos valorarían este tipo de metodología y dinámica de grupos. El diseño de investigación fue de corte cualitativo y la toma del corpus se obtuvo por medio de un cuestionario sobre creencias y estilos de aprendizaje, diarios de clase de los

---

<sup>1</sup> Traducción propia del texto original “Improving Eleventh Graders’ Oral Production in English Class through Cooperative Learning Strategies”.

alumnos, notas de campo del profesor, entrevistas a los alumnos, diarios de clase de los alumnos, notas de campo del profesor y entrevistas a los alumnos.

Entre los resultados se pudo encontrar que durante la actividad de AC los alumnos, en general, se divirtieron. En cuanto a los datos recogidos en los segundos diarios de clase, ellos valoraron el intercambio que tuvo lugar entre todos los compañeros, la cooperación y ayuda mutua, la práctica de las cuatro destrezas, el ambiente relajado y la sensación de poder hablar sin miedo o vergüenza.

La investigación de Wang, W.,<sup>2</sup> fue realizada en Canadá en el año 2017, y se denominó: “Improving Students' Oral Skills Through A Cooperative Learning Approach to Teaching Chinese College English” (Mejorando las habilidades orales de los estudiantes a través de un enfoque de aprendizaje cooperativo para la enseñanza del chinese College English). El objetivo principal de este proyecto fue examinar el efecto del AC desde tres aspectos, incluidos los puntajes de las pruebas orales de los estudiantes, la producción oral y la calidad del inglés hablado. La población que hizo parte de esta investigación fueron estudiantes universitarios chinos (estudiantes de inglés).

Entre los resultados se encontró que, el AC potencializa la ayuda en las pruebas orales de los estudiantes con la mejora de los puntajes, así como, la producción oral en inglés y el uso de vocabulario y expresiones. Debido a los diferentes niveles de dominio del inglés oral de los estudiantes, sus características, preferencias, hábitos de aprendizaje y antecedentes personales, la efectividad del AC tuvo diferente impacto entre ellos.

---

<sup>2</sup> Traducción propia del texto original: “Improving Students' Oral Skills Through A Cooperative Learning Approach to Teaching Chinese College English”.

La investigación realizada por Pico, M y Vargas, R., en Colombia en el año 2012 se intituló: “La creación de escritos cortos en inglés, en un ambiente de aprendizaje colaborativo”, y se realizó en Bogotá Colombia. Tuvo como objetivo principal promover la creación de escritos cortos en lengua inglesa en un ambiente de Aprendizaje Colaborativo, que ayudara a mejorar la CC en los estudiantes. La población con la que se realizó la investigación estuvo entre estudiantes de 8 y 10 años de edad. El diseño metodológico presentado en el proyecto fue la Investigación-Acción, en el que se promueven espacios reales que conlleven al reconocimiento de la praxis y la comunidad. En el cual se utilizó el diario de campo, entrevistas, compilación de escritos como herramientas para la recolección de datos.

Los resultados comprobados fueron: en primera instancia que la propuesta de investigación apoyada con material visual y auditivo, favoreció el ambiente de aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Seguidamente, el AC se mostró como un aspecto pedagógico que contribuye a la construcción de conocimientos de manera grupal teniendo en cuenta varios beneficios para fortalecer la habilidad escritural en los estudiantes.

El estudio de Liang, T., preparado en 2002, se llamó: “Implementing cooperative learning in efl teaching: process and effects”<sup>3</sup>(Implementando el aprendizaje cooperativo en la enseñanza de efl: proceso y efectos) y se desarrolló en Taiwan. Fue un estudio cuasi experimental que buscó investigar los efectos del AC en el aprendizaje de idiomas de los alumnos de EFL, Se utilizó un diseño de investigación de grupo pretest- postest. La población pertenecía a dos clases del primer año de la escuela secundaria en un pueblo rural del centro de Taiwán. Hubo un total de 70 estudiantes involucrados en este estudio. El número total en cada clase fue 35 estudiantes, 20 niños y 15 niñas en el grupo experimental; 19 niños y 16 chicas en el grupo de control.

---

<sup>3</sup> Traducción propia del texto original “Implementing cooperative learning in efl teaching: process and effects”.

Entre los resultados pudo evidenciarse que el grupo experimental tuvo más oportunidades de interactuar con su maestro y sus compañeros, y, por lo tanto, más opciones de ser corregido por su maestro al presentarse conductas inapropiadas. El grupo experimental mostró mejores habilidades para cumplir su tarea que el grupo de control. Además, la reacción positiva también mostró que el AC contribuyó a mejorar la precisión de la perspectiva de los estudiantes.

Meza, M y Pérez, E., en el 2001 investigaron la “Influencia del uso del “aprendizaje cooperativo en el rendimiento académico de los estudiantes de Inglés Técnico de Universidad Simón Bolívar, sede del Litoral”. La investigación tuvo como objetivo general establecer la incidencia del AC en relación con el rendimiento académico de los estudiantes de inglés de dicha universidad. La investigación se enmarcó dentro de la metodología cuantitativa: diseño cuasi-experimental con uso de pre-test y post-test con grupo control y experimental no seleccionados al azar. Además, se utilizó la metodología cualitativa puesto que se usó técnicas de observación participativa para la obtención y el análisis de las interacciones entre los estudiantes. La muestra estuvo compuesta por 60 estudiantes cursantes de las carreras de mantenimiento aeronáutico y mecánica que inscribieron la materia de inglés técnico.

Los investigadores también diseñaron un test validado por los profesores de inglés del departamento de formación general y ciencias básicas de la universidad Simón Bolívar con una confiabilidad del 95%. Entre los resultados se encontró que: trabajar en la resolución de problemas en cooperación resulta más productiva que la resolución de problemas en forma individual, puesto que a partir de la unión de todos los miembros de un grupo la culminación de la tarea es exitosa, todos se involucran y comprometen, se complementan para el logro de las metas propuestas. Además, con la ayuda del grupo experimental y el grupo control se pudo

evidenciar, significativamente el mejoramiento en el rendimiento académico de los estudiantes, con una puntuación de 5% en la media.

Para concluir este primer apartado de los antecedentes sobre AC, se puede decir que las investigaciones encontradas sobre esta estrategia en el mejoramiento y desarrollo de la producción oral, se halló que las metodologías utilizadas se enmarcaron en el diseño cuasi experimental en su gran mayoría, con enfoque mixto y uso de grupo muestra y grupo control, además de la implementación de un pre y post –test. También, se encontraron dos investigaciones de corte cualitativo, que propusieron como técnicas el diario de campo, entrevistas, compilación de escritos de los estudiantes, notas de campo del maestro y de técnicas de campo biográfico.

Entre los resultados encontrados, se pudo percibir una gran correspondencia entre los estudios, puesto que la gran mayoría presentaron productos semejantes. En ellos existió una relación entre la producción oral y el AC. Los estudiantes se sintieron cómodos y motivados cuando trabajaron en equipo. Se concluyó de igual manera la necesidad de capacitación de los docentes a la hora de trabajar con AC en las aulas, en tanto fue una estrategia novedosa para algunos.

Resultó más llamativo el trabajo con la estrategia de AC cuando se trabajó desde temas cotidianos, puesto que propició la participación voluntaria de los estudiantes y se pudo implementar desde el arte dramático y el teatro, esto incentivó un ambiente motivante y relajado, donde los alumnos se expresaron sin miedo. Finalmente, también se encontró que, debido a los diferentes niveles de dominio del inglés oral de los estudiantes, sus características, preferencias,



hábitos de aprendizaje y antecedentes personales, la efectividad del AC tuvo un impacto diferente en los estudiantes.

Cabe resaltar que se halló un estudio que tenía como objetivo, una de las metas que se ha propuesto en este proyecto investigativo, pero enfocada en estudiantes de básica primaria. Este se centró en el análisis de los efectos del AC en el rendimiento académico del aprendizaje del inglés en alumnos de segundo ciclo de primaria. Su pretensión se enfocó en aportar evidencias empíricas acerca de la eficacia del AC para el aprendizaje de lenguas extranjeras. Este estudio propuesto por Turrión, P. y Ovejero, A., en el año 2013, utilizó pruebas pre y post-test implementándolo con grupo muestra y grupo control. Se encontró en los resultados que no hay una relación directa entre el uso del AC y el rendimiento académico para el área de inglés y se destacó que en el grupo experimental se produjo un mejoramiento notorio en la producción oral.

Como conclusiones en el uso de la estrategia del AC se descubrió que, ayudó a la complementación entre estudiantes lo cual permitió desarrollar habilidades, así como la posibilidad de adquirir conocimientos necesarios para enfrentar una situación de aprendizaje. También hubo un incremento en el rendimiento académico, además del desarrollo de la competencia lectora y escritora, tuvo una mayor construcción de textos con niveles de coherencia y cohesión superiores.

El AC tiene efecto sobre el autoconcepto general, en este sentido se lograron buenos niveles de seguridad en sí mismos. Los estudiantes reconocieron la estrategia como un ejercicio divertido y recíproco, participativo, cooperativo y de mutua ayuda. Aunado a la posibilidad de sentirse en un ambiente relajado y la impresión de poder hablar sin miedo o vergüenza.

### 5.1.2. Competencia Comunicativa (CC)

En este apartado se abordarán algunos estudios que tienen como propósito el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés. Entre los estudios encontrados se encuentran tesis de maestría y doctorado realizadas en: Cuba, Chile, España, Costa Rica, Ecuador, y Colombia entre los años 2008 a 2018. Los autores revisados fueron: Herrera, J. (2018); Caicedo, M. y Flores, M. (2017); Recino, U., Quesada, A., Finalet, E. y González, M. (2014); Calzadilla, M., Gonzáles, I., y Pérez-Campaña, M. (2012); Coba, M. (2012); Sanhueza, M. y Burdiles, G. (2012); Vargas, M. (2011); Cortina, B. (2011); Domian, C., Fonseca, H., Lara, R., y Rodríguez, S. (2010) y León I. (2008).

Se empieza este apartado con el artículo de Herrera, J., del año 2018, llamado “La ficcionalidad como estrategia didáctica en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en las lenguas-culturas extranjeras”; el objetivo se centró en recrear espacios interculturales ambientados por mundos ficcionales creados por los equipos de trabajo de los estudiantes de la Universidad del Quindío del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas. La metodología obedeció al paradigma cualitativo, diseño transeccional-descriptivo, con una muestra compuesta por 29 estudiantes de VIII semestre de la Licenciatura de Lenguas Modernas de la Universidad del Quindío. El tipo de muestreo fue no probabilístico-intencional. En los principales resultados se encontró que la puesta en escena de la perspectiva accional como única estrategia metodológica en un contexto monolingüe no fue fácil de ejecutar. Sin embargo, gracias al uso de estrategias de AC fue posible hacer uso de la lengua meta en contexto real por cuenta de la relación cara a cara e intersubjetividad de los equipos de trabajo.

La tesis de maestría de Flores, M. y Caicedo, M. (2017), llamada: “Las canciones populares como estrategia metodológica para el desarrollo de la competencia comunicativa oral en los estudiantes de la fase 3 de inglés en el programa de años intermedios (PAI) del ISM international academy”, fue realizada en Ecuador. En su trabajo se mostró otro tipo de estrategias para motivar la CC, como lo fueron las canciones populares. La tesis tuvo como objetivo principal de investigación establecer la incidencia de las canciones populares como estrategia metodológica para el desarrollo de competencias comunicativas orales en estudiantes de la fase tres de Inglés del Programa de Años Intermedios (PAI) del ISM International Academy en el período 2016. La población con la que se trabajó estuvo constituida por 47 estudiantes de 13 a 15 años de edad con un nivel de inglés intermedio y con una gran motivación hacia la práctica del idioma por medio de la música en inglés en los géneros y estilos propios de personas de su edad.

La investigación se apoyó en un diseño de Pre test y Pos test con carácter cuasi experimental. Esta investigación fue de nivel descriptivo, explicativo, correlacional. Los resultados presentados fueron: a) el uso de estrategias metodológicas basadas en canciones populares en el idioma inglés, inciden positivamente en el desarrollo de la CC oral en los estudiantes, b) mediante el uso de canciones populares los estudiantes pudieron desarrollar un vocabulario amplio, especialmente aquel relacionado con el uso de expresiones idiomáticas y el contexto en el que se pueden utilizar.

“Herramienta metodológica para desarrollar competencia comunicativa en idioma inglés en las universidades médicas cubanas” fue la investigación desarrollada por Recino, U, Quesada, A. Finalet, E. y González, M., realizada en Cuba en el año 2014. En dicha pesquisa se pudo evidenciar el uso del aprendizaje basado en tareas y la instrucción basada en competencias, para motivar la CC en un idioma. Se encontró como objetivo de investigación la propuesta de una

herramienta metodológica de la didáctica particular de las lenguas extranjeras que propiciara el desarrollo de la CC en idioma inglés en los estudiantes de ciencias médicas. Entre la metodología trabajada se encontró el uso de un estudio descriptivo transversal, investigación acción, con una muestra de 20 profesores de inglés y español del departamento de idiomas de la Filial de Ciencias Médicas de Sagua la Grande. Como instrumentos se utilizaron: análisis documental, observación, encuesta a profesores de lenguas extranjeras, grupo nominal y la triangulación.

Como principales resultados se encontró que los profesores no aplicaron la metodología de la formación por competencias en el desarrollo de sus clases y la aplicación de entrevistas y cuestionarios a los profesores de lenguas extranjeras participantes en la investigación. También, se evidenció que ellos no dominaron en su totalidad el enfoque de la enseñanza de lenguas extranjeras basado en competencias. Además, se presentó la enseñanza comunicativa como un grupo de principios sobre los objetivos de la enseñanza y el cómo los alumnos se enfrentaron al aprendizaje de una lengua, los tipos de actividades para facilitar el aprendizaje, el rol de los estudiantes y profesores en el aula, dándole gran importancia en el proceso de aprendizaje de cualquier idioma y basándose en la teoría que señala el (MCERL).

El siguiente estudio investigativo: “Juegos lingüísticos para favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa oral”, fue realizado en Cuba en el año 2012 por Calzadilla, M., González, I. y Pérez, M. Su objetivo principal fue: elevar la Competencia Comunicativa oral por medio de los juegos lingüísticos. La población de esta investigación se tomó del Instituto Politécnico José Martí Pérez conformada por 30 estudiantes del tercer año de Comercio. El diseño metodológico fue Inductivo - Deductivo: para determinar generalizaciones, abstracciones y fundamentar teóricamente el desarrollo de la comunicación oral con el propósito de elaborar la variante que permitiera alcanzar el objetivo propuesto y también histórico-lógico: aplicado para

analizar los diferentes momentos de desarrollo y comportamiento de la Competencia Comunicativa oral. Se utilizó, entrevistas y un experimento pedagógico.

Los resultados demostraron que existieron carencias e insuficiencia del trabajo comunicativo puesto que hubo pocos recursos teórico-metodológicos por parte de los profesores al no concebir actividades pertinentes y motivadoras para el desarrollo de la Competencia Comunicativa oral. La investigación sustentó que los juegos lingüísticos pudieron emplearse para motivar a los estudiantes hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje, debido a su variedad y carácter motivante.

La investigación presentada por Sanhueza, M. y Burdiles, G. (2012), llamada “Diagnóstico de la competencia comunicativa en inglés de un grupo de escolares chilenos: puntos de encuentro con su perfil estratégico”, presentó como objetivos principales: describir el nivel de Competencia Comunicativa en inglés alcanzado por un grupo de escolares chilenos en el examen FCE y Establecer relaciones entre los niveles de CC en inglés obtenidos por un grupo de escolares chilenos en el examen FCE y su perfil estratégico según el SILL.

La investigación fue a un estudio descriptivo, transversal. La muestra correspondió a 15 estudiantes 5 hombres y 10 mujeres entre 15 y 17 años. Estos sujetos se caracterizaron por tener un rendimiento académico destacado (promedio de notas superior a 6,0). La información recogida correspondió al nivel de Competencia Comunicativa en inglés como idioma extranjero, y se obtuvo de documentos oficiales que informaron los resultados alcanzados por cada participante en la aplicación del examen FCE. Además, los autores utilizaron un perfil estratégico de aprendizaje de inglés como idioma extranjero, obtenido mediante la aplicación del SILL.

En primera instancia, los autores describieron la variable Competencia Comunicativa en inglés, en términos de la distribución porcentual de los sujetos en las categorías aprobados y reprobados en el FCE y cómo se distribuyeron los mismos en cada una de las categorías, según el grado general de aprobación o reprobación: A, B, C y D, E, respectivamente. Luego, los autores analizaron la tendencia general observada en relación al nivel de Competencia Comunicativa (excepcional, bueno, limítrofe o pobre) demostrada en cada uno de los cinco aspectos evaluados en el FCE (comprensión de lectura, producción escrita, comprensión auditiva, producción oral y uso del idioma). Finalmente, al realizar el análisis los autores se centraron en la distribución porcentual de sujetos por nivel de Competencia Comunicativa en cada uno de los aspectos evaluados en el examen.

Como resultados principales se encontró que, los sujetos investigados manifestaron gran habilidad para interactuar eficientemente en conversaciones referidas a temas variados; sin embargo, los investigadores encontraron debilidades en otros aspectos comunicativos. El buen nivel de Competencia Comunicativa demostrado en producción oral, según el artículo se debió al destacado uso que hicieron los estudiantes de estrategias de compensación, que contribuyeron a superar eventuales limitaciones lingüísticas al momento de usar la lengua con fines comunicativos. Con las estrategias el hablante pudo mantenerse enfocado en la tarea y a hacer uso eficiente de elementos paraverbales. Otro factor importante que reveló el artículo fue el referente al alto uso de estrategias sociales utilizadas por los estudiantes, las cuales ayudaron a la fluidez, en la medida en que se estimuló cooperativamente la interacción comunicativa.

Seguidamente, la tesis de maestría de Coba, M., realizada en Ecuador en el 2012 denominada: “Gestión educativa y desarrollo de competencias comunicativas a través de las habilidades lingüísticas, para superar las dificultades en el aprendizaje del idioma inglés de los

estudiantes de bachillerato del Colegio Fiscal Mixto Palestina". El objetivo se direccionó al fomento de un mejor aprendizaje en el desarrollo de las cuatro habilidades del lenguaje (escuchar, hablar, leer y escribir), mediante técnicas y estrategias innovadoras en la clase del idioma inglés para el logro de un ambiente de aula motivador y productivo, acorde a las necesidades de la educación. La población estuvo constituida por autoridades, docentes del área de inglés, estudiantes del Bachillerato (primero, segundo y tercero, Tres autoridades, cuatro docentes de inglés y 600 estudiantes; para un total de 607, personas involucradas en el proyecto). El diseño metodológico elegido fue el enfoque cuali- cuantitativo, en razón del problema y los objetivos a conseguir.

Se realizaron encuestas y entrevistas, cerradas con la escala tipo Likert (tipo de instrumento de medición o de recolección de datos que disponemos en la investigación social). En los resultados encontrados se pudo identificar que en el aula de clases ciertos docentes utilizaron estrategias didácticas tradicionales, aunado esto a el bajo interés por las actividades de enseñanza aprendizaje. El docente no propició la interacción entre los estudiantes.

A continuación, el proyecto de maestría de Vargas, M., (2011) realizado en España, titulado: "Integración de la teoría de las inteligencias múltiples con el enfoque comunicativo para la enseñanza del inglés como segunda lengua". Tuvo como objetivo principal: diseñar e implementar una propuesta didáctica que integrara la teoría de las inteligencias múltiples con el enfoque comunicativo para la enseñanza del inglés. La población y muestra la conformaron 11 niños, entre 7 y 10 años. El estudio pretendió mostrar las relaciones causales existentes entre una propuesta de integración de la teoría de las IM con el método comunicativo para la enseñanza del inglés como segunda lengua. Se utilizó un diseño de investigación cuasi experimental de grupo único con pre-test y post-test.

Se llevó a cabo una observación de la interacción entre los individuos. También, se utilizó una prueba escrita que diagnosticó el nivel de competencia del estudiante en inglés. Esta prueba consistió en un examen escrito y oral donde se evaluó las cuatro habilidades del idioma. Los resultados permitieron identificar que fue posible lograr un aprendizaje del inglés como segunda lengua, de manera integral, desarrollando al mismo tiempo las cuatro habilidades comunicativas. La teoría de las inteligencias múltiples se configuró como una herramienta de gran valor en el campo de la enseñanza del inglés, debido a la oportunidad que se le otorgó a cada estudiante de llevar a cabo su proceso a su propio ritmo.

Asimismo, se destaca el artículo investigativo de Cortina, B. (2011), realizado en España, llamado: “La expresión oral en lengua inglesa de los futuros maestros: un reto para el Espacio Europeo de Educación Superior”. Su objetivo se centró en conocer la influencia de la docencia universitaria actual sobre la expresión oral de los participantes. La muestra de este estudio fueron los alumnos matriculados en la asignatura Idioma Extranjero. El número de participantes estuvo conformado por 53 alumnos. El diseño de investigación fue descriptivo, conjugando la metodología cuantitativa y cualitativa. Los instrumentos de medición fueron: el perfil lingüístico del DIALANG, la prueba de expresión oral del nivel PET de los exámenes ESOL de Cambridge y una entrevista personal y una encuesta.

Sobre los resultados puede decirse que la Competencia Comunicativa en lengua inglesa de los futuros maestros no se adecuó a las exigencias impuestas por Bolonia, situación que se agudizó en las destrezas orales, se identificaron como las más necesarias para un futuro laboral y personal. Entre los posibles motivos encontrados se destaca la falta de motivación del alumnado y la escasa concentración en las destrezas orales durante las etapas pre-universitarias.



Seguidamente el trabajo investigativo de Domian, C., Fonseca, H., Lara, R., y Rodríguez, S. (2010), realizado en Costa Rica, llamado “La enseñanza comunicativa del inglés en el ciclo diversificado en Costa Rica: imágenes de algunas realidades”. El objetivo de la investigación fue realizar un análisis sucinto de una investigación de campo efectuada con estudiantes de 10 y 11 de colegios urbanos y rurales, públicos y privados, de Heredia. La investigación exploró las metodologías empleadas por el profesorado y la aplicación del enfoque de la enseñanza comunicativa de la lengua y su relación con el Examen de bachillerato.

La muestra se tomó de forma aleatoria. Se hizo una selección de treinta y un docentes de la provincia de Heredia, entre veinticinco colegios. Se utilizó el paradigma cualitativo. Se realizaron observaciones, in situ durante un periodo de nueve meses durante el 2009. Se programaron cuatro visitas a cada clase en un mismo horario, de forma semanal. En total se efectuaron 77 observaciones no participativas cada una con un promedio de dos lecciones de 40 minutos. Para recolectar y analizar la información, se utilizó un instrumento para hacer un registro de manera focalizada de las técnicas y actividades.

Entre los resultados se destacó la existencia de intentos de aplicar metodologías comunicativas, pero falló el ciclo completo puesto que la producción de lenguaje significativo no se dio. También, se halló significativo la posibilidad de capacitar al profesorado en el uso de nuevas técnicas, formular propuestas, plantear una serie de actividades participativas. Este ejercicio con el fin de desarrollar la Competencia Comunicativa para quienes estudien el idioma y para que la labor del profesor tenga más consistencia en la clase y las lecciones motiven al estudiantado a comunicarse en inglés.

Finaliza este apartado de antecedentes con el proyecto: “Actividades para favorecer la comunicación oral en inglés del bachiller técnico en la especialidad de comercio en la educación técnica y profesional”, realizado en Cuba en el año 2008, formulado por León, I. El objetivo de la investigación fue favorecer la comunicación oral desde los Procesos de Enseñanza - Aprendizaje en los Bachilleres Técnicos de la especialidad de Comercio a través de la asignatura de inglés, estableciendo una relación con los contenidos de las asignaturas técnicas. La muestra de esta investigación estuvo conformada por los estudiantes del grupo 295, con una matrícula de 25 estudiantes, 18 mujeres y 7 varones, entre 16 y 17 años. Se utilizaron el cálculo porcentual y la interpretación cualitativa de tablas y gráficos para el procesamiento de la información obtenida. Se realizaron observaciones, entrevistas, encuestas.

Al analizar el corpus de información recolectada se encontró que, la propuesta no logró el desarrollo total de las habilidades comunicativas en los estudiantes, sin embargo, posibilitó el desarrollo del Proceso de Enseñanza - Aprendizaje en la asignatura de inglés permitiendo un acercamiento progresivo al modelo social ideal al que se aspiraba. Se confirmó que el desarrollo de la comunicación oral permitió la formación de un Bachiller Técnico en Comercio capaz de ser un comunicador oral, con corrección y dominio del vocabulario técnico, así como la posibilidad de compartir sus conocimientos en Lengua Inglesa durante el cumplimiento de sus deberes profesional.

A la luz de los antecedentes encontrados sobre la competencia comunicativa se encontró que en la mayoría de los estudios relacionados se utilizó un enfoque mixto de diseño cuasi experimental, a partir del uso de pruebas pre y post-test, además de técnicas como encuestas, entrevistas, observaciones y la implementación de pruebas para medir el nivel de competencia de los estudiantes en la producción oral y escrita.

Entre los resultados presentados se expone que: el uso de canciones en clase de inglés permitió mejorar no solo la competencia comunicativa, sino también el desarrollo del vocabulario. Los juegos lingüísticos se emplearon para motivar a los estudiantes hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje y fueron oportunos debido a su variedad y carácter motivante. Respeto al rol del maestro se encontró necesario propiciar la comunicación en clase, para la participación de los estudiantes. Además, se logró el aprendizaje del inglés como segunda lengua, de manera integral, desarrollando al mismo tiempo las cuatro habilidades comunicativas. Entre las conclusiones se encuentra también que: el uso de estrategias metodológicas basadas en canciones populares en el idioma inglés, incidió positivamente en el desarrollo de la competencia comunicativa, las canciones populares permitieron desarrollar un vocabulario amplio, especialmente aquel relacionado con el uso de expresiones idiomáticas y el contexto.

El uso de estrategias sociales utilizadas por los estudiantes ayudó a la fluidez, en la medida en que se estimuló cooperativamente la interacción comunicativa. La teoría de las inteligencias múltiples se constituyó como una herramienta de gran valor en el campo de la enseñanza del inglés, debido a que cada estudiante de llevó su proceso a su propio ritmo.

### **5.1.3. El inglés como Lengua Extranjera**

En esta categoría se encontrarán textos investigativos que estudian la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Los reportes investigativos datan desde el año 2004 hasta el año 2018, en diferentes países de habla hispana tales como: Chile, España, Colombia y Venezuela. Los autores relacionados fueron: Flores, A.M. (2018), Lizasoain, A., Ortiz, A., Véliz M., Luci, A, y Rojas, R. (julio 2016), Ricoy, M., y Álvarez-Pérez, S (2016). Torrealba, C y Ríos, P. (2013). Lopera, S. (2011). Díaz L, C., Díaz C., Jansson L, y Neira, A. (2011), McBride, K. (2009). Zenotz, M. (2009), Mendoza, M. (2009) Criado, R. (2008) y Pérez, M. (2004).

En primera medida se presenta la tesis doctoral de Flores, A. (2018) denominada “La enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera: una perspectiva internacional”, propuesta en España. En el trabajo la autora presentó el proceso de enseñanza del inglés como lengua extranjera en dos países europeos: España y Grecia. Como objetivo fundamental, la investigación propuso el análisis el estado de enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en dos contextos europeos.

La población con la que se realizó esta investigación fueron ocho centros de educación secundaria en dos contextos monolingües (Sevilla, Atenas) y uno bilingüe (Valencia) con un total de 565 alumnos, 25 profesores de inglés como lengua extranjera y de las áreas no lingüísticas (solo en el caso de los centros bilingües). Se basó en un enfoque cuantitativo, con estudio de casos múltiples. Se emplearon tres cuestionarios para la recolección y análisis de la información. Se utilizaron estudios descriptivos basados en distribuciones de frecuencias y tablas cruzadas, estudios de contraste con correlaciones bivariadas, análisis de la varianza no paramétrica (U de Mann-Whitney y H de Kruskal Wallis) y ANOVA análisis de clúster bietapico y un estudio predictivo y un análisis lineal multinivel.

Entre los resultados se encontró la existencia de un gran impacto entre el tipo de contexto, ciudad y el programa formativo que las instituciones podían ofrecer (monolingüe -bilingüe) en el aprendizaje y la enseñanza de una lengua extranjera. Además, el artículo menciona que el estudio reflejó la existencia de relaciones estadísticamente significativas entre algunas variables, mostrando que el alumnado griego aprovechó mucho más las oportunidades que les brindó la exposición extramural al inglés, a diferencia del español.

El siguiente artículo de investigación fue planteado por Lizasoain, A., Ortiz, A., Véliz M., Lucí, A, y Rojas, R., en julio de 2016, llamado: “Evaluación de It’s My Turn, una herramienta de autoaprendizaje de inglés como lengua extranjera para contextos rurales”. En él se abordó una estrategia autodidacta para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Esta investigación se realizó en Chile y su objetivo de investigación fue: comprobar la eficacia del programa estatal It’s my Turn, implementado por el Ministerio de Educación de Chile, para el autoaprendizaje del inglés en contextos rurales de todo el país. La población con la que se concretó el proyecto fueron: 120 estudiantes de 10 escuelas rurales de la Región Metropolitana entre 10 y 12 años: 67 eran niñas y 53 niños, siete profesores, los cuales contaban con certificación en la especialidad (inglés).

El Diseño metodológico se basó en un estudio de investigación- acción, donde se realizaron observaciones para examinar el uso del recurso, y un cuestionario a los docentes para conocer su percepción del programa. En los resultados se descubrió que el programa pudo ser eficaz para el aprendizaje del inglés, dadas ciertas condiciones, entre las cuales se encontraron una utilización medianamente sistemática de IMT y un mayor uso de la lengua extranjera versus la lengua materna en el aula. En relación con el uso de TIC en la sala de clases, se dilucidó que estas tuvieron el potencial para fomentar el aprendizaje, pero que, al parecer no resultaron fundamentales para el sector inglés. No obstante, los autores aclararon que esto pudo deberse a la forma cómo se usaron y no a su mera naturaleza.

El artículo investigativo realizado por Ricoy, M. y Álvarez-Pérez, S. (2016) se tituló: “La enseñanza del inglés en la educación básica de personas jóvenes y adultas”, el cual fue realizado en España. En él se encontró la enseñanza del inglés como lengua extranjera desde su mecánica básica. El Objetivo general del artículo fue detectar las dinámicas que rodeaban el proceso de

enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera en la educación básica de jóvenes y adultos. Esta investigación se enmarcó en un enfoque narrativo (narrative inquiry), a través de un estudio de caso, de carácter cualitativo. Los instrumentos utilizados fueron la técnica de la observación no participante y un guión de preguntas estructuradas, a partir de los objetivos de investigación, para realizar la entrevista a la profesora de inglés. La muestra de este estudio perteneció a un curso de cualificación profesional inicial. Se trató de un módulo de diversificación curricular (de tipo compensatorio) dirigido en última instancia a la obtención de la titulación elemental de graduado en educación secundaria.

Entre los resultados que arrojó dicha investigación se observó que, la enseñanza para este tipo de formación se centró en el estudio de verbos, reglas gramaticales, la adquisición de vocabulario y traducciones, utilizando la lengua oficial como vehicular. Se utilizó principalmente estrategia centrada en el profesor, continuando así con el uso del "método gramática-traducción o tradicional". La metodología didáctica se apuntaló en las explicaciones magistrales, utilizando el (español) para transmitir las. El aprendizaje se focalizó en la memorización.

En el proyecto presentado por Torrealba, C. y Ríos, P (2013), se materializó en Venezuela y fue titulado: "Teoría emergente sobre formación y actualización en lectura en inglés como lengua extranjera en el nivel universitario: ¿quiénes tienen miedo?". El ejercicio investigativo presentó el aprendizaje desde la lectura. El objetivo general del proyecto fue, apoyar a los estudiantes de lectura en inglés como lengua extranjera durante su proceso de formación docente, a través del análisis de la teoría formal existente sobre la enseñanza de lectura y metacognición y la construcción de una teoría emergente para la enseñanza de lectura en el nivel universitario con énfasis en la metacognición.

La población la conformaron diez docentes universitarias de sexo femenino, con título de licenciada o profesora, seis de ellas poseían título de magíster y tres títulos doctorales en áreas relacionadas con la educación. La investigación se basó en el enfoque cualitativo, en el cual se consideró el uso de referencias previas y entrevistas en profundidad a expertos en enseñanza de lectura. Este trabajo también se basó en la modalidad de investigación de campo y documental y el paradigma interpretativo. Las entrevistas se realizaron en el área de trabajo de cada profesora. En las entrevistas, las informantes tenían la libertad de ofrecer información verbal, así como el apoyo bibliográfico/documental que utilizaban para llevar a cabo su labor docente. Las entrevistas fueron grabadas y transcritas.

Entre los resultados se encontró que, las categorías emergentes consideradas en la investigación fueron: atención a las diferencias individuales, examen diagnóstico inicial, enseñar a leer-El primer día, estudiantes diferentes, pruebas diferentes, ¿quiénes tienen miedo?, curso básico de lectura y uso de “no sé” en la clase de lectura. Según los autores el reconocimiento de estas categorías puede servir como guía para el docente, poder conocer a sus estudiantes y promover y motivarlo en el aprendizaje de una lengua extranjera a través de la lectura.

“La enseñanza del acto de habla de los cumplidos a estudiantes de inglés como lengua extranjera” fue un artículo de corte investigativo escrito por Lopera, S. (2011) en Colombia. En su texto expuso la enseñanza del inglés, desde una óptica mucho más dinámica. Su objetivo general fue reportar los efectos de la enseñanza del acto de habla de los cumplidos a un grupo de estudiantes de inglés como lengua extranjera, con un nivel de referencia B1, en Medellín, Colombia. El método utilizado fue el estudio de caso.

La información se recolectó mediante un cuestionario DCT (Discourse Completion Test) que se aplicó al inicio y al final del curso. También se usó la información presentada por el docente en su diario de campo en cuanto al uso de los cumplidos por parte de los estudiantes. Finalmente, para triangular la información, se realizaron entrevistas para confirmar el proceso de aprendizaje. Los estudiantes que participaron en la investigación hicieron parte de un grupo nivel IV del programa Multilingua, con un nivel de inglés de referencia B1, según la clasificación del Marco común europeo de referencia para las lenguas. En total la muestra estuvo compuesta por 16 estudiantes, ocho hombres y ocho mujeres.

Los resultados arrojaron que la enseñanza explícita de la competencia pragmática, en este caso de los cumplidos, facilitó el buen desempeño de interacción entre los usuarios de un idioma. La enseñanza dentro un aula de clase de los cumplidos enfatizó aspectos socioculturales e interlingüísticos, lo que permitió al aprendiz un desarrollo más consciente del uso del idioma y le ayudó a ser más efectivo en la lengua extranjera.

El artículo denominado “Percepciones de profesores y estudiantes chilenos de educación media acerca del papel de la tecnología en la clase de inglés como lengua extranjera”, fue escrito por Díaz C., Jansson L, y Neira, A. (2011), y realizado en Chile. En dicho escrito se hace hincapié en el uso de las TIC, en el aprendizaje de una lengua extranjera. El objetivo general de la investigación fue: descubrir, analizar e interpretar las percepciones y las visiones que tenían los sujetos en cuanto al tema del uso y valor pedagógico de las intervenciones tecnológicas en el aula.

La Metodología empleada fue cualitativa, en la cual se aplicó una entrevista semi-estructurada a diez informantes, cinco profesores de inglés y cinco estudiantes de enseñanza



media, con el fin de conocer sus percepciones en torno a cómo el uso de la tecnología favorece el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. Entre los resultados se descubrió que la tecnología se constituyó como un aporte para la enseñanza y aprendizaje de la lengua, ya que promovió el aprendizaje significativo, pero a pesar de sus grandes ventajas solo se usó en el aula de clase, limitando su potencial, pues, según los investigadores es una herramienta poderosa para motivar y aumentar el aprendizaje.

McBride, K. (2009) en su estudio investigativo: “Percepciones estudiantiles sobre las técnicas utilizadas en la enseñanza del inglés como lengua extranjera”, en el año 2009, hace algunas precisiones sobre la enseñanza del inglés en estudiantes de habla hispana. Como objetivo principal se propuso ver las perspectivas de estudiantes adultos de inglés en Chile a través de tres preguntas de investigación, las cuales fueron: ¿Cuáles son las prácticas de enseñanza que estos estudiantes han experimentado en sus clases de inglés, tanto en las actuales como en las de sus colegios anteriores? ¿Cuáles son las actividades pedagógicas que estos estudiantes encuentran más y menos eficaces para su adquisición del inglés? ¿Cuántas variaciones se aparecen entre los diferentes institutos de enseñanza?

La población y muestra en este estudio fueron 575 personas entre estudiantes universitarios y profesionales que estudiaban inglés de forma independiente y autodidacta. Este estudio exploratorio tuvo técnicas tanto cualitativas como cuantitativas, lo que permitió percibir el proceso lógico de razonamiento de los estudiantes tras sus respuestas. Se realizó cuestionario sobre la frecuencia con la que los participantes hacían cinco actividades específicas y entrevistas. Los resultados fueron: la gramática es esencial, pero no como un fin en sí mismo, sino como algo fundamental para desarrollar la competencia comunicativa. Todas las actividades pedagógicas consideradas por los participantes tenían, el potencial de contribuir a este desarrollo. Sin un

contexto significativo tampoco es posible entender cómo las palabras y las estructuras afectan al sentido de lo expresado.

Seguidamente, el trabajo de Zenotz, M. (2009) llamado: “Estrategias de lectura on-line en inglés como lengua extranjera”, fue presentado en España. Sus objetivos fueron: investigar una nueva forma de lectura, la lectura comprensiva on-line, analizando también las estrategias para lograr el máximo nivel de comprensión on-line en inglés como lengua extranjera y comprobar por medio de un estudio experimental, en qué modo el entrenamiento estratégico influyó en la comprensión lectora on-line en inglés como lengua extranjera. Como población y muestra: se trabajó con 153 personas, de donde 137 de sexo femenino y 16 de sexo masculino. Se eligió la investigación acción, con grupos: un grupo piloto, un grupo de control y un grupo de investigación.

El diseño de la investigación contempló la realización de las mismas pruebas de nivel y cuestionarios al comienzo y al final de la investigación a todos los grupos. La excepción fueron las pruebas de lectura en papel y gramática. Como resultados se encontró que las diferencias entre las pruebas iniciales y finales mostraron medias en lectura semilineal y lectura no lineal altas en todos los casos, pero mejores en el grupo de la experimentación (33,35 y 25,00) que en el de control (14,03 y 7,50). Las mejoras fueron notables, existiendo diferencias estadísticamente significativas a favor del grupo de la experimentación en el modo en que evolucionaron ambos grupos en lectura semilineal y en lectura no lineal.

Otro artículo fue el realizado por Mendoza, M. (2009), titulado: “Del arte dramático al arte poético: Técnicas para la lectura en inglés”, realizado en Venezuela. En él se pudo observar la gran variedad de estrategias para promover el aprendizaje de una lengua extranjera. Su

objetivo general fue: comparar la efectividad de las técnicas de enseñanza clásica (tradicional) y el uso de la dramatización para mejorar la comprensión de lectura en poesía en los estudiantes de inglés como Lengua Extranjera (ILE). El estudio utilizado fue de tipo pre-experimental, vía por la cual se determinó la efectividad de las técnicas enunciadas en la comprensión de textos poéticos en inglés, por parte de dieciséis (16) estudiantes de Literatura Anglosajona de la Universidad Nacional Experimental «Francisco de Miranda» (UNEFM) del Edo. Falcón, Venezuela.

El proceso de recolección de datos se llevó a cabo a través de la aplicación de un pre-test como diagnóstico, de un tratamiento y de dos post-test. Entre los resultados se demostró que, para lograr un aprendizaje significativo y cooperativo, se recomendó el uso de la dramatización en la lectura en inglés a fin de que los estudiantes comprendieran efectivamente los textos poéticos, puesto que el lector se tornaba un miembro activo del proceso de comprensión al relacionarse con otros. Además, esta estrategia se sustentó en el desarrollo de las cuatro destrezas comunicativas. Facilitó, igualmente, la asimilación de aspectos de pronunciación y fluidez de manera contextualizada y generó un ambiente de creatividad.

Posteriormente, la tesis doctoral de Criado, R. (2008), realizada en España, llamada: “Patrones de secuenciación de actividades en la enseñanza del inglés como lengua extranjera y su incidencia en el aprendizaje: estudio cuasi-experimental”. Presentó como objetivo general el contrastar el modelo denominado CPM (basado en el desarrollo de los procesos comunicativos) con el modelo de secuenciación de actividades P-P-P (presentación-práctica-producción) que se utilizó con mayor frecuencia en los libros de texto para la enseñanza de los idiomas, para medir la eficacia diferencial en el aprendizaje lingüístico del inglés como lengua extranjera.

Este estudio contó con una muestra de 51 sujetos que se redujo a 34 nativos de lengua española de edades comprendidas entre los 16 y 41 años formada mayoritariamente por mujeres, en la Escuela Oficial de Idiomas de Murcia. El estudio utilizado fue cuasi-experimental de análisis de medidas repetidas con grupo experimental y grupo de control (factor intersujetos). Entre los resultados se encontró que, la secuenciación de actividades en general y la basada en el CPM merecen continuar siendo investigadas, gracias a su flexibilidad en el proceso de aprendizaje. Además, el autor hace alusión a la importancia del desarrollo de material, ya que puede potenciar y mejorar la enseñanza.

Finalmente, el estudio de: Pérez, M. (2004), llamado: “Diseño de WebQuest para la enseñanza aprendizaje del inglés como lengua extranjera: Aplicaciones en la Adquisición de Vocabulario y la Destreza Lectora”, pesquisa realizada en España. El objetivo de este estudio fue, comprobar si la estrategia de la WebQuest resultaba útil para la adquisición de vocabulario y la mejora de la destreza lectora en una L2. La población con la cual se realizó este proyecto fue 26 alumnos del Departamento de Filología Inglesa que estaban matriculados en la asignatura virtual "Evaluación y desarrollo de la competencia léxica a través de Internet".

El estudio se enmarcó en la investigación-acción. La metodología empleada correspondió a un diseño pre-experimental en el que a un solo grupo se le aplicaron herramientas cuantitativas (un pre-test y un post-test) y cualitativas (cuestionario final, observación directa a través de foros y correos). El tratamiento de intervención pedagógica aplicado fue una WebQuest diseñada según el modelo para la adquisición de vocabulario y la lectura; también se utilizó el cuestionario y la observación directa como metodologías cualitativas.

Entre los resultados se descubrió que, el modelo de WebQuest diseñado con el objetivo de fomentar la adquisición de vocabulario y la mejora de la destreza lectora demostró ser una estrategia pedagógica altamente eficaz para alcanzar dicho fin. La práctica de la lectura extensiva e intensiva mediante la estrategia WebQuest fue un excelente medio para incrementar la comprensión lectora, la velocidad lectora y la aplicación de las estrategias de lectura. La WebQuest ofreció una extraordinaria oportunidad de trabajar diferentes campos léxicos relacionados con cualquier tipo de actividad, aunque por la propia naturaleza de la misma fue especialmente adecuada para tratar temas conectados con el mundo real y actual.

Para finalizar este apartado de antecedentes sobre el inglés como lengua extranjera, se encuentra que en la gran mayoría de los estudios se utilizó un enfoque cualitativo, enmarcado en la investigación-acción, con el uso de técnicas investigativas tales como: observaciones, cuestionarios, entrevistas y uso de pre y post-test, grupo muestra y grupo control, además de la creación de pruebas para medir la competencia de la producción oral o expresión oral. Como resultados se presentó que el uso de las TICS en la clase de idiomas fue de gran importancia, para fomentar el aprendizaje.

La gramática es esencial, pero no como un fin en sí mismo, sino como algo fundamental para desarrollar la competencia comunicativa. Entre las conclusiones de los estudios se halló que: el uso de las TIC, la dramatización y la WebQuest pueden fomentar el aprendizaje de una lengua extranjera, pues ayudan a que el estudiante se vuelva un miembro activo del proceso de comprensión al relacionarse con otros, además de que se sustenta en el desarrollo de las cuatro destrezas comunicativas (Escuchar, leer, Hablar y escribir).

## **5.2. Marco Teórico Conceptual**

Este apartado comienza con el reconocimiento de los diversos conceptos, posturas y modelos que han puesto su interés en el aprendizaje cooperativo (AC), en el fortalecimiento de la competencia comunicativa (CC) haciendo énfasis en la producción oral. Como conceptos principales se definirá: el proceso de aprendizaje, el AC, la CC y su componente la interacción oral y el bajo desempeño académico.

### **5.2.1. El Aprendizaje**

El concepto de aprendizaje se abordará desde la postura del psicólogo ruso Lev Vygotsky (1984). Este concepto puede definirse de manera general, como el proceso por el cual se adquiere conocimiento. “El aprendizaje es un momento intrínsecamente necesario y universal para que se desarrollen en el niño esas características humanas no naturales, sino formadas históricamente” (p.115).

Muchos teóricos han tratado de darle una definición concreta a este término, y tienden a enfocarlo desde diferentes posturas y ciencias como la psicología, la cognición, la neurociencia, la pedagogía, etc. Este trabajo busca analizarlo desde las perspectivas psicológica y cognitiva. A propósito de esta afirmación Bandura (1987, citado en Vielma y Salas, 2000) expone que: “(...) el desarrollo humano explicado a través del aprendizaje es visto como un proceso de adquisición de conocimientos y su correspondiente procesamiento cognitivo de la información, gracias a las actuaciones psicomotoras ejecutadas en una situación específica (p, 35). Vygotsky (1956) expresa que el aprendizaje está condicionado por muchos componentes que conllevan a habituar el aprendizaje y a mejorar nuestras funciones:

Los metodos que permiten que el aprendizaje especializado influya sobre el desarrollo general funcionan solo porque existen elementos comunes, materiales y procesos comunes. Estamos gobernados de habitos. De ello se sigue que desarrollar el intelecto significa desarrollar muchas capacidades especificas e independientes y formar muchos habitos especificos , ya que la actividad de cada capacidad depende del material sobre el que se opera. El mejoramiento de una funcion o de una actividad especifica del intelecto influye sobre el desarrollo de las otras funciones y actividades solo cuando estas tienen elementos comunes (p.109).

Por otro lado, Bruner, (1986, citado en Vielma y Salas,2000) propone el aprendizaje desde un enfoque constructivista, denominándolo como algo cultural y social:

La actividad constructiva no implica la elaboración de la realidad de una forma única, ya que en la misma interviene el pluralismo cultural. Así, el constructivismo refleja un proceso de culturización en el cual el aprendizaje implica un entrenamiento cultural y por lo tanto no puede ser separado del contexto de aprendizaje (p. 36).

También Bruner (1963, citado en Guilar, 2009) propone al concepto de aprendizaje como un proceso activo y de asociación:

El aprendiz construye conocimiento genera proposiciones, verifica hipótesis, realiza inferencias según sus propias categorías que se van modificando a partir de su interacción con el ambiente. Es por todo esto que el aprendizaje es un proceso activo, de asociación, construcción y representación. La estructura cognitiva previa del alumno provee significado, permite organizar sus experiencias e ir más allá de la información dada (p.237).

Ahora bien, se hace necesario buscar una relación más estrecha entre el concepto de aprendizaje y la estrategia de aprendizaje cooperativo. A propósito del tema Ferreiro (2007) citando al famoso psicólogo Vygotsky manifiesta que:

Para aprender significativamente es necesario, además, que haya momentos de interacción del sujeto que aprende, con otros que le ayuden a moverse de un no saber, a saber, de no poder hacer, a saber, hacer, y lo que es más importante de no ser, a ser (Vygotsky, 1997a). (...) la necesidad del otro, de las otras personas, para comprender lo que se aprende (p.3).

Guilar (2009), a partir del estudio de la teoría de Bruner, hace algunas precisiones sobre la importancia del aprendizaje cooperativo como estrategia actualizada que garantiza el aprendizaje y contribuye al pensamiento y al intercambio de información.

(...) el trabajo cooperativo, la enseñanza a otros compañeros, el uso de apoyos instrumentales como la Wikipedia, el YouTube o el Facebook son instrumentos inseparables para garantizar el aprendizaje de contenidos y, lo que es más importante aún, formas de expresión, negociación y utilización de la mente (aprender a trabajar en equipo, a reflexionar sobre el proceso de aprendizaje, a utilizar la narración como instrumento de pensamiento y de intercambio, a usar la tecnología disponible o a enseñar y comunicar a otros los conocimientos adquiridos) (pp. 240-241).

Para finalizar este apartado resulta indispensable hablar de la tarea del docente y del contexto educativo en el proceso de aprendizaje, a partir de la postura del teórico base de esta investigación, Lev Vygotsky, quien plantea al docente como mediador y a la escuela como un escenario cultural potenciador del aprendizaje.



Vygotsky visualizó la labor del docente como mediador entre el individuo y su contexto sociocultural, conceptualiza a la escuela como un escenario cultural, mediante el cual el alumno se apropia de los instrumentos de mediación que le ayudara en el proceso del desarrollo de las funciones mentales superiores, por lo cual una de las tareas más importantes del docente es la creación de zonas de desarrollo próximo (Universidad Interamericana para el Desarrollo, 2013 p. 4).

### **5.2.2. El Aprendizaje Cooperativo.**

El aprendizaje cooperativo (AC) según Zhang (2010) “(...) es un método de enseñanza sistemático en el que los alumnos trabajan en grupos pequeños para lograr objetivos de aprendizaje comunes” (p.81). Esta estrategia resulta innovadora y a veces hasta tediosa para muchos docentes pues solo ven en ella, a los estudiantes juntos todo el tiempo para aprovecharse de los demás. Pero, esta estrategia busca definir roles y funciones en vez de delegar trabajos y tareas. Landone, (2004) propone otra definición para este tipo de estrategia de aprendizaje, la cual la sitúa como un enfoque que prioriza la interacción y la evaluación:

Proceso de aprendizaje que enfatiza el grupo y los esfuerzos colaborativos entre profesores y estudiantes. Destaca la participación activa y la interacción tanto de estudiantes como profesores. El conocimiento es visto como un constructo social, y por tanto el proceso educativo es facilitado por la interacción, la evaluación y la cooperación entre iguales (p.4).

Marcos (2006) expone el origen de esta estrategia, y plantea que su uso no es tan contemporáneo como se cree. Afirma que hasta ahora ha sido muy poco utilizada en el ámbito de la enseñanza de lenguas:

El AC surge a lo largo del siglo XX como un revulsivo contra la concepción educativa predominante que ponía énfasis en el individualismo, la memorización, la competición, el tipo de evaluación con test de elección múltiple. En definitiva, un sistema en el que el aprendiz no tiene que escribir, razonar, pensar, discutir (p. 4).

Es importantes anotar, como esta estrategia, también fue pensada y creada para influir y crear vínculos entre diferentes culturas con fines de aprendizaje y no solo para apoyar las relaciones sociales:

Teniendo en cuenta que la sociedad estadounidense se caracterizaba, entonces ya, por ser una sociedad multirracial con tendencias cada vez más individualistas, el AC pretendía influir positivamente sobre el alto nivel de conflictividad que presenta un aula con aprendices procedentes de diferentes partes del mundo, con lenguas, etnias, religiones y culturas diferentes. Las técnicas de AC debían fomentar la interacción entre afroamericanos, hispanos, asiáticos, árabes, etc. Dentro del aula para favorecer así su conocimiento intercultural mutuo y su integración en una misma comunidad, además de incrementar y mejorar el aprendizaje (Marcos, 2006, p.5).

Dentro de las definiciones sobre el AC, se pueden observar un gran número de beneficios, no solo de tinte académico, sino también de índole particular y comunitaria. Zhang, Y. (2010), plantea que, a través del trabajo en grupos pequeños, hay efectos positivos en las relaciones estudiantiles, la autoestima, la participación activa y autónoma implicando procesos como el intercambio de información, la negociación de significado y la interacción.

A propósito de esta afirmación Goikoetxea, E. y Pascual, G. (2002) manifiestan que “(...) el AC (aprendizaje cooperativo) es una propuesta educativa con efectos claramente positivos en la esfera cognitiva, afectiva y social de los estudiantes que participan en esta forma de enseñanza” (p.243).

Cabe anotar que esta estrategia ha sido utilizada con éxito por varios docentes gracias a sus múltiples beneficios como: buenas relaciones entre pares, una atmósfera de confianza en clase, autonomía y confianza. Johnson y Johnson (2002, citados en Trujillo, 2002) lo ratifican al exponer que,

(...) dentro de las situaciones cooperativas, los individuos tienden a interactuar, promover el éxito de otros, formar impresiones multidimensionales y realistas de las competencias de cada uno y dar realimentación precisa. (...) tiende a promover una aceptación básica de uno mismo como una persona competente (p.8).

Entre las características del AC según Johnson y Johnson (2002, citados en Trujillo, 2002) están cinco categorías principales: (1) Interdependencia positiva entre los miembros del grupo. (2) Considerable interacción (cara a cara). (3) Evaluación individualizada y responsabilidad personal para conseguir los objetivos del grupo. (4) Uso frecuente de destrezas interpersonales y grupales. (5) Evaluación frecuente y regular del funcionamiento del grupo para mejorar la efectividad futura.

Se ha hablado mucho ya de las innumerables ventajas que tiene el uso del AC en el proceso de aprendizaje, pero ¿qué pasa con lo referente al aprendizaje de lenguas extranjeras? A propósito del tema, Marcos (2009) contextualiza el AC desde el enfoque de enseñanza de lenguas:

En la enseñanza de las segundas lenguas, el aprendizaje cooperativo recibe el nombre de Aprendizaje Cooperativo de la Lengua. Dicha metodología ha sido adoptada como una manera de promover la interacción comunicativa en el aula y es considerado como una extensión de los principios de la Enseñanza Comunicativa de la Lengua (p.3).

Este mismo teórico expone los propósitos de este aprendizaje, enfocándolo hacia la enseñanza de lenguas:

Los objetivos del aprendizaje cooperativo que se han establecido para la enseñanza de idiomas son: a) Dar oportunidades para una adquisición naturalista de la segunda lengua mediante el uso de actividades en pareja y en grupo. b) Proporcionar a los profesores una metodología que les permita alcanzar este objetivo y que se pueda aplicar a diversos entornos curriculares. c) Hacer posible prestar atención prioritaria a unidades léxicas, estructuras lingüísticas y funciones comunicativas concretas a través del uso de tareas interactivas. d) Dar a los alumnos oportunidades de desarrollar unas estrategias de aprendizaje y comunicación que tengan buenos resultados. e) Aumentar la motivación de los alumnos, reducir su estrés y crear un clima afectivo positivo en el aula (p.3).

El AC es una estrategia que puede ayudar a resolver la falta de participación voluntaria de los estudiantes y el desarrollo particular del individuo en una segunda lengua, dadas las grandes y variadas ofertas que ofrece desde lo cooperativo. Pero, ¿entonces cuál es el papel del maestro en dicha estrategia? A propósito de esta aseveración Esteve (1997 citado por Aguilera,2017) expresa que,

El papel del profesor es el de mediador, catalizador, animador y orientador. Debe ser un adulto dialogante, combatir los estereotipos sociales, potenciar actitudes de confianza

hacia el alumno, ser paciente, favorecer un talante no autoritario, mantener una actitud afectiva, ser un adulto integrador de sus propios intereses y de los de todo el grupo, fomentar los valores de cooperación, socialización e interrelación y despertar la curiosidad intelectual (p.10).

Si bien la función del docente cambia desde el AC, continúa siendo un agente clave en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Así lo exponen Johnson, Johnson y Holubec (1999), citados por Aguilera, 2017) revisando las tareas de un docente:

El rol del docente es multifacético: debe tomar decisiones antes de abordar la enseñanza, explicarles a los alumnos la tarea de aprendizaje y los procedimientos de cooperación, supervisar el trabajo de los equipos, evaluar el nivel de aprendizaje de los alumnos y alentarlos a determinar con que eficacia están funcionando sus grupos de aprendizaje (p.10).

Siguiendo esta línea se puede afirmar entonces que el docente tiene como tarea evaluar y mediar si existe algún conflicto, motivar a sus estudiantes a participar y cumplir cada una de sus funciones y prepararlos para situaciones cotidianas.

Vinueza (2017) cita a Vygotsky para referirse al proceso de aprendizaje que puede darse en una óptica cooperativa, una nueva perspectiva sobre este tipo de estrategia desde un enfoque cognitivo, mostrándolo con grandes ventajas hacia el aprendizaje y el crecimiento personal.

Lo que los niños hacen juntos hoy, podrán hacerlo solos mañana” afirmando que “la cooperación juega un rol importante en la construcción del aprendizaje, porque de esta manera el estudiante aprende a resolver problemas en equipo, lo cual forma bases para

que pueda hacerlo solo, y no solamente los niños sino también adolescentes y personas adultas (p.13).

Breen (1996 y 1997 citado por Trujillo, 2002), expone el uso del aprendizaje cooperativo, desde un enfoque cognitivo, y refiriéndolo como una estrategia que puede servir en cualquier ámbito del aprendizaje y con cualquier fin educativo:

El aprendizaje cooperativo resulta, por tanto, una eficaz herramienta de trabajo educativo, especialmente útil para la didáctica de la lengua. En este sentido, aunque el aprendizaje cooperativo podría ser utilizado desde cualquier planteamiento didáctico, éste encaja perfectamente con el paradigma procesual mencionado (p. 156).

Trujillo (2002) también presenta esta estrategia como una propuesta metodológica que incentiva la adquisición de la lengua, es decir que desarrolla la CC. Además, recuerda que este tipo de aprendizaje no es nuevo en el ámbito educativo y que ha reportado “(...) efectividad en relación con los logros académicos y el desarrollo afectivo, cognitivo y social del individuo” (p. 158). El autor cita a Walters (2000) para dar a conocer algunos de los modelos que estructuran actividades cooperativas y que pueden ser empleados en una clase, además como pueden variar según las situaciones, estos son:

Jigsaw (Puzzle), Student Team Learning (Aprendizaje por Equipos de Estudiantes), Learning Together (Aprendiendo Juntos), y Group Investigation (Investigación en Grupo). Las diferencias entre ellos se encuentran en el grado de estructuración de la tarea, la utilización de recompensas y la competición, y los métodos de evaluación individual (p. 152).

Es importante resaltar el establecimiento de roles en el equipo cooperativo. Reyes y Reyes (2017), exponen que existen varias funciones, que pueden dividirse entre los miembros de un grupo, como, por ejemplo:

Coordinador: Coordina y conoce claramente la tarea que se debe realizar, indica las tareas que cada uno debe realizar en cada momento, revisa que todas cumplan su tarea, anima al equipo a seguir avanzando y dirige la evaluación grupal. Controlador: supervisa el nivel de ruido, custodia los materiales, controla el tiempo y vigila que todo quede limpio y recogido. Portavoz: presenta al resto de sus compañeros las tareas realizadas, responde a las preguntas del profesor y realiza las preguntas del grupo al profesor (...). Secretario: recuerda las tareas pendientes, comprueba que todos han traído la tarea, que todos anoten la tarea, anota el trabajo realizado en un diario, recuerda los compromisos individuales y grupales (p. 7).

El AC (cooperative learning) sustituye el trabajo individual y la competitividad en el aula por la cooperación entre alumnos que forman auténticos equipos de trabajo. Pero, para poder constituirse como equipo de trabajo real y productivo, los alumnos tienen que entrenarse y desarrollar las habilidades necesarias para trabajar en equipo: saber dialogar, conversar/ escuchar a los demás, leer en voz alta, tomar apuntes, etc. A partir de aquí, se propone un conjunto variado e interesante de técnicas para desarrollar la comprensión y la expresión bastante influenciadas por las técnicas de dinámica de grupos y la psicología humanista (Cassany, 1998).

Algunos autores hablan de las innumerables ventajas que tiene el uso del AC en la escuela, además de mejorar las relaciones interpersonales también contribuyen a una mejor salud mental.

Las investigaciones realizadas indican que la cooperación conduce a un mayor empeño en alcanzar los objetivos, a la generación de relaciones interpersonales más positivas y a una mayor salud mental que los métodos competitivo e individualista. El docente que aplique el aprendizaje cooperativo deberá planificar y ejecutar cuidadosamente cuatro acciones concretas. En primer lugar, tendrá que tomar varias decisiones previas a la enseñanza. Deberá decidir cuáles serán sus objetivos conceptuales y actitudinales (...) (Johnson, Johnson y Holubec, 1999, p.143).

### **5.2.3. La Competencia Comunicativa**

El concepto de competencia comunicativa (CC) se entenderá desde Cassany Luna y Sanz, 1994 (1994), quienes plantean que la competencia comunicativa es el resultado de la relación entre la competencia lingüística y la competencia pragmática.

El concepto de competencia comunicativa fue propuesto por el etnógrafo Hymes (1967), para explicar que se necesita otro tipo de conocimientos, aparte de la gramática, para poder usar el lenguaje con propiedad. Hay que saber qué registro conviene utilizar en cada situación, qué hay que decir, qué temas son apropiados, cuáles son el momento, el lugar y los interlocutores adecuados, las rutinas comunicativas, etc. Así, la competencia comunicativa es la capacidad de usar el lenguaje apropiadamente en las diversas situaciones sociales que se nos presentan cada día (Cassany, 1998, p.85).

Desde este mismo autor se contempla la noción de lengua como:

(...) una forma de acción o de actividad que se realiza con alguna finalidad concreta. La lengua es un instrumento múltiple, un instrumento que sirve para conseguir mil y una



cosas: encargar una comida, poner gasolina, manifestar agradecimiento, quejarse, protestar, saludar, pedir información y darla, etc. (Cassany, 1998, p.84).

Hymes (1985, citado por Cerdá y Querol, 2014) aporta una definición sobre estas competencias, desde un plano más general y global:

La competencia comunicativa ha de verse como el conjunto de habilidades y conocimientos que permiten que los hablantes de una comunidad lingüística puedan entenderse. La describe como la interacción de los aspectos formales de la lengua (gramaticales), psicolingüísticos (lo que es posible en términos de procesos mentales), socioculturales (el significado en un contexto) y probabilísticos (lo que realmente ocurre) (p. 18).

A propósito de lo planteado anteriormente, es menester comprender cómo sucede una situación comunicativa relevante. Cerdá y Querol (2014) refieren que:

Se crea una situación comunicativa real en el contexto escolar cuando hay una interacción entre los miembros de un grupo con un objetivo común de resolución de una tarea. Es pues cuando la lengua es una herramienta más para el aprendizaje y el alumno se ve con la necesidad de comunicarse para resolver la tarea que tenemos una situación en el aula próxima a la realidad (p. 22).

La meta central del presente proyecto es fomentar el desarrollo de la expresión oral en los estudiantes de inglés como lengua extranjera, esta habilidad está enmarcada en la CC. Según Rubio (2003):

Las Competencias Comunicativas se entienden como un conjunto de procesos lingüísticos que los seres humanos desarrollan durante toda la vida, para poder desenvolverse de forma eficaz en una determinada comunidad lingüística, lo que involucra respetar una serie de reglas que rigen el uso de esa lengua (léxico, semántica, fonética), con el fin de participar con eficiencia y destreza en todas las esferas de la comunicación y la sociedad humana. Desde el enfoque funcional y comunicativo de los usos del lenguaje las competencias comunicativas se concretan en cuatro habilidades: leer, escribir, hablar y escuchar, las que se contextualizan en una gran variedad de géneros discursivos orales y escritos (pp. 3-4).

Hymes (1985, citado por Cerdá y Querol, 2014) define esta competencia, desde un plano más general y global:

La competencia comunicativa ha de verse como el conjunto de habilidades y conocimientos que permiten que los hablantes de una comunidad lingüística puedan entenderse. La describe como la interacción de los aspectos formales de la lengua (gramaticales), psicolingüísticos (lo que es posible en términos de procesos mentales), socioculturales (el significado en un contexto) y probabilísticos (lo que realmente ocurre) (p. 18).

En esta línea se hace necesario también hablar de cómo se crea una situación comunicativa, Cerdá y Querol (2014) refieren que:

Se crea una situación comunicativa real en el contexto escolar cuando hay una interacción entre los miembros de un grupo con un objetivo común de resolución de una tarea. Es pues cuando la lengua es una herramienta más para el aprendizaje y el alumno se ve con

la necesidad de comunicarse para resolver la tarea que tenemos una situación en el aula próxima a la realidad (p. 22).

Según el Marco Común Europeo (2012) para las lenguas (MCE) la CC tiene varios componentes entre los cuales están: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático. La interacción oral se inscribe en lo lingüístico, y es descrita en el MCE como una actividad donde dos o más individuos participan en un intercambio oral o escrito:

En el que la expresión y la comprensión se alternan y pueden de hecho solaparse en la comunicación oral. No sólo pueden estar hablando y escuchándose entre sí dos interlocutores simultáneamente; incluso cuando se respeta estrictamente el turno de palabra, el oyente por lo general está ya pronosticando el resto del mensaje del hablante y preparando una respuesta. Aprender a interactuar, por lo tanto, supone más que aprender a comprender y a producir expresiones habladas. Generalmente se atribuye gran importancia a la interacción en el uso y el aprendizaje de la lengua, dado su papel preponderante en la comunicación ((2012. p, 14).

La expresión oral se muestra entonces como la meta final en la CC, pues es ahí donde el sujeto expresa su mensaje y discute con el otro. Se intercambian saberes y conocimientos y se pone a prueba el lenguaje. El MCE también expone algunas actividades y estrategias que pueden usarse a la hora de desarrollar la habilidad de expresión oral:

Hay tipos de estrategias cognitivas y de colaboración (también llamadas estrategias del discurso y estrategias de cooperación), que suponen controlar la colaboración y la interacción en acciones tales como tomar el turno de palabra y cederlo, formular el tema y establecer un enfoque, proponer y evaluar las soluciones, recapitular y resumir lo dicho y

mediar en un conflicto. Transacciones, conversación casual, discusión informal, discusión formal, debate, entrevista, negociación; planificación conjunta, cooperación práctica centrada en los objetivos, etcétera (2012, p. 75).

El MCE también propone algunos procesos que se movilizan a la hora de la interacción oral, importantes para el desarrollo de la CC.

Los procesos de expresión y de comprensión se superponen. Mientras se está procesando el enunciado del interlocutor, que es todavía incompleto, se inicia la planificación de la respuesta del usuario sobre la base de una hipótesis respecto a la naturaleza del enunciado, su significado y su interpretación. El discurso es acumulativo. Mientras continúa una interacción, los participantes convergen en sus lecturas de una situación, desarrollan expectativas y se centran en asuntos relevantes ((2012, p, 90).

Pujolàs (2012) apoyándose en Piaget (1969) destaca el proceso de aprendizaje desde una óptica social y expone las ventajas que tiene la interacción entre los individuos:

(...) desde Piaget (1969) –y otros psicólogos de la educación- ha quedado muy claro que la interacción entre iguales que aprenden (niños, jóvenes o adultos), en una relación más simétrica, es tan importante como la relación más asimétrica entre éstos y el que les enseña. Desde el punto de vista intelectual, la relación entre iguales es la más apta para favorecer el verdadero intercambio de ideas y la discusión, es decir, todas las conductas capaces de educar la mente crítica, la objetividad y la reflexión discursiva (p. 93).

La expresión oral se muestra entonces como la meta final en la competencia comunicativa, pues es ahí donde el sujeto expresa su mensaje y discute con el otro, donde se intercambian saberes y conocimientos, donde se pone a prueba el lenguaje. El MCE también

expone algunas actividades y estrategias que pueden usarse a la hora de desarrollar la habilidad de expresión oral:

Hay tipos de estrategias cognitivas y de colaboración (también llamadas estrategias del discurso y estrategias de cooperación), que suponen controlar la colaboración y la interacción en acciones tales como tomar el turno de palabra y cederlo, formular el tema y establecer un enfoque, proponer y evaluar las soluciones, recapitular y resumir lo dicho y mediar en un conflicto. Transacciones, conversación casual, discusión informal, discusión formal, debate, entrevista, negociación; planificación conjunta, cooperación práctica centrada en los objetivos, etcétera (p, 75).

#### **5.2.4. La Expresión Oral**

La lengua como herramienta del pensamiento y del aprendizaje posibilita el desarrollo de habilidades que se constituyen como instrumento útil para instaurar comunicación humana reflexiva y contextualizada. Según Cassany, Luna y Sanz, (1994) “El uso de la lengua solamente puede realizarse de cuatro formas distintas, según el papel que tiene el individuo en el proceso de comunicación” (p.88). Estas son según los autores, la comprensión oral y escrita (Escuchar, leer); y la expresión oral y escrita (Hablar y escribir). Cabe anotar, y por razones puntuales de esta investigación, que algunos autores hablan de producción oral en vez de expresión oral, pero sigue siendo la misma habilidad. Este proyecto investigativo se basa en la definición propuesta por Cassany, Luna y Sanz (1994).

**Tabla 2***Habilidades lingüísticas, según Cassany, (1998)*

Según el papel en el proceso de comunicación		
Según el código	Receptivo (o comprensión )	Productivo (o expresión )
Oral	Escuchar	Hablar
Escrito	Leer	Escribir

Hablar y escuchar configuran entonces, las habilidades orales y escribir y leer las escritas. Es importante destacar que dichas habilidades no se pueden aislar puesto que se requieren recíprocamente. Según Medina (Citado por Aviles, 2014), la expresión oral,

(...) ha recibido un amplio tratamiento en las últimas décadas, pues el desarrollo de esta habilidad ha ido ganando importancia en la enseñanza de lenguas extranjeras. Su formación y desarrollo implica dos habilidades: una receptiva (la audición) y otra productiva (la expresión oral). Por, tanto es un proceso dual que incluye al hablante (el que codifica el mensaje) y al oyente (el que decodifica el mensaje). Los cuales son procesos interactivos en el cual, de manera dinámica se intercambian los roles (p. 1).

La expresión oral se configura como una habilidad compleja. Desde esta óptica se requiere que el hablante tenga la capacidad para comunicarse con los demás. Expresión oral implica entonces poder de expresión de las ideas de forma oral. Estas deben propiciar el diálogo en donde se debe a su vez, propiciar la retroalimentación entre el emisor y el receptor, estos procesan la información en busca de mantener el acto comunicativo. Como señala Baralo (2000,

citado por Corral, 2014), la expresión oral carecería de total importancia sin la comprensión, el procesamiento y la interpretación puesto que entre ellas se da una constante interacción para que exista un buen proceso de comunicación.

La expresión oral no tiene sentido sin la comprensión, el procesamiento y la interpretación de lo que se está escuchado, puesto que el habla implica interacción y bidireccionalidad en un contexto/situación compartido con una continua negociación de significados, pues hablar es relacionarse, intercambiar comunicación, compartir ideas, sentimientos, es intentar alcanzar puntos de encuentro, lograr acuerdos o desacuerdos (p.7).

Cabe anotar que la habilidad de expresión oral, no es muy trabajada en los cursos de inglés. Esto se debe a que el contenido de dicha asignatura se basa en estructuras gramaticales y en tareas de traducción. Con esto se deja de lado la oralidad, sin pensarse que actualmente esta habilidad es básica para la vida profesional y para desenvolverse fácilmente con un discurso claro y coherente y poder así comunicarse de forma global con el mundo. Esto dado por las exigencias actuales que demandan un sujeto competente que se comunica en el mundo globalizado.

La habilidad de la expresión oral ha sido siempre la gran olvidada de una clase de Lengua centrada en la gramática y en la lectoescritura (...) La vida actual exige un nivel de comunicación oral tan alto como de redacción escrita. Una persona que no pueda expresarse de manera coherente y clara, y con una mínima corrección, no sólo limita su trabajo profesional y sus aptitudes personales, sino que corre el riesgo de hacer el ridículo en más de una ocasión (Cassany, Luna y Sanz, 1994, pp.134-135).

Es importante también tener claridad sobre los componentes de la expresión oral, pues el presente proyecto de investigación, busca el mejoramiento de dicha habilidad. Según Bygate (1987 citado por Cassany, D. Luna, M. y Sanz, G. (1998), enuncian las diferencias entre conocimientos y habilidades de la expresión oral:

Los primeros son informaciones que conocemos, que tenemos memorizadas: incluyen el dominio del sistema de la lengua (gramática, léxico, morfosintaxis, etc.), pero también otros aspectos relacionados con la cultura (estructura de las comunicaciones, modelos culturales, etc.). Las segundas hacen referencia a los comportamientos que mantenemos en los actos de expresión: las habilidades de adaptarse al tema, de adecuar el lenguaje y muchas otras (p.142).

A propósito del tema Lineros (2006), habla sobre algunas de las características de la expresión oral, las cuales surgen del mismo contexto donde se producen y se condicionan:

1. El canal que se utiliza es el canal auditivo. Audición y fonación son dos de las operaciones complementarias de los procesos de comprensión y expresión oral.
2. La emisión y recepción del signo es sucesiva. Se requiere de tiempo para la emisión y recepción total del mensaje y se ha de interpretar literalmente en el mismo momento de su producción.
3. La comunicación es espontánea. El emisor va codificando el mensaje a la vez que lo emite, lo que da lugar a repeticiones, correcciones, titubeos, etc. El oyente ha de interpretar y entender el mensaje en el momento de la emisión tal y como se emite lo que obliga con frecuencia a suplir y suponer informaciones que no quedan explícitas.
4. Es una comunicación inmediata en el tiempo y el espacio constituyendo el medio más rápido de comunicación (p.146).



Corral (2014), presenta los elementos de la comunicación oral, basándose en varios autores. Estos ratifican que existen siete elementos principales, los cuales son: los interlocutores, el mensaje, el código, el canal, el contexto, la retroalimentación y el ruido:

1. Interlocutores: el emisor y el receptor son llamados interlocutores en la comunicación oral. Como es sabido, el emisor es la persona que transmite el mensaje y el receptor es la persona que responde al mensaje y debe interpretar el sentido del mismo. 2. Mensaje: el conjunto de ideas o temas sobre el que se dice algo, es el objeto de la comunicación. 3. Código: sistemas de signos verbales y no verbales comunes al emisor y al receptor utilizados para expresar el mensaje oral. 4. Canal: el medio o vía a través de la cual se transmite el mensaje. “Físicamente, se concreta en el aire que transporta el sonido de la voz y el espacio que permite percibir los signos visuales (Sanz, G., 2005, p. 35).

5. Contexto: ayuda a comprender el significado del mensaje. Son las circunstancias culturales, éticas, históricas... en las que se transmite el mensaje, es decir, la situación real en la que los interlocutores se encuentran en el momento del acto comunicativo. 6. Retroalimentación: permite al emisor determinar si el receptor ha recibido y comprendido de manera adecuada el mensaje. 7. Ruido: problemas o factores externos y circunstanciales que afectan a los elementos anteriores, dificultando el éxito de la comunicación (Sanz, G., p.9.10).

Finalmente, es importante resaltar como debe evaluarse y valorarse la expresión oral. Cassany, D. Luna, M. y Sanz, G. (1998), proponen cinco categorías principales que se deben tener en cuenta a la hora de una valoración: 1. corrección lingüística que comprende la pronunciación, donde se encuentra las fricativas, laterales, vocalismo, enlaces fonéticos; 2. el

léxico, la morfosintaxis que comprende las concordancias, conectores y la pronominalización; 3. la claridad en la expresión que comprende: la articulación, ritmo, repeticiones y rectificaciones; 4. la fuerza expresiva y aspectos extralingüísticos que comprenden: mantenimiento de la atención, entonación expresividad y gesticulación; 5. el contenido de la expresión, coherencia y cohesión textual, donde se encuentra: la adecuación al contexto, la estructura textual, la claridad en las ideas, la ordenación de ideas y la selección de ideas.

#### **5.2.5. El Bajo Rendimiento Académico.**

Marchesi (2003) define el bajo rendimiento como: “La ausencia de compromiso con nuevos aprendizajes en las diferentes esferas de la actividad humana (...). Fracaso escolar sería sinónimo de desvinculación del alumno con el aprendizaje” (p.8). Cabe anotar que, este término tiene varias denominaciones como, por ejemplo, fracaso escolar, abandono al sistema educativo, rechazo escolar, fracaso en el aprendizaje. Esta designación es usada frecuentemente en el contexto escolar, a veces de forma generalizada sin tener en cuenta el proceso del alumno, su contexto, su familia y su propio proceso de aprendizaje. Debido a estos puede decirse que es un proceso complejo que encierra grandes vicisitudes, a propósito de esto Vairo, M., Buyán, S. y Beltramino, L. (2010) afirman que:

Su universo conceptual incluye, de hecho, situaciones o realidades muy heterogéneas: bajos rendimientos académicos, repitencia, abandono, pero también manifestaciones de carácter personal o social que la escuela, los docentes, las familias y la sociedad (...) cualquier análisis que pretenda comprender el fracaso escolar tiene que incluir necesariamente una compleja red de elementos e interrelaciones, no siempre fáciles de precisar (p.2).

Por otro lado, hay que tener en cuenta que existen muchos factores que inciden y propician el bajo desempeño en el estudiante, los cuales se deben tener en cuenta a la hora de buscar soluciones y mejoras; a propósito de este postulado Escudero (2005) propone como factores:

a) Aspectos personales y sociales de los estudiantes, b) Características familiares, c) Influencia del grupo de iguales, d) Características de la comunidad de residencia, e) Entorno escolar: f) Políticas sociales y educativas.(...) para comprender las dificultades del aprendizaje que tienen algunos estudiantes, su desconexión de la escuela, las situaciones de riesgo en las que algunos de ellos puedan llegar a encontrarse y, en su momento, la salida del sistema sin la formación debida, hay que considerar al menos tantas variables como las que se incluyen en los diferentes apartados mencionados (p.15).

Ahora bien, es importante también, hablar del proceso de aprendizaje, el cual va de la mano con el rendimiento académico. Mucho se ha dicho que el proceso de aprender entre más tiempo se le dedique mucho más se fortalece, pero existen otros elementos que también son importantes a la hora de aprender, a dicho tratado, Marchesi (2003) afirma que:

El tiempo de enseñanza es también una variable importante. La mayoría de los investigadores confirman que el tiempo efectivo de instrucción está estrechamente relacionado con el aprendizaje de los alumnos. Ciertamente, lo más importante no es el tiempo disponible sino el tiempo real de aprendizaje y este tiempo real depende a su vez de otros factores como la estructuración del currículo, la organización de los alumnos en el aula, el clima de aprendizaje y el estilo de enseñanza del profesor (p. 21).

A partir del postulado de Marchesi (2003) es fundamental subrayar y exaltar la importancia que tiene en el proceso de aprendizaje el clima de aprendizaje y los estilos de enseñanza que tiene el maestro, pero también, el contexto socio cultural, el cual enmarca este proyecto de investigación sobre el uso del AC en el desarrollo de la interacción oral.

Existe un amplio acuerdo en la investigación educativa de que el contexto sociocultural es una de las dimensiones que explica un porcentaje importante de los resultados que obtienen los alumnos en las escuelas (Tiana, 2002, citado en Marchesi, 2003, p.15).

Para finalizar, Díaz (2014) en su investigación sobre los factores de dificultad para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en estudiantes con bajo rendimiento, subrayó también otro tipo de elementos que deben tenerse en cuenta para mejorar el desempeño de los alumnos en el aula. Estos elementos van ligados a la metodología del docente y la motivación que pueda propiciar en sus alumnos. Referentes que son de vital importancia y apropiación en el presente proyecto investigativo.

La combinación de niveles bajos de ansiedad, uso de estrategias de estudio, especialmente metacognitivas y sociales, una alta intensidad motivacional y una buena evaluación del curso y/o del profesor, pueden lograr que un estudiante tenga un mejor desempeño. Por otro lado, niveles altos de ansiedad, el uso no sistematizado, ni planeado y bajo de estrategias, especialmente sociales y metacognitivas, asociadas a un bajo nivel en la intensidad motivacional y una pobre evaluación del curso y/o del profesor son factores que no favorecen el aprendizaje del inglés como lengua extranjera (Díaz, 2014, p.69).

## 6. Metodología

La presente investigación se basa en el enfoque mixto, utilizando una prueba estadística y el análisis de contenido para un proceso sistemático. La meta del enfoque mixto según Hernández Sampieri es usar ambas perspectivas para un bien común, utilizando lo mejor de cada una, él argumenta que: la meta de la investigación mixta no es reemplazar a la investigación cuantitativa ni a la investigación cualitativa, sino utilizar las fortalezas de ambos tipos de indagación, combinándolas y tratando de minimizar sus debilidades potenciales. (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p.532).

Todd y Lobeck (2004, citados en Hernández, Fernández y Baptista, 2014) afirman que: “(...) si se emplean dos métodos con fortalezas y debilidades propias que llegan a los mismos resultados, aumenta nuestra confianza en que éstos son una representación fiel, genuina y fidedigna de lo que ocurre con el fenómeno considerado” (p.537).

La investigación mixta tiene muchas fortalezas, no solo porque genera confianza al haber un trabajo desde dos perspectivas diferentes y complementarse una a la otra, sino también para lograr una mejor interpretación y entendimiento del trabajo realizado. Los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2008, citados en Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p.534).

Desde el enfoque mixto, se propone alcanzar los objetivos propuestos en este proyecto. A partir de este supuesto se analiza la realidad objetiva que tiene la puesta en escena del AC en el desarrollo de la expresión oral en los estudiantes que presentan bajo desempeño académico en el área de inglés como lengua extranjera y a partir de un análisis de contenido se procuró una descripción sistémica y detallada del proceso.

Se contó con el grupo séptimo como grupo preexperimental, puesto que en la institución donde se desarrolló esta investigación, solo había un grupo por grado, y una investigación con estudio correlacional no se pudo realizar. “Los preexperimentos se llaman así porque su grado de control es mínimo” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p.141).

Con este grupo se desarrolló una preprueba y una post prueba, para medir el nivel y la evolución de la expresión oral, según lo aborda (Hernández, Fernández, y Baptista, 2014), quien expone el Diseño de preprueba/ posprueba con un solo grupo, en los preexperimentos. “A un grupo se le aplica una prueba previa al estímulo o tratamiento experimental, después se le administra el tratamiento y finalmente se le aplica una prueba posterior al estímulo” (p. 141).

### **6.1. Población y Muestra**

Los sujetos de estudio de este proyecto de investigación fueron los estudiantes de grado séptimo de una institución educativa de Envigado. Esta muestra poblacional tuvo un rango de edad entre los 12 a 14 años. El grupo estaba conformado por 36 estudiantes, 27 Mujeres y 9 Hombres. Un 90% de ellos solo tenía acceso al estudio de una lengua extranjera en el colegio, cuatro horas de inglés semanalmente, contando así con una poca intensidad y práctica del idioma. Cabe anotar que mucha de esta población comenzó sus estudios en la misma institución

educativa, pero a pesar de estar en un proceso continuo de aprendizaje, el nivel de inglés no era muy avanzado.

Para el desarrollo de esta investigación cuantitativa de índole preexperimental y de diseño de pre prueba/post prueba con un solo grupo, se retoma a Hernández (2014) quien propone el uso de grupo muestra y grupo control para conocer las relaciones que pueden darse entre variables y poder así analizarlas.

## 6.2. Técnicas e instrumentos de recolección de la información

A partir de los objetivos propuestos en esta pesquisa se presentan a continuación las técnicas e instrumentos de recolección de la información. Se parte de que las variables aprendizaje cooperativo (variable independiente) y la expresión oral en inglés (variable dependiente).

**Tabla 3**

*Técnicas e instrumentos de recolección de la información*

<b>Objetivo Especifico</b>	<b>Variable</b>	<b>Técnica</b>	<b>Instrumento</b>	<b>Mecanismo de validación</b>
Reconocer el estado inicial y final de la expresión oral en inglés de estudiantes de grado octavo con bajo desempeño académico en el área.	Variable dependiente	Pre- test Post- test	Rúbrica de valoración con ítems para medir el nivel de CC a través de una entrevista personal.	Pilotaje y valoración de expertos.
Caracterizar la expresión oral de los estudiantes sujeto de estudio, a partir del desarrollo de	Variable dependiente	Observación participante	Protocolo de observación con indicadores que permitan identificar en las características	Pilotaje y valoración de expertos.

actividades que involucran el AC en el área de inglés.			del AC posibilidades para la expresión oral en inglés.	
Describir los aspectos del AC que favorecen la expresión oral en inglés de estudiantes con bajo desempeño académico en el área.	Variable independiente	Observación participante	Protocolo de observación con indicadores de identificación de rasgos del AC. (En la aplicación de la propuesta pedagógica)	Pilotaje Valoración de expertos.

Nota. Resumen técnicas e instrumentos de recolección de la información a partir de los objetivos de investigación.

### 6.3. Fases de la investigación

Para el desarrollo de esta investigación se planteó como fases de investigación una reunión inicial con los alumnos y padres de familia y/o acudientes en donde se presentaron los objetivos y metas del proyecto, así como el consenso y firma del consentimiento y asentimiento informado. Seguidamente, se propuso la aplicación del pre-test para reconocer el estado inicial de la expresión oral de los estudiantes. Posteriormente, se llevó a cabo la implementación de propuesta pedagógica y cada 6 sesiones se realizó una prueba (medición intermedia) para medir el avance de la producción oral de los estudiantes (una actividad oral, como, por ejemplo: debates, exposiciones de un tema, mesa redonda, foros, juegos de roles, dramatizaciones, etc.).

Cabe anotar que durante este proceso se registró la recolección de la información en dos formatos de observación (Observación de la expresión oral, observación del aprendizaje cooperativo), donde se escribieron reflexiones sobre los avances del mejoramiento de la



expresión oral y las implicaciones del aprendizaje cooperativo. Finalmente, se aplicó el post-test para reconocer el estado final de la expresión oral de los estudiantes.

#### **6.4. Actividades que Involucran el Trabajo Cooperativo**

Como proyecto enmarcado en la estrategia de AC, propuesta por Johnson, D. Johnson, R. y Holubec, E. (1999). Se propusieron 24 sesiones de trabajo con dos horas de clase semanal, para los cuales se conformaron equipos de trabajo. Cada seis semanas se realizó una prueba oral (medición intermedia) a partir de debates, exposiciones de un tema, mesa redonda, foros, juegos de roles, dramatizaciones, etc., con ello medir el nivel de avance de los alumnos en la producción oral. En cada sesión de trabajo se realizó observación, en este caso observación participante, con la ayuda de un protocolo de observación (protocolo de observación para evaluar la actividad de aprendizaje cooperativo y un protocolo de observación para evaluar la expresión oral) por parte del docente, además de fotos y videos de los encuentros.

Al finalizar se realizó una prueba post-test para medir el estado final de la expresión oral de los estudiantes. Para la evaluación de la evolución de la expresión oral se utilizó una prueba en la cual se midió seis aspectos a tener en cuenta a la hora de una intervención oral, los cuales fueron: respeto de la consigna, la pronunciación, el uso de conectores, la coherencia, la capacidad para describir y el léxico utilizado.

#### **6.5. Consideraciones Éticas**

Con respecto a las consideraciones éticas, se presentó a los estudiantes y padres de familia previamente a la aplicación de los instrumentos, los objetivos y características del proyecto de estudio y se solicitó la firma de un consentimiento informado. Se propuso también la firma de un asentimiento a los estudiantes, no solo por ser menores de edad, sino también para

darle más validez, autonomía, criterio y expresión a los alumnos participantes en este proyecto de investigación.

## 7. Plan de Análisis

Para el desarrollo de la presente investigación, desde el enfoque cualitativo se recogió información del aula de clase a través de mecanismos de observación participante, que luego fueron analizados desde una perspectiva de análisis de contenido.

Para Porta y Silva (2003) el Análisis de Contenido ofrece la posibilidad de investigar sobre la naturaleza del discurso, haciendo más eficaz y objetiva una investigación. Por su parte López (2002) considera que esta técnica es un instrumento que ayuda al ser humano a encontrar respuesta:

(...) a esa curiosidad natural del hombre por descubrir la estructura Interna de la información, bien en su composición, en su forma de organización o estructura, (...). Esta técnica centra su búsqueda en los vocablos u otros símbolos que configuran el contenido de las comunicaciones y se sitúan dentro de la lógica de la comunicación interhumana (p.173).

Además, López (2002) argumenta que este tipo de análisis se inscribe en la investigación descriptiva puesto que busca descubrir los componentes básicos de un fenómeno, además de ser una técnica con gran *prestigio científico en el campo de la observación documental*.

En cuanto el análisis cuantitativo del presente estudio, se realizó dos tipos de prueba. El índice de correlación y el estadístico de prueba llamado t-Student para analizar la relación que hubo entre el aprendizaje cooperativo y los resultados obtenidos en las destrezas de expresión

oral evaluadas. El índice de correlación es una prueba que mide la relación estadística entre variables; se dice que, dicha relación es significativamente estadística, si es fuerte o débil cuando su valor es positivo (el crecimiento de una variable concuerda con el crecimiento de la otra) o es negativa (el decrecimiento de una de las variables concuerda con el crecimiento de la otra).

### **7.1. Análisis Prueba T- student**

Para la recolección de los datos, que sirvieron para verificar si el proyecto investigativo fue válido, se procedió de la siguiente manera: (a) se utilizó una prueba pre-test, la cual sirvió para observar el nivel inicial de los estudiantes en la competencia de expresión oral en inglés, (b) luego, se realizaron tres pruebas intermedias para observar el progreso de los estudiantes en el proceso de aprendizaje y (c) finalmente, una prueba post-test que arrojó el resultado final del proceso.

La prueba de diferencia de Medias t de student es una prueba estadística utilizada para cuando el tamaño de la muestra es demasiado pequeño como para asumir que la distribución de probabilidad normal es ajustada. Para este estudio, el tamaño de la muestra se considera pequeño y por tanto esta prueba es una de las más adecuadas para el análisis. La prueba t utilizada a lo largo del análisis, se basa en la diferencia de dos medias por lo que busca probar la hipótesis:

$$H_0: \mu_{X_1} = \mu_{X_2}$$

$$H_1: \mu_{X_1} \neq \mu_{X_2}$$

Esta hipótesis ( $H_0$ ) será rechazada si el valor p es inferior al nivel de significancia establecido (comúnmente un 5%).

El estadístico t-Student viene dado por la siguiente forma:

$$t = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2 - (\mu_{X_1} - \mu_{X_2})}{S(\bar{X}_1 - \bar{X}_2)}$$

Dónde:

- $\bar{X}_1$  corresponde en nuestro caso al resultado promedio obtenido en el primer test analizado, para la población de análisis.
- $\bar{X}_2$  corresponde al resultado promedio obtenido en el segundo test analizado, nuevamente para la población de análisis.
- $\mu_{X_1}$  es el promedio poblacional del primer test, al cual debería asemejarse  $\bar{X}_1$ .
- $\mu_{X_2}$  es el promedio poblacional del segundo test, al cual debería asemejarse  $\bar{X}_2$ .
- $S(x)$  representa la desviación estándar muestral de la información.

En términos del estadístico de prueba utilizado, la hipótesis que se quiere probar establece que  $\mu_{X_1} - \mu_{X_2} = 0$ , por lo que reemplazando en la fórmula presentada anteriormente se tiene que:

$$t = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{S(\bar{X}_1 - \bar{X}_2)}$$

Esta última fórmula permite calcular el valor del estadístico para evaluar el progreso (diferencia entre medias) entre las pruebas. Este resultado se busca en la tabla de distribución t-Students y se acepta los valores bajo un nivel de confianza del 95%. Las destrezas de la expresión oral trabajadas fueron:

**Tabla 4**

*Matriz de variables- Expresión oral*

Variables	Componentes	Criterios
Expresión oral	Interacción	— Interacción — Continuidad
	Manejo del discurso	— Coherencia

		— Cohesión — Adecuación
	Pronunciación	— Sonidos — Entonación
	Fluidez	— Extensión — Rapidez
	Competencia Gramatical	— Gama — Corrección
	Riqueza léxica	— Gama — Corrección

Fuente: Elaboración propia

En cuanto las variables del aprendizaje cooperativo que se aplicaron, se encuentran:

**Tabla 5**

*Matriz de variables- Aprendizaje Cooperativo*

Variable	Componentes	Criterios
Aprendizaje Cooperativo	Trabajo en equipo	Ejecución de tareas en grupo para alcanzar metas comunes.
	Responsabilidad en el aprendizaje	Compromiso de todos los estudiantes de implicarse activamente en las tareas. Construcción del aprendizaje
	Interdependencia positiva.	Vínculo entre compañeros para alcanzar metas. Coordinación de actividades para realizar una tarea.
	Cumplimiento de roles	Desempeño en las tareas conforme a cargo asignado.
	Solución de conflictos	Capacidad de resolver diferencias y problemas.
	Interacción social e intercambio verbal	Interacción social e intercambio verbal entre miembros del grupo
	Relaciones socio-afectivas	Valores y actitudes para una verdadera cooperación.
	Participación equitativa	Trabajo de todos en forma equilibrada
	Evaluación individualizada	responsabilidad personal para conseguir los objetivos del grupo

	Evaluación frecuente y regular	Evaluación frecuente y regular del funcionamiento del grupo para mejorar la efectividad futura.
--	--------------------------------	---

Fuente: Elaboración propia

## 7.2.Reconocimiento del Estado Inicial y Final de la Expresión Oral en Inglés

Para realizar el análisis propuesto en la metodología, fue necesario hacer una representación de la información cualitativa dándole una asignación numérica. Por lo tanto, para las destrezas se utilizó la siguiente tabla de equivalencias (*Tabla 6*):

**Tabla 6**

*Representación numérica de los datos cualitativos para las destrezas*

<b>Resultado obtenido</b>	<b>Puntaje asignado</b>
Bajo	1
Básico	2
Alto	3
Superior	4

Fuente: Elaboración propia.

Adicionalmente, se creó un puntaje total que suma los puntajes obtenidos en las destrezas para medir la competencia de la expresión oral. Estas destrezas fueron: interacción, manejo del discurso, pronunciación, fluidez, competencia gramatical, riqueza léxica. Cómo se evaluó un total de seis destrezas, el puntaje varió entre un mínimo de 6 puntos y un máximo de 24.

En el caso de las variables del aprendizaje cooperativo también fue necesario hacer una representación de la información cualitativa dándole una asignación numérica. La representación utilizada identificó el nivel de intensidad con que se trabajó cada una de las variables (categorías del aprendizaje cooperativo). Esta escala se presenta en la *Tabla 7*.

**Tabla 7**

*Representación numérica de los datos cualitativos para el aprendizaje cooperativo*

<b>Resultado obtenido</b>	<b>Puntaje asignado</b>
Siempre	3
Algunas veces	2
Nunca	1

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se presenta los resultados obtenidos.

### **7.3 Análisis de los Resultados Cuantitativos.**

— *Caracterización de la expresión oral de los estudiantes.*

En la *Tabla 8* se presenta algunas características demográficas de los estudiantes que participaron del proceso y los resultados promedio obtenidos en cada una de las destrezas para cada una de las pruebas aplicadas.

**Tabla 8**

*Promedio de las variables demográficas y del puntaje obtenido en las destrezas para cada prueba*

Variable	<b>Promedio</b>				
Edad	12.81				
Porcentaje de mujeres	77.78%				
Destreza	<b>Pre-test</b>	<b>Intermedio 1</b>	<b>Intermedio 2</b>	<b>Intermedio 3</b>	<b>Post-test</b>
Interacción	2.17	2.61	3.47	3.64	3.56
Manejo del discurso	2.33	3.19	3.67	3.61	3.50

Pronunciación	2.14	2.44	3.06	3.08	3.06
Fluidez	2.03	2.03	2.72	2.61	3.03
Competencia gramatical	2.44	2.58	3.31	3.25	3.50
Riqueza Léxica	2.53	2.89	3.58	3.67	3.67
<b>Puntaje Total</b>	13.64	15.75	19.81	19.86	20.31

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con los resultados, la edad promedio de los estudiantes es de aproximadamente 13 años y el 77.78% de ellos son mujeres. La destreza con mayores resultados en el pre-test fue la riqueza léxica, mientras que, la que obtuvo menores resultados en este mismo test fue la de fluidez. Cabe anotar que el pre-test tuvo como objetivo hacer el diagnóstico de los estudiantes en cuanto a su nivel en vocabulario, estructuras gramaticales y las destrezas de la expresión oral. A partir de la ejecución de este, nos dimos cuenta que los estudiantes presentaron varias deficiencias en estructuras gramaticales básicas como el presente simple y el uso del verbo to be, además su vocabulario no fue amplio, lo que dificultó su comunicación. Por lo tanto, a partir de esta actividad se realizó la creación de una intervención pedagógica con 19 sesiones de trabajo y 4 pruebas para mirar y evaluar el desempeño obtenido. Cabe anotar que también se indagó a los estudiantes sobre las actividades que les gustaría realizar en clase para propiciar su participación.

Es importante resaltar que en la prueba intermedia 1 el mayor puntaje lo obtuvo la destreza del manejo del discurso. En las sesiones previas a esta, se realizaron actividades con énfasis en estructuras gramaticales del presente simple trabajando la coherencia cohesión y adecuación como componentes principales del manejo del discurso. En esta misma prueba, se evidenció que la destreza con menor puntaje fue la fluidez.



En el caso de la prueba intermedia 2 fue notorio la mejoría en todos los puntajes de las destrezas y en el puntaje total, el máximo continuó siendo para el manejo del discurso y el mínimo para la fluidez. Las actividades realizadas durante la intervención pedagógica fueron: juegos de rol, juegos en línea, carteleras, descripción de lugares del colegio, creación de personajes, obras de teatro y de títeres, solución de problemas y estudios de caso, adivinanzas, cuestionarios, dramatizaciones, donde se dio prioridad al desarrollo de la expresión oral como meta central del proyecto.

Finalmente, en el post-test los resultados mejoraron ligeramente respecto a la prueba intermedia tres, pero significativamente respecto al pre-test (6.67 puntos en el puntaje total). El resultado final fue satisfactorio, puesto que los estudiantes fueron capaces de expresar oraciones completas en inglés, sin necesidad de aprender de memoria o mirar del cuaderno. Además, el vocabulario mejoró y se amplió de forma productiva. Los estudiantes comenzaron las sesiones con un mínimo de vocabulario, no sabían expresar gustos, información personal, describir personajes, hablar de su rutina diaria y finalizaron describiéndose a sí mismos, también describiendo situaciones, animales y lugares.

Estos resultados permiten concluir que efectivamente las sesiones de aprendizaje cooperativo tuvieron un efecto positivo en el desarrollo de las destrezas de la expresión oral. También, sobresale el hecho de que la fluidez es la destreza más débil entre los estudiantes, mientras que la riqueza léxica y el manejo del discurso son aquellas con mayor fortaleza. *La Tabla 9* muestra el promedio de la intensidad que se dedicó para cada una de las variables del aprendizaje cooperativo en las sesiones con los estudiantes:

**Tabla 9**

*Intensidad promedio por sesión para cada una de las variables de aprendizaje cooperativo antes de cada prueba*

<b>Categorías</b>	<b>Intermedio 1</b>	<b>Intermedio 2</b>	<b>Intermedio 3</b>	<b>Post-test</b>
<b>Trabajo en Equipo</b>	2.75	3.00	3.00	3.00
<b>Responsabilidad en el aprendizaje</b>	2.75	2.60	3.00	2.80
<b>Interdependencia positiva</b>	2.25	2.40	3.00	2.80
<b>Cumplimiento de roles</b>	2.75	2.40	3.00	2.80
<b>Solución de conflictos</b>	2.50	2.40	3.00	2.60
<b>Interacción social</b>	3.00	3.00	3.00	3.00
<b>Relaciones socioafectivas</b>	2.50	2.80	3.00	2.80
<b>Participación equitativa</b>	2.25	2.80	3.00	2.80
<b>Evaluación individual</b>	2.75	3.00	3.00	2.80
<b>Evaluación de grupo</b>	2.75	3.00	3.00	3.00

Fuente: Elaboración propia

En la *tabla 9* se encuentra que, en primer lugar, en las sesiones previas a la prueba intermedio tres, se trabajó con gran intensidad en todas las categorías. En la columna 3 de la misma, se muestra un trabajo constante de las variables del aprendizaje cooperativo antes de la prueba intermedia 3, lo que demuestra que hubo un reconocimiento de todas las variables después de 17 sesiones de trabajo. Esto significa que se fortalecieron los lazos de los equipos cooperativos a través de actividades tales como: creación de personajes, descripción de lugares, creación de normas y consejos. Por lo que es posible que esto explique el importante mejoramiento que se presentó entre el test intermedio 2 y el 3.

En segundo lugar, la categoría de solución de conflictos parece haber sido la que fue trabajada con menor intensidad a lo largo del proceso. Es importante indicar que el grupo con el

cual se realizó la investigación, fue bastante unido y durante las sesiones de trabajo no hubo muchos problemas, ya que como cada participante del equipo conocía su rol, sabía cómo debía proceder. En cuanto al trabajo que debían ejecutar en la clase de inglés, pocas veces hubo estudiantes que se mostraron relajados y dispersos para la ejecución de tareas, pues, los coordinadores de equipo, les llamaban la atención, para que fuese un trabajo de todos, no de algunos. Esto denotó un buen liderazgo por parte de los cabecillas de equipo.

Finalmente, se puede decir que, entre el test intermedio 1 y el intermedio 2 no hubo cambios de intensidad significativos en las categorías trabajadas, esto quiere decir que todas las destrezas fueron trabajadas con igual intensidad, ya que se realizaron actividades similares; De manera que se puede pensar en la hipótesis de que más que la intensidad lo que contribuyó fue el tipo de estrategias y acciones ejecutadas durante las sesiones previas al test intermedio 2, las cuales fueron: descripción de personajes y lugares, estudios de caso, creación de normas y consejos.

La *Tabla 10* recoge los resultados obtenidos para los coeficientes de correlación entre las variables trabajadas en las sesiones y los resultados obtenidos para las destrezas de los estudiantes.

**Tabla 10** *Indicadores de correlación entre las variables de aprendizaje cooperativo y las destrezas de expresión oral de los estudiantes, con su respectiva significancia estadística*

<b>Destrezas</b> <b>Categorías</b>	<b>Interacción</b>	<b>Manejo del discurso</b>	<b>Pronunciación</b>	<b>Fluidez</b>	<b>Competencia gramatical</b>	<b>Riqueza Léxica</b>	<b>Puntaje Total</b>
<b>Trabajo en Equipo</b>	0.9898*	0.9444	0.9991*	0.9071	0.9632*	0.9946*	0.9945*
<b>Responsabilidad en el aprendizaje</b>	0.2908	0.0366	.1873	0.0301	0.0896	0.2397	0.1610

<b>Interdependencia positiva</b>	0.7893	0.539	.7181	0.6099	0.6658	0.7627	0.7137
<b>Cumplimiento de roles</b>	0.1069	-0.1958	-0.0015	-0.0598	-0.0384	0.0652	-0.0030
<b>Solución de conflictos</b>	0.4465	0.2547	0.3544	0.1136	0.2052	0.3898	0.3063
<b>Relaciones socioafectivas</b>	0.9367	0.8683	0.9078	0.6707	0.7740	0.9083	0.8647
<b>Participación equitativa</b>	0.9826*	0.9213	0.9678*	0.7805	0.8683	0.9663*	0.9384
<b>Evaluación individual</b>	0.6900	0.8811	0.7116	0.3407	0.4832	0.6560	0.6184
<b>Evaluación de grupo</b>	0.9898*	0.9444	0.9991*	0.9071	0.9632*	0.9946*	0.9945*

Observación: \* Corresponde a una significancia estadística al 5%. La ausencia de asteriscos indica que la relación entre las variables no es estadísticamente significativa. Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con estos resultados, se puede afirmar que el trabajo en equipo y la evaluación de grupo tuvieron una relación estadísticamente significativa con la interacción, la pronunciación, la competencia gramatical, la riqueza léxica y en general el puntaje total obtenido por los estudiantes. Estas relaciones fueron positivas y muy estrechas, lo cual implicó que las actividades de trabajo en equipo y las de evaluación de grupo fortalecieron estas destrezas. Se destaca que, la estrategia de aprendizaje cooperativo, es una estrategia que promueve múltiples ventajas en el proceso de aprendizaje, a propósito de esta idea, Vera, (2009) afirma que:

Esta estrategia promueve procesos cognitivos, efectivos y metacognitivos. Aporta instrumentos cognitivos útiles para conocer nuevas estrategia y habilidades, sobre todo para tareas que impliquen adquisición de conceptos, solución de problemas especiales, retención y memoria. Fomenta la productividad y el rendimiento académico, consiguiéndose en las estrategias de razonamiento una calidad bastante alta (p.9).

La participación equitativa guarda una estrecha relación con la interacción, la pronunciación y la riqueza léxica. Estas relaciones también fueron fuertes y positivas, puesto que el valor del coeficiente de correlación fue muy cercano a 1.00. Al igual que en el caso anterior, esto implicó que las sesiones en las cuales se trabajó la participación, contribuyó al fortalecimiento de estas destrezas.

Las demás variables tales como: trabajo en equipo, responsabilidad en el aprendizaje, interdependencia positiva, cumplimiento de roles, solución de conflictos, interacción social e intercambio verbal, relaciones socio-afectivas, evaluación individualizada, y evaluación frecuente y regular, no parecieron tener relación con el puntaje obtenido para cada una de las destrezas evaluadas en los estudiantes ni con el puntaje total. Algunas de ellas, incluso, tuvieron coeficientes negativos, indicando que posiblemente trabajar esa característica produjo una disminución en el desempeño del estudiante en algunas destrezas. Particularmente en el caso de la “interacción social e interacción verbal” no se obtuvo ningún coeficiente, esto pudo darse debido a que no hubo variaciones en la intensidad con que se trabajó esta categoría entre las sesiones por lo que no fue posible encontrar una relación entre el cambio en el puntaje de las destrezas que se asociara a una mayor o menor intensidad de trabajo en esta característica.

#### — *Resultados para las pruebas de diferencias de medias*

A continuación, se presentan los resultados obtenidos para las pruebas de diferencia entre los puntajes promedios obtenidos por los estudiantes entre las pruebas. Estas, comparan todas las destrezas con el puntaje. Primero se analiza el puntaje total de la población, luego el puntaje en cada una de las 6 destrezas de la expresión oral con sus puntajes entre las pruebas.

Las siguientes tablas presentan el valor de la diferencia entre los puntajes para dos pruebas y su significancia estadística.

En la *tabla 11* se aplica el estadístico t-student entre el grupo poblacional y las pruebas. Los resultados del estadístico son los siguientes:

**Tabla 11**

*Resultados test de diferencias de medias para el puntaje total, por grupos poblacionales*

<b>Variables</b>	<b>Prueba intermedia 1 y pre-test</b>	<b>Prueba intermedia 2 e intermedia 1</b>	<b>Prueba intermedia 3 e intermedia 2</b>	<b>Prueba post-test e intermedia 3</b>
<b>Población</b>	2.11***	4.06***	0.06	0.44
<b>Hombres</b>	1.00	4.63***	1.50	0.25
<b>Mujeres</b>	2.43***	3.89***	-0.36	0.50
<b>Con 12 años o menos</b>	2.93**	3.60***	-0.33	0.67
<b>Mayores de 12 años</b>	1.53**	4.38***	0.33	0.29
<b>Roles</b>				
<b>Controlador</b>	3.67**	4.33***	-0.67	0.67
<b>Coordinador</b>	1.00	3.33***	0.44	0.00
<b>Portavoz</b>	2.11	3.67***	0.67	0.44
<b>Secretario</b>	1.67	4.89***	-0.22	0.66

Observación: Los asteriscos deben ser interpretados de la siguiente manera,

\*\* Corresponde a una significancia estadística al 5%.

\*\*\* Corresponde a una significancia estadística al 1%, nivel deseado.

La ausencia de asteriscos indica que no hay diferencia estadísticamente significativa.

Fuente: Elaboración propia.

En la *Tabla 11*, la diferencia entre el puntaje total obtenido en la prueba intermedia 1 y el pre-test fue de 2.11 puntos y es estadísticamente significativa a un nivel del 1%. Por lo que se puede afirmar que entre estas dos pruebas efectivamente se presentó una mejora en el puntaje generalizado para toda la población. Los resultados evidencian que hubo diferencias positivas y estadísticamente significativas entre el pre-test y la prueba intermedia 1 y entre las pruebas intermedias 2 y 3, especialmente en este último caso, se puede demostrar en la tabla. La presencia de asteriscos significa que se obtuvo un buen resultado para la evaluación general del grupo, es decir, que las actividades realizadas entre el pre-test y las actividades entre la prueba intermedia 1 y 2 fueron acertadas.

La diferencia más alta se dio en el caso de aquellos estudiantes que hicieron el rol de secretarios entre las pruebas intermedias 1 y 2 (4.89 puntos de diferencia). Es importante resaltar que, durante la ejecución de dicha investigación, los estudiantes cumplieron un rol diferente en el grupo de trabajo. Los roles trabajados fueron coordinador, secretario, portavoz y controlador. Los coordinadores, eran los encargados de organizar e indicar las tareas de cada uno de los compañeros, además conocer claramente la tarea que se iban a realizar, comprobar que todos trabajaran y finalmente dirigir la evaluación grupal.

En cuanto a los secretarios, ellos eran los encargados de recordar los compromisos grupales e individuales y las tareas pendientes de la carpeta de equipo, comprobar que todos anotaran y trajeran la tarea, así como escribir las actividades encargadas al equipo. Los portavoces debían preguntar las dudas del grupo al maestro y actuar en nombre del mismo, presentar oralmente conclusiones y actividades por el grupo y responder dudas y preguntas. Para finalizar el rol de los controladores era controlar el tiempo y avisar de cuanto disponía para terminar la tarea, y también controlar que todo quedara recogido (materiales), era el responsable

de organizar el material y supervisar el nivel de ruido y hace respetar el turno de la palabra y garantizar que el lugar de trabajo quedara limpio.

Los estudiantes que ejecutaron el rol de secretarios, eran los encargados de recordar las tareas pendientes al grupo y recordar los compromisos de cada una de las personas del equipo. Esto los hizo más conscientes de su trabajo en clase y de las metas que se debían alcanzar en cada una de las sesiones. Mientras que la diferencia significativa más baja se dio para los mayores de 12 años entre el puntaje total obtenido en el pre-test y el test intermedio 1. Es importante subrayar que los estudiantes mayores de 12 años del grupo pre-experimental con el que se realizó el proyecto de investigación, fueron bastante tímidos, su proceso durante el proyecto tuvo varias mejorías, pero al compararlos con los otros estudiantes su promedio fue más bajo.

En la **tabla 12** se aplica el estadístico t-student entre el puntaje de interacción y las pruebas. Los resultados del estadístico son los siguientes:

**Tabla 12**

*Resultados test de diferencias de medias para el puntaje de Interacción, por grupos poblacionales*

<b>Variables</b>	<b>Prueba intermedia 1 y pre-test</b>	<b>Prueba intermedia 2 e intermedia 1</b>	<b>Prueba intermedia 3 e intermedia 2</b>	<b>Prueba post-test e intermedia 3</b>
<b>Población</b>	0.44***	0.86***	0.17	-0.08
<b>Hombres</b>	0.00	1.00***	0.50**	-0.13
<b>Mujeres</b>	0.571***	0.82***	0.07	-0.07
<b>Con 12 años o menos</b>	0.53**	0.80***	0.20	-0.13



<b>Mayores de 12 años</b>	0.38***	0.90***	0.14	-0.05
<b>Roles</b>				
<b>Controlador</b>	0.77***	0.89***	0.11	-0.11
<b>Coordinador</b>	0.22	1.00***	0.11	0.00
<b>Portavoz</b>	0.44	0.56**	0.33	0.00
<b>Secretario</b>	0.33	1.00***	0.11	-0.22

Observación: Los asteriscos deben ser interpretados de la siguiente manera,

\*\* Corresponde a una significancia estadística al 5%.

\*\*\* Corresponde a una significancia estadística al 1%, nivel deseado.

La ausencia de asteriscos indica que no hay diferencia estadísticamente significativa.

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la destreza de interacción, la *Tabla 12* presenta los resultados. Nuevamente, se evidencia que hubo una diferencia positiva y estadísticamente significativa entre los puntajes obtenidos por los estudiantes en esta habilidad, para el pre-test y la prueba intermedia 1 y las pruebas intermedias 1 y 2. Se pudo evidenciar en el trabajo de la interacción, que los estudiantes, se mostraban más seguros, a la hora de interactuar y de expresar algo en inglés, entre ellos mismos buscaban estrategias para mantener la comunicación y que esta no se cortara, usando gestos, sinónimos de palabras o repitiendo frases o a veces preguntándoles a miembros del mimo equipo. En las pruebas intermedias 3 y 2 y el post-test y la prueba intermedia 3, no hubo un progreso significativo en esta habilidad, porque se realizaron actividades de dramatizaciones y juegos en línea donde los estudiantes simplemente respondían preguntas concretas o enunciaban diálogos de una dramatización.

Las diferencias también fueron más amplias en el caso de la comparación entre las pruebas intermedias 1 y 2. Es decir, que, las actividades entre las pruebas intermedio 1 y 2 fortalecieron mucho la destreza de la interacción. En este caso, el rol de portavoz fue el que tuvo la diferencia más pequeña, es decir que, aunque los estudiantes que tenían rol de portavoz aplicaban la destreza de la interacción, su desempeño no fue muy compacto, pues, la utilizaban muy poco. Esto pudo deberse a que la gran mayoría de ellos al tratar de enlazar ideas y expresarlas, usaban su lengua materna para manifestarlas o había silencios generalizados, lo que cortaba un buen proceso de interacción.

También, se evidencian mejoras estadísticamente significativas entre las pruebas intermedias 2 y 3 para los hombres. Es fundamental hacer precisión frente al papel de los hombres en las pruebas intermedia 2 y 3, donde ellos presentaron una mejora significativa. Esto pudo deberse a que, en dichas pruebas, los equipos debían crear, títeres y carteles para apoyarse en una obra de teatro y en una dramatización. Actividades que fueron muy llamativas para ellos ya que la gran mayoría tenían destrezas artísticas como dibujar y recrear personajes de manera creativa.

La interacción es un proceso natural que debe darse en cualquier tipo de comunicación, al respecto Nauta (2010), manifiesta que “La interacción se puede concebir como un continuo intento de negociar y ponerse de acuerdo sobre lo que se está diciendo y cómo y cuándo hay que decirlo” (p.271).

En la *tabla 13* se aplica el estadístico t-student entre el puntaje de manejo del discurso y las pruebas. Los resultados del estadístico son los siguientes:

**Tabla 13**

*Resultados test de diferencias de medias para el puntaje de Manejo del discurso, por grupos poblacionales*

<b>VARIABLES</b>	<b>Prueba intermedia 1 y pre-test</b>	<b>Prueba intermedia 2 e intermedia 1</b>	<b>Prueba intermedia 3 e intermedia 2</b>	<b>Prueba post-test e intermedia 3</b>
<b>Población</b>	0.86***	0.47***	-0.56	-0.11
<b>Hombres</b>	0.63**	0.63**	0.25	-0.13
<b>Mujeres</b>	0.93***	0.43**	-0.14	-0.11
<b>Con 12 años o menos</b>	1.13***	0.20	-0.07	-0.07
<b>Mayores de 12 años</b>	0.67***	0.67***	-0.05	-0.14
<b>Roles</b>				
<b>Controlador</b>	1.00	0.56	-0.22	0.00
<b>Coordinador</b>	0.89***	0.22	0.00	-0.11
<b>Portavoz</b>	0.89***	0.44	0.11	-0.11
<b>Secretario</b>	0.67***	0.67**	-0.11	-0.22

Observación: Los asteriscos deben ser interpretados de la siguiente manera,

\*\* Corresponde a una significancia estadística al 5%.

\*\*\* Corresponde a una significancia estadística al 1%, nivel deseado.

La ausencia de asteriscos indica que no hay diferencia estadísticamente significativa.

Fuente: Elaboración propia.

En la *Tabla 13* se muestran los resultados del test de diferencia de medias para la destreza del manejo del discurso. Similar a los casos anteriores, se encontraron diferencias y estadísticamente significativas en el puntaje obtenido entre el pre-test y la prueba intermedia 1 y

entre las pruebas intermedias 1 y 2. En el desarrollo de la destreza del manejo del discurso, hubo un gran proceso, ya que los estudiantes a pesar de no contar con un excelente vocabulario y estructuras gramaticales, respondían a las situaciones comunicativas, ayudándose entre ellos mismos como grupo o utilizando sinónimos de palabras, sin la necesidad de dejar tirado el proceso por no contar con la herramientas necesarias. Cabe anotar, que entre las pruebas intermedias 3 y 2 y el post-test y la prueba intermedia 3 no hubo una mejoría significativa de esta destreza ya que se apostó por un trabajo de enriquecimiento del léxico de los estudiantes, trabajando como temas principales los países, las prendas de vestir y los animales. La mayor diferencia la obtuvieron aquellos estudiantes con 12 años o menos, y la diferencia más pequeña, aunque significativa, la obtuvieron las mujeres entre las pruebas intermedias 1 y 2. También, los hombres mejoraron más en su desempeño que las mujeres.

Es importante destacar que la destreza del manejo del discurso donde se encontraron los componentes de coherencia, cohesión y adecuación, fueron imprescindibles a la hora de realizar una evaluación de la expresión oral:

Estos criterios de evaluación incluyen los parámetros de adecuación a la situación de comunicación (utilización pragmática de las funciones comunicativas), dominio del discurso (coherencia y cohesión), precisión léxica, y corrección gramatical que también incluye la entonación y la pronunciación (Bordón, 1999, p.171).

En este caso las diferencias fueron mayores entre el pre-test y la prueba intermedia 1, por lo que las actividades desarrolladas durante las primeras sesiones fueron las que más contribuyeron a mejorar el desempeño en el manejo del discurso. Durante estas primeras pruebas se realizaron actividades de índole creativo, que implicaron la invención y descripción de

personajes, actividad que especialmente a este grupo experimental le llamó mucho la atención. Estas actividades incentivaron el trabajo del día a día en las aulas de clase. A propósito del tema, Sánchez (2009) manifiesta que:

El empleo de actividades lúdicas posee numerosos beneficios. Para empezar, crean un ambiente motivador en el aula ya que reducen los niveles de inhibición y ansiedad. Actúan como elemento de distensión psicológica, por lo tanto, la participación de todos los alumnos está asegurada. De esta manera, la unidad del grupo también se verá reforzada ya que se fomentan las relaciones personales y de cohesión (p.2).

En la *tabla 14* se aplica el estadístico t-student entre el puntaje de pronunciación y las pruebas. Los resultados del estadístico son los siguientes:

**Tabla 14**

*Resultados test de diferencias de medias para el puntaje de Pronunciación, por grupos poblacionales*

<b>Variables</b>	<b>Prueba intermedia 1 y pre-test</b>	<b>Prueba intermedia 2 e intermedia 1</b>	<b>Prueba intermedia 3 e intermedia 2</b>	<b>Prueba post-test e intermedia 3</b>
<b>Población</b>	0.31**	0.61***	0.03	-0.03
<b>Hombres</b>	0.13	0.63**	0.25	0.00
<b>Mujeres</b>	0.36**	0.61***	-0.04	-0.04
<b>Con 12 años o menos</b>	0.60***	0.60***	-0.13	0.13
<b>Mayores de 12 años</b>	0.10	0.62***	0.14	-0.14
<b>Roles</b>				
<b>Controlador</b>	0.44	0.56**	-0.11	0.00
<b>Coordinador</b>	0.33	0.56*	0.22	-0.33
<b>Portavoz</b>	0.11	0.67***	0.00	0.22

<b>Secretario</b>	0.33	0.67***	0.00	0.00
-------------------	------	---------	------	------

Observación: Los asteriscos deben ser interpretados de la siguiente manera,

\*\* Corresponde a una significancia estadística al 5%.

\*\*\* Corresponde a una significancia estadística al 1%, nivel deseado.

La ausencia de asteriscos indica que no hay diferencia estadísticamente significativa.

Fuente: Elaboración propia.

La *Tabla 14* presenta los resultados para la pronunciación. Esta vez, entre el pre-test y la prueba intermedia 1 sólo se encontraron diferencias estadísticamente significativas para las mujeres y los estudiantes con 12 años o menos, es importante recordar que la mayoría de mujeres son menores a 12 años, por lo tanto, ambas variables tuvieron valores significativos.

Sin embargo, se conservó la tendencia de las destrezas tales como: interacción, manejo del discurso, pronunciación, fluidez, competencia gramatical, riqueza léxica, en cuanto a las diferencias entre las pruebas intermedias 1 y 2, puesto que todas las diferencias resultados fueron positivas y estadísticamente significativas. Estas actividades favorecieron también a la pronunciación en general en la población, pero no en los roles en particular.

La mayor diferencia se dio para los estudiantes que participaron en los roles de portavoz y secretario, pero solo en las actividades de las pruebas intermedias 2 y 1. Mientras que la menor se dio en los roles de controlador y coordinador. Tanto hombres como mujeres mejoraron su desempeño en aproximadamente la misma magnitud, y así también ocurrió entre los estudiantes por rangos de edad.

Es fundamental hablar del rol de la pronunciación en el acto comunicativo, como la forma de expresar con propiedad las palabras, para Álvarez & Parra (2015) esta es:

La pronunciación es la forma cómo se puede hacer uso de la expresión oral en un acto comunicativo. Se debe tener en cuenta que para pronunciar correctamente se necesita aprender a articular los fonemas bien. Pero, estos no se articulan siempre igual, puesto que, depende de la persona que los pronuncie y de la posición que haga dentro la cadena del habla, es decir del uso que se hace de la ortología (arte de pronunciar correctamente los sonidos del idioma y por extensión de hablar con propiedad utilizando las palabras adecuadas (p.40).

En la tabla 15 se aplica el estadístico t-student entre el puntaje de fluidez y las pruebas.

Los resultados del estadístico son los siguientes:

**Tabla 15**

*Resultados test de diferencias de medias para el puntaje de Fluidez, por grupos poblacionales*

<b>VARIABLES</b>	<b>Prueba intermedia 1 y pre-test</b>	<b>Prueba intermedia 2 e intermedia 1</b>	<b>Prueba intermedia 3 e intermedia 2</b>	<b>Prueba post-test e intermedia 3</b>
<b>Población</b>	0.00	0.69***	-0.11	0.42***
<b>Hombres</b>	-0.13	0.63**	-0.13	0.50
<b>Mujeres</b>	0.04	0.71***	-0.11	0.39***
<b>Con 12 años o menos</b>	0.07	0.73***	-0.20	0.40**
<b>Mayores de 12 años</b>	-0.05	0.67***	-0.05	0.43**
<b>Roles</b>				
<b>Controlador</b>	0.11	1.00***	-0.44	0.44
<b>Coordinador</b>	-0.22	0.67**	-0.11	0.33
<b>Portavoz</b>	0.00	0.44**	0.11	0.33

<b>Secretario</b>	0.11	0.67***	0.00	0.56
-------------------	------	---------	------	------

Observación: Los asteriscos deben ser interpretados de la siguiente manera,

\*\* Corresponde a una significancia estadística al 5%.

\*\*\* Corresponde a una significancia estadística al 1%, nivel deseado.

La ausencia de asteriscos indica que no hay diferencia estadísticamente significativa.

Fuente: Elaboración propia.

La *Tabla 15* muestra los resultados para la fluidez. Estos cambiaron un poco respecto a los resultados de las destrezas vistas anteriormente, puesto que las actividades realizadas antes de la prueba intermedia 1 y el pre-test sirvieron para las destrezas anteriores, pero no para la destreza de la fluidez. Es importante resaltar que la fluidez es una de las destrezas más difíciles de adquirir en el aprendizaje de un idioma. Otero (2008) enuncia algunas razones de corte psicoafectivo que interfieren en su buen desarrollo.

(...) la inseguridad o falta de confianza es un factor psicoafectivo que condiciona seriamente al hablante de lenguas extranjeras y le impide desarrollar su fluidez en el idioma; esto se debe fundamentalmente al miedo a hacer el ridículo, al miedo a equivocarse, al miedo al error, al miedo a la corrección (Otero, 2008, p.6).

Se evidenció una mejora significativa en el puntaje obtenido en esta habilidad entre las pruebas intermedias 1 y 2 y entre la prueba intermedia 3 y el post-test. Las actividades anteriores, a la prueba intermedia 3 y al post-test ayudaron en la mejora de la fluidez en la población en general, las mujeres, los menores de 12 años y los mayores de 12 años. En el caso de las pruebas intermedias 1 y 2, las mujeres mejoraron más en relación con los hombres, y los menores de 12 años en relación con los mayores. Cabe recordar en este apartado que la mayoría de mujeres son



menores de 12 años. La mejora más amplia la obtuvieron los estudiantes que participaron en el rol de controlador mientras que la más pequeña fue para aquellos en el rol de portavoz.

Esto permite plantear dos posibles hipótesis sobre por qué mejoró la fluidez, a diferencia de las otras destrezas durante las últimas sesiones con los estudiantes. La primera conjetura implica que, la fluidez como proceso requirió del progreso de las demás destrezas por lo que su desarrollo fue más lento. La segunda, se refiere a las actividades que se desarrollaron durante las últimas sesiones pues estas contribuyeron más que las de las sesiones previas a desarrollar la fluidez en los estudiantes. No obstante, probar estas hipótesis escapa del alcance del análisis de este estudio.

En la *tabla 16* se aplica el estadístico t-student entre el puntaje de competencia gramatical y las pruebas. Los resultados del estadístico son los siguientes:

**Tabla 16**

*Resultados test de diferencias de medias para el puntaje de Competencia gramatical, por grupos poblacionales*

<b>VARIABLES</b>	<b>Prueba intermedia 1 y pre-test</b>	<b>Prueba intermedia 2 e intermedia 1</b>	<b>Prueba intermedia 3 e intermedia 2</b>	<b>Prueba post-test e intermedia 3</b>
<b>Población</b>	0.14	0.72***	-0.06	0.25**
<b>Hombres</b>	0.13	0.88**	0.13	0.25
<b>Mujeres</b>	0.14	0.68***	-0.11	0.25**
<b>Con 12 años o menos</b>	0.20	0.67***	-0.07	0.20
<b>Mayores de 12 años</b>	0.10	0.76***	-0.05	0.29**
<b>Roles</b>				
<b>Controlador</b>	0.56	0.56	-0.11	0.44**
<b>Coordinador</b>	-0.11	0.44	0.22	0.00

<b>Portavoz</b>	0.11	0.89***	-0.11	0.22
<b>Secretario</b>	0.00	1.00	-0.22	0.33

Observación: Los asteriscos deben ser interpretados de la siguiente manera,

\*\* Corresponde a una significancia estadística al 5%.

\*\*\* Corresponde a una significancia estadística al 1%, nivel deseado.

La ausencia de asteriscos indica que no hay diferencia estadísticamente significativa.

Fuente: Elaboración propia.

La *Tabla 16* presenta los resultados para la competencia gramatical. Los resultados indican que las diferencias significativas entre los puntajes se encuentran distribuidas en varias pruebas, aunque la mayoría de ellas se encuentran entre las pruebas intermedias 1 y 2, lo que indica que pasó lo mismo que en la destreza anterior (fluidez) donde las actividades del pre-test y la prueba intermedia no mejoraron la destreza, pero si fortalecieron las realizadas en las pruebas intermedias 1 y 2.

La mayor diferencia significativa corresponde a las pruebas intermedias 1 y 2 para el rol de portavoz (0.89 puntos de diferencia). Se observó que la destreza competencia gramatical mejoró considerablemente con las actividades anteriores a las pruebas intermedias 1 y 2, mientras que la más pequeña se da en el caso de las mujeres entre el post-test y la prueba intermedia 3. Esto resultados se dieron gracias a la ejecución de actividades de enriquecimiento léxico y gramatical, donde los estudiantes debían tener claro, cuando podían usar diferentes estructuras gramaticales y conocer vocabulario específico para la ejecución de cada una de las actividades. En estas primeras intervenciones, se priorizó un trabajo más profundo sobre estructuras gramaticales y lexicales, para avanzar a la par con los temas propuestos para la

intervención pedagógica. Estos resultados además indicaron, que a lo largo de todas las sesiones se desarrollaron actividades que fortalecieron la competencia gramatical, aunque de distinta forma para los diferentes grupos poblacionales.

Cassany, Luna y Sanz (1994), manifiestan la importancia del componente de la competencia gramatical, no como siempre es definido, como reglas teóricas y de funcionamiento, sino también como trucos en la situación comunicativa.

No consiste tanto en los conocimientos teóricos sobre las unidades lingüísticas y las reglas de funcionamiento, como en la aplicación práctica de estos conocimientos en las habilidades de comprensión y expresión. La gramática no es solamente el conjunto de las reglas del juego lingüístico, sino también los trucos y la práctica para saber jugar (p.308).

En la *tabla 17* se aplica el estadístico t-student entre el puntaje de riqueza léxica y las pruebas. Los resultados del estadístico son los siguientes:

**Tabla 17**

*Resultados test de diferencias de medias para el puntaje de Riqueza Léxica, por grupos poblacionales*

<b>VARIABLES</b>	<b>Prueba intermedia 1 y pre-test</b>	<b>Prueba intermedia 2 e intermedia 1</b>	<b>Prueba intermedia 3 e intermedia 2</b>	<b>Prueba post-test e intermedia 3</b>
<b>Población</b>	0.36**	0.69***	0.08	0.00
<b>Hombres</b>	0.25	0.88***	0.50	-0.25
<b>Mujeres</b>	0.39**	0.64***	-0.04	0.07
<b>Con 12 años o menos</b>	0.40	0.60***	-0.07	0.13
<b>Mayores de 12 años</b>	0.33	0.76***	0.19	-0.10
<b>Roles</b>				
<b>Controlador</b>	0.78***	0.78***	0.11	-0.11

<b>Coordinador</b>	-0.11	0.44**	0.00	0.11
<b>Portavoz</b>	0.56	0.67**	0.22	-0.22
<b>Secretario</b>	0.22	0.89***	0.00	0.22

Observación: Los asteriscos deben ser interpretados de la siguiente manera,

\*\* Corresponde a una significancia estadística al 5%.

\*\*\* Corresponde a una significancia estadística al 1%, nivel deseado.

La ausencia de asteriscos indica que no hay diferencia estadísticamente significativa.

Fuente: Elaboración propia.

La *Tabla 17* recoge los resultados para la destreza de la riqueza léxica. La diferencia entre los puntajes obtenidos entre las pruebas intermedias 1 y 2 sobresalen nuevamente en este caso debido a significancia estadística para todos los grupos poblacionales. Aquí, se puede analizar que el caso de la destreza riqueza léxica fue parecido a las destrezas de fluidez y competencia gramatical, donde las actividades del pre-test y la prueba intermedia 1 no se desarrollaron, pero si las realizadas en las pruebas intermedias 1 y 2.

Nuevamente, la mejora más alta en el desempeño de esta destreza se dio para los estudiantes que hicieron el rol de secretario y para los hombres. La mejora más pequeña se dio en el caso de las mujeres y de los mayores de 12 años entre el pre-test y la prueba intermedia 1.

Se puede afirmar que las actividades que se trabajaron en las sesiones previas a la prueba intermedia 2 contribuyeron de manera significativa en el desarrollo de las destrezas evaluadas para los estudiantes. Además, se puede observar en la tabla que todas las destrezas y roles presentaron asteriscos, es decir, que las actividades que se realizaron entre la prueba intermedia 2 y 1 fortalecieron todas las destrezas y roles, donde las mejoras fueron generalmente mayores

para el caso de los hombres, de los estudiantes menores de 12 años y de aquellos que participaron en los papeles de portavoz y de secretario.

Para finalizar este apartado, es importante tener en cuenta la definición del término de riqueza léxica como una de las destrezas principales de la expresión oral, esta es conocida como el dominio del vocabulario y de conceptos generales en una situación comunicativa:

La competencia léxica, en tanto que dominio de todas las características y funciones del vocabulario, no puede describirse exclusivamente como competencia lingüística, sino como manifestación y condición de la competencia comunicativa, con componentes ideológicos, sociales y cultural. El dominio del vocabulario consiste tanto en el conocimiento de las palabras y de los conceptos a los cuales se refieren, como en las diversas estrategias para usarlos con eficacia y adecuación (Cassany, Luna y Sanz, 1994, pp.379-380).

## **7.4 Análisis Cualitativo**

### **7.4.1. Descripción de los Aspectos del Aprendizaje Cooperativo que Favorecen la expresión Oral.**

A partir de los objetivos y diseño investigativo pre-experimental propuesto, se utilizó un análisis cualitativo, con base a la teoría del “análisis de contenido” para la información derivada de las observaciones de las sesiones (intervención pedagógica). Dicho análisis se consolidó en las diez categorías del aprendizaje cooperativo, observadas en cada uno de los encuentros de clase, con el propósito de complementar detalles y descripciones sobre el uso del aprendizaje cooperativo en el desarrollo de la expresión oral.

El proceso que se llevó a cabo en el análisis de contenido se fundamentó en la cuantificación de las variables del aprendizaje cooperativo, midiendo la frecuencia de aparición en cada una de las observaciones y relacionándolas con las variables de la expresión oral. Cabe anotar que el objetivo cualitativo se enmarcó en la descripción de los aspectos del aprendizaje cooperativo que favorecieron la expresión oral en inglés de estudiantes con bajo desempeño académico en la asignatura. Para el desarrollo del plan de análisis se crearon dos matrices de trabajo, una para medir el avance en cada prueba de expresión oral y otra para mirar la frecuencia en el uso de cada componente del aprendizaje cooperativo.

A continuación, se describen y analizan las variables de aprendizaje cooperativo, desde la teoría de análisis de contenido donde se presentan algunas características encontradas en las observaciones; a partir de un estudio detallado de cada una de ellas, dando cuenta de su progreso en cada una de las sesiones de trabajo cooperativo.

## — **Aprendizaje Cooperativo**

### **Variable 1: Trabajo en equipo**

Esta variable hace referencia a la ejecución de tareas en grupo para alcanzar metas comunes. Según Ander y Aguilar, (2001), el trabajo en equipo se puede definir como: “(...) un grupo pequeño de personas que, con conocimiento y habilidades complementarias, unen sus capacidades para lograr determinados objetivos y realizar actividades orientadas hacia la consecución de los mismos” (p.13). Estos autores hablan, además, de una característica esencial que tiene esta variable, que la hace necesaria en el proceso de aprendizaje: “La característica de un equipo es el espíritu de complementariedad en la realización de actividades y tareas, de las

que todos se consideran mutuamente responsables, en cuanto a grupo cooperativo que tiene un propósito en común” (p.13).

Para analizar esta variable, en los diarios de campo se realizó una matriz para cuantificar su intensidad con una tabla de frecuencias (siempre, algunas veces y nunca) donde se puede observar que, en las 19 sesiones de trabajo cooperativo, estuvo presente en su gran mayoría:

<b>Respuestas</b>	<b>Puntaje</b>
Siempre	18
algunas veces	1
Nunca	0

Cabe señalar, que, para la conformación de los equipos, el docente estuvo encargado de mirar las competencias y habilidades de los estudiantes, para luego crear cada uno y darle un rol según sus características a cada estudiante. Esto fue posible gracias al conocimiento previo que tenía de cada uno. A pesar que el docente fue el encargado de conformar los grupos de trabajo y dar el rol a cada estudiante, no hubo problemas, los estudiantes se conectaron con sus tareas y compañeros, buscando hacer alianzas entre ellos.

El grupo con el que se realizó la investigación resultó bastante unido, demostrando en las sesiones su compromiso, para llevar a cabo las actividades de manera responsable. Es importante resaltar que, al conformar los equipos, los estudiantes dieron ideas para elegir el nombre del grupo y su logotipo, esto motivó muchas de las sesiones, encontrándose como resultado que al grupo en general les gustaba crear y diseñar. Dichos nombres y logotipos se pegaron en el salón

de clase, además de rótulos con las tareas de cada rol (coordinador, secretario, controlador y portavoz) para recordar los compromisos adquiridos.

Esto se evidenció en las apreciaciones de los estudiantes, donde ratificaron entre ellos sus avances y mejoras. “Profe, podemos quedarnos en nuestros equipos todo el año, creo que así puedo mejorar en matemáticas también” (Jiménez, diario # 3, mayo 13 del 2019). Es importante destacar el hecho de como el pertenecer a un grupo, impulsa a algunos estudiantes eran retraídos o perezosos a esforzarse por el bien común, que a su vez ayudar a su propio crecimiento. “Mira profe, Santiago como participa, ojalá siga así, esta de un juicio”. (Jiménez, diario # 11, Julio 2 del 2019).

Resumiendo, este apartado, se puede afirmar que el trabajo en equipo, fortaleció los lazos entre los participantes, desde una óptica social y apuntando a una meta en conjunto, en este caso el desarrollo y mejoramiento de la expresión oral.

## **Variable 2: Responsabilidad en el aprendizaje**

Esta variable hace referencia al compromiso de todos los estudiantes de implicarse activamente en las tareas y en la construcción del aprendizaje. Para Gros (2006) la responsabilidad del aprendizaje debe compartirse entre el maestro y el estudiante para que el proceso sea efectivo, es decir debe ser un proceso colectivo “(...) la responsabilidad para el éxito será compartida entre los estudiantes y el profesor en vez de ser algo establecido previamente por el profesor” (p.8).

En las sesiones, se encontró que la responsabilidad en el aprendizaje se trabajó constantemente. Al principio de la investigación no todos los estudiantes fueron responsables de su rol y de las actividades programadas, pero gracias al trabajo continuo, sesión por sesión y con



ayuda del equipo al que pertenecían, fueron reconociendo que hacían parte de él y que debían ser responsables de sus tareas para poder avanzar en conjunto.

<b>Respuestas</b>	<b>Puntaje</b>
Siempre	15
algunas veces	4
Nunca	0

“(…) se pudo observar el gran interés de todos los estudiantes por llevar a cabo su rol en el equipo, y las tareas planteadas por el docente. Se veían a los estudiantes alegres cumpliendo su parte, los coordinadores liderando, los controladores muy pendientes de la hora y hasta acosando por el tiempo, los secretarios muy organizados con su carpeta y los portavoces, corriendo buscando al maestro para hacerle preguntas y aclarar dudas.” (Jiménez, diario # 10, junio 6 del 2019).

La responsabilidad en el aprendizaje es un factor primordial en la estrategia del aprendizaje cooperativo, puesto que es ahí donde el alumno toma conciencia de su importancia en el equipo y del compromiso al que hace parte.

### **Variable 3: Interdependencia positiva.**

La interdependencia positiva alude al vínculo entre compañeros para alcanzar metas y a la coordinación de actividades para realizar una tarea. Para Cuadrado, Pérez y Valero (2014) esta variable apunta al triunfo de los procesos, puesto que: “La interdependencia positiva hace que los miembros de un grupo perciban que el trabajo e implicación de todos es imprescindible para el

éxito del grupo” (p.1). Además, los autores explican cómo debe darse la interdependencia positiva en una relación de grupo, para que sea un procedimiento efectivo:

Se introduce interdependencia positiva cuando la carga de trabajo asignada al equipo es tal que, si alguno de los miembros del grupo no hace su parte, el resto de los miembros de grupo no tienen tiempo suficiente para realizar el trabajo que ha dejado de hacer el compañero (p.2).

<b>Respuestas</b>	<b>Puntaje</b>
Siempre	12
algunas veces	7
Nunca	0

En el desarrollo de las actividades cooperativas sesión por sesión, pudo observarse el cumplimiento efectivo de esta variable. Donde se contempla, como los estudiantes se dieron cuenta que al no comprometerse todos en su trabajo con el equipo los productos no eran los indicados o no alcanzaban a terminarlos. Esto fue posible porque sesión por sesión eran más conscientes de su trabajo y de su importancia en el grupo, poniendo más empeño y motivación a la hora de entregar un fruto grupal.

“Se evidencio que los estudiantes que cumplían el rol de coordinadores propusieron tareas a sus compañeros, pero algunos hacían el trabajo por sí mismos, y los integrantes del equipo no aportaban y dejaban a un lado sus compromisos, muchos de los trabajos entregados no estaban completos, varios equipos no culminaron las actividades” (Jiménez, diario # 3, mayo 13 del 2019).

En la actividad, sobre los lugares de la ciudad, los estudiantes estaban bastante motivados. Los miembros de los equipos, se veían trabajando armoniosamente, buscando formas, fotos y guías para poder realizar los carteles y las frases para presentarle a la clase, muchos buscando colores o marcadores, otros dibujando y otro tanto detrás de la docente para revisar la gramática y pronunciación de las frases propuestas por ellos mismos, se sintió una atmosfera de confianza, alegría y mucha cooperación (Jiménez, diario # 4, mayo 14 del 2019).

Al finalizar de este apartado se pudo observar el crecimiento y confianza con la que terminaron los estudiantes, al tener como apoyo a sus propios compañeros de clase y al poder crecer juntos en todo sentido: académico, emocional y social.

#### **Variable 4: Cumplimiento de roles**

El cumplimiento de roles designa el desempeño en las tareas conforme al cargo asignado, de los estudiantes. Según las observaciones, esta variable se cumplió categóricamente, puesto que paulatinamente los estudiantes fueron entendiendo sus roles y tareas dentro del equipo de trabajo y fueron asumiendo esa responsabilidad del cargo a ejercer, planteándose retos y compromisos.

<b>Respuestas</b>	<b>Puntaje</b>
Siempre	14
algunas veces	5
Nunca	0

Jiménez (2009) Expone que el cumplimiento de roles es bastante importante en la estrategia de aprendizaje cooperativo, porque:

Asimismo, al fomentar el cambio, al integrar personas distintas y al manifestar aportes de ideas valiosas, mejora la autoestima, lo que es reconocido por el personal, pues se proporciona un alto porcentaje de importancia a ítems que se refieren al cumplimiento de roles (p.100).

Esta variable determinó gran parte del proceso investigativo. A partir de ella, los estudiantes identificaron la importancia de su tarea en el grupo y como el hecho de no estar presente dejaría a su equipo insuficiente e inconcluso. Indicando entonces que, al cumplir un rol en un equipo, el estudiante podía ver claramente su importancia, mejorar su autoestima y reconocerse como alguien con cualidades y habilidades para servir a los demás y a sí mismo: “Profe, ¿en verdad pronuncié bien?, Cristina ensayó mucho conmigo, le entendí tan bien, yo no me lo creo, hasta nos fue bien exponiendo” (Jiménez, diario # 11, julio 2 del 2019)

#### **Variable 5: Solución de conflictos**

Esta variable hace referencia a la capacidad de resolver diferencias y problemas en el grupo. Para Martín y Ríos (2014), “el conflicto de igual forma que puede ser negativo porque mal llevado incita a la violencia y al malestar del grupo; bien llevado puede convertirse en una herramienta privilegiada para trabajar las diferencias y la empatía entre el alumnado” (p.2).

<b>Respuestas</b>	<b>Puntaje</b>
Siempre	12
algunas veces	7
Nunca	0

Durante las sesiones cooperativas, hubo algunos conflictos, en cuanto a la selección de imágenes, material y al elegir las tareas en el grupo. A pesar de estos inconvenientes no hubo malos tratos entre los estudiantes, algunos coordinadores de los equipos ayudaron a calmar a sus compañeros y buscar soluciones a los obstáculos. Cabe anotar que, a pesar de esos pequeños problemas, no había resentimientos entre los participantes.

Es importante resaltar que algunos de los conflictos se dieron en los grupos donde la gran mayoría de integrantes eran mujeres. Se inquietaban por el uso de material o el tipo de color a usar en las actividades. A pesar de esto, los estudiantes de forma autónoma solucionaban sus confrontaciones y no hubo necesidad de intervenir.

Según García y Martínez (2001), citados en Moliner & Martí (2002) es importante tener en cuenta a la hora de solucionar un conflicto y tener una atmosfera amena de clase:

1. Conseguir un clima de aula positivo que proporcione seguridad al alumnado, competencia, orden, genere expectativas de éxito, aumente la comunicación entre iguales y con el profesor, favorezca la cooperación y el desarrollo de actitudes respetuosas.
2. Desarrollar el pensamiento reflexivo y las habilidades de asertividad y negociación.
3. Introducir el aprendizaje cooperativo para la resolución de conflictos.
4. Concebir al profesor como mediador.
5. Definir el modelo educativo que se persigue, concretando en qué valores educar (p.2).

Durante las sesiones de trabajo cooperativo, se pudo observar un mecanismo de orden, generado por los mismos estudiantes. En la medida que se presentaba algún conflicto o dificultad, los equipos sometían a votación muchas de las decisiones o se turnaban en tareas, para que todo se repartiera equitativamente.

### Variable 6: Interacción social

La interacción social hace referencia al intercambio verbal entre miembros del grupo. Esta variable se evidenció en la totalidad de las sesiones cooperativas, donde al comenzar el proceso investigativo, los estudiantes hablaban mucho en español, pero con el tiempo, al sentirse seguros en sus equipos, y al trabajar estructuras gramaticales y léxico, ya expresaban ideas y palabras en inglés.

<b>Respuestas</b>	<b>Puntaje</b>
Siempre	19
algunas veces	0
Nunca	0

Fragoso, D. (1999), habla de la interacción en el aula de clase como un proceso que se da cuando los alumnos, se sienten cómodos y conocen algo de la asignatura y vocabulario referente a esta:

La interacción en las actividades del salón de clases requiere competencia estructural (lingüística) y funcional (comunicativa o interaccional). Para participar en el salón de clases los estudiantes deben conocer académicamente las materias y además saber expresar, manifestar su conocimiento. Deben saber con quién, cuándo, y dónde pueden hablar y actuar, interpretando las reglas implícitas en el salón de clases (p.6).

Durante las sesiones de trabajo cooperativo se constató el mejoramiento en el intercambio y la interacción, donde al principio, los estudiantes simplemente expresaban palabras, pero ya después de varias sesiones de trabajo, ya eran capaces de expresar ideas completas y con

estructuras gramaticales ricas en vocabulario. A la hora de expresar ideas los alumnos se mostraron, sueltos y confiados, sin miedo a equivocarse.

### **Variable 7: Relaciones socio-afectivas**

Las relaciones socio-afectivas, hacen mención a los valores y actitudes para una verdadera cooperación. Según Mena, Romagnoli y Valdés (2009). Las escuelas que trabajan el desarrollo de las relaciones socio-afectivas ayudan a los estudiantes a ser:

Más auto conscientes (capacidad de reconocer sus emociones, describir sus intereses y valores, y valorar en forma certera sus fortalezas; ello, por ende afecta, a su sentido de confianza en sí mismos y en la esperanza hacia el futuro) y conscientes de los demás (capacidad de tomar distintas perspectivas y de empatizar, reconociendo similitudes y diferencias individuales y grupales); manejan mejor sus emociones y comportamientos; presentan más habilidades para relacionarse con otros (pueden establecer y mantener relaciones sanas y gratificantes basadas en la cooperación, resistir la presión social inapropiada; prevenir, manejar y resolver constructivamente conflictos interpersonales” (p.18).

<b>Respuestas</b>	<b>Puntaje</b>
Siempre	15
algunas veces	4
Nunca	0

Esta variable puede apoyarse en la solución de conflictos, ya que ambas ponen a prueba las relaciones de los estudiantes desde la parte emocional. En las sesiones se pudo constatar su

cumplimiento en gran manera. Al ser parte de un equipo de trabajo, los estudiantes formaron lazos estrechos, donde, se apoyaron no solo en la clase de inglés, sino también en otras materias. Así, formaron grupos en las redes sociales para estar en constante comunicación, cuando se realizaban clases teóricas, para analizar reglas gramaticales y dudas frente a temas, les hacía falta estar en los equipos y compartir con sus compañeros. “¿Profe, hoy no vamos a trabajar en los equipos?, ¿hace tiempo que no trabajábamos en filas y solos, me hace falta el grupo!” (Jiménez, diario # 23, agosto 12 del 2019).

### **Variable 8: Participación equitativa**

La participación equitativa hace alusión al trabajo de todos en forma equilibrada. Según Velázquez (2012), el matiz de la participación equitativa está orientada “(...) a potenciar la interacción simultánea entre los componentes del grupo para que todos aprendan los contenidos escolares” (p.57). Además, este mismo autor hace alusión sobre la importancia de esta variable en el proceso de aprendizaje: “Si tenemos en cuenta que la participación es un elemento fundamental en el proceso de aprendizaje, si no se garantiza una participación equitativa o igualitaria no todos lograrán el éxito” (p.58).

<b>Respuestas</b>	<b>Puntaje</b>
Siempre	14
algunas veces	5
Nunca	0

A partir del trabajo en las sesiones cooperativas, la participación jugó un papel fundamental, pues, lo que buscaba este estudio era motivar a los estudiantes a expresar sus ideas



y participar en clase de manera frecuente. Se pudo observar que hubo una gran acogida a la participación por parte de los estudiantes. Poco a poco se sintieron seguros y optimistas a la hora de expresar y participar.

En cuanto al trabajo grupal, al principio fue difícil que todos los alumnos participaran de manera equitativa. Esto se debió a que algunos se mostraban poco motivados y otros no querían terminar de últimos, y para que esto no sucediera realizaban las tareas del compañero. Este inconveniente impedía que abarcaran las metas completas, pues a cada uno se le daba un rol que cumplir, y era vital la participación de todos para que se cumpliera a cabalidad la actividad. Con el tiempo los estudiantes se dieron cuenta que todos eran importantes en el equipo y que por tanto debían ser responsables para poder lograr un bien común.

### **Variable 9: Evaluación individualizada**

La evaluación individualizada hace referencia a la responsabilidad personal para conseguir los objetivos del grupo. Lobato (1997), habla de la evaluación individual como un componente significativo en la estrategia de aprendizaje cooperativo:

Además de una evaluación del grupo, está prevista una evaluación individual para cada miembro (...). La evaluación y la incentivación interpersonal como consecuencia de la consecución del éxito son asignadas por parte de la escuela, del profesor o de los compañeros para evidenciar tanto la responsabilidad individual como la del grupo (p.62).

<b>Respuestas</b>	<b>Puntaje</b>
Siempre	17
algunas veces	2
Nunca	0

Esta variable estuvo explícita en la mayoría de sesiones de trabajo, gracias a la ficha de evaluación grupal e individual que se realizó en todas las actividades cooperativas. Donde en el apartado final se daba prioridad a los compromisos que debía cumplir cada integrante del equipo (de forma individual) para mejorar el proceso. Se observó que en las primeras sesiones hubo problemas con el diligenciamiento de esta, pero a partir de la retroalimentación del docente y una pequeña reflexión, esta rúbrica se hizo importante para examinar el trabajo día a día y para el logro de las metas grupales.

Se observa que, en la rúbrica de evaluación del equipo, los estudiantes no escriben compromisos, de manera individual. Por tanto, el maestro debe acercarse a cada equipo y hace reflexión sobre las actividades realizadas y de cada uno de los roles para que los estudiantes, reflexionen si en verdad, no tienen algo en que mejorar en el trabajo en equipo y en sus responsabilidades (Jiménez, diario # 2, mayo 7 del 2019).

### **Variable 10: Evaluación frecuente y regular**

Esta variable hace mención a la evaluación frecuente y regular del funcionamiento del grupo para mejorar la efectividad futura. Lobato (1997) menciona la evaluación frecuente como un proceso de mejora de la estrategia de aprendizaje cooperativo:

El seguimiento y la evaluación de cómo se ha preparado la tarea, cómo los alumnos en cada grupo han procedido, qué procesos se han desarrollado y qué conductas se han observado son muy importantes para mejorar el aprendizaje cooperativo en sucesivas sesiones. Se puede realizar por medio de cuestionarios, observaciones directas, registros, feed-back, etc” (p.70).

<b>Respuestas</b>	<b>Puntaje</b>
Siempre	18
algunas veces	1
Nunca	0

A partir de las sesiones de trabajo se observó que hubo una gran acogida de esta estrategia de evaluación, donde se utilizó una rúbrica como mecanismo, como se menciona en la variable anterior. En cada sesión cinco minutos antes de terminar, esta se debía diligenciar para evaluar todo el trabajo realizado; la rúbrica contenía: autoevaluación de las normas, autoevaluación del trabajo cooperativo, autoevaluación de roles, compromisos individuales y grupales.

Aunque era solo una rúbrica por equipo, todos los miembros debían opinar al diligenciar este formato y evaluar a cada uno de sus integrantes, las normas y el trabajo cooperativo en pro del crecimiento grupal: “Profe, pusimos en la hoja que debemos mejorar en la escucha, hablamos mucho y nos entretendemos muy fácil por eso todo se demora” (Jiménez, diario # 2, mayo 7 del 2019). Los estudiantes aprendieron a examinarse a ellos mismos y sus propios compañeros, sin criticar y juzgar de proponer para mejorar y de sugerir para fortalecer al otro.

## 8 Conclusiones

Teniendo en cuenta el análisis de los resultados en la presente investigación, se puede concluir que la expresión oral se ve permeada por el aprendizaje cooperativo y genera beneficios para los estudiantes que presentan bajo desempeño académico. El trabajo en equipo y las estrategias desarrolladas posibilitan que los estudiantes cualifiquen su léxico, estructuras gramaticales y la pronunciación. El estar juntos ayuda a crear situaciones en donde se requiere ampliar dicho bagaje. Es en el ejercicio conjunto que todos se ven favorecidos de ello.

Así mismo, la posibilidad de generar lazos de amistad y respeto contribuye a mejorar sus habilidades discursivas. Esto dado por la posibilidad de intercambiar impresiones apostándole a un bien común, el cual implica resolver unas tareas compartidas en donde todos deben cooperar. En este sentido el equipo se muestra como soporte para expresarse oralmente sin temer al ridículo. Estas habilidades sociales son posibles gracias a la interdependencia positiva, pues el éxito depende del compromiso individual y esto obliga a todos a apostarle a la obtención de la tarea. Los estudiantes dejan de lado sus temores cuando se sienten apoyados entre sí.

Las actividades cooperativas que involucran el desarrollo de lúdicas, en especial aquellas que se basan en la creación de personajes y descripciones ayudan a mejorar el desarrollo de las habilidades lingüísticas, principalmente las concernientes con el lenguaje oral. Asunto que no es posible sin el apoyo del equipo base y la posibilidad del diálogo. Este diálogo se cruza con la ayuda y aliento que los participantes se dan para alcanzar los logros pactados. En la medida que se apoyan, toman riesgos y se lanzan a expresar sus sentimientos, lo cual es posible por medio de los personajes que inventan y de los discursos que producen. Entonces poder dramatizar genera un plus y este tiene que ver con el desarrollo de la capacidad para hablar en inglés.

En cuanto al desarrollo individual en busca de optimizar el trabajo en el equipo, se puede decir que el cumplimiento de roles juega un papel primordial para el desarrollo de las competencias comunicativas y favorablemente en la oral. Esta variable permite la regulación interna de los equipos puesto que los encargados de las determinadas funciones realizan sus deberes concienzudamente. El sentirse valorados como portadores de una responsabilidad y/o saber les da la posibilidad del intercambio de opiniones, de poder mirarse cara a cara y expresar ideas usando el discurso oral.

Las sesiones de aprendizaje cooperativo tienen un efecto positivo en el desarrollo de las destrezas de la expresión oral, especialmente en la riqueza léxica y el manejo del discurso que son aquellas donde se obtiene mayor fortaleza.

El trabajo en equipo tiene una estrecha relación con la interacción, la pronunciación, la competencia gramatical y la riqueza léxica. Además, la participación equitativa es un factor que ayuda a mejorar la interacción, la pronunciación y la riqueza léxica.

## 9 Recomendaciones

A partir de los resultados obtenidos en la presente investigación, se sugiere para futuros estudios, algunos aspectos presentados a continuación:

- Realizar este estudio con estudiantes de otras edades y analizar a través de los resultados estadísticos los cambios que tienen y cómo influye la edad respecto a los métodos de enseñanza del inglés.
- Realizar este estudio con todos los estudiantes del grado séptimo del mismo municipio (por la misma cultura, gustos, forma de educación, etc.) y analizar si los resultados de las actividades con una población más grande tienen los mismos resultados que la población más pequeña ya analizada (Analizar si la población más pequeña dio un resultado que se pueda generalizar).
- Realizar este estudio con estudiantes del grado séptimo en otras regiones del país para poder analizar cómo afecta la cultura respecto al método de aprendizaje. Para esto se realizaría un análisis con los mismos resultados tomados, que permitan concluir las observaciones.
- En la propuesta de intervención, realizar más actividades de índole creativa, a los estudiantes les gustó más las primeras actividades donde debían crear, imaginar e inventar, las actividades de enunciar saberes concretos no son muy llamativas para ellos.
- Tener presente las guías de evaluación de cada una de las sesiones cooperativas para el análisis, la autoevaluación sería un anexo bastante interesante en el estudio, donde se podría tener en cuenta como se ven los estudiantes así mismos, durante todo el proceso de aprendizaje.

## 10 Referencias

- Aguilella, A. (2017). *La formación del profesor en el aprendizaje cooperativo* (tesis de pregrado), Universidad Jaume, España. Recuperado de [http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/164414/TFG\\_2016\\_CatalanAguilellaAna.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/164414/TFG_2016_CatalanAguilellaAna.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Alayón, J. (2010). El aprendizaje cooperativo aplicado a la didáctica del procesamiento y producción de textos. *Revista de la Facultad de Ingeniería*, 25, (3), 17–28. Recuperado de <https://ucv.academia.edu/Jer%C3%B3nimoAlay%C3%B3nG%C3%B3mez>
- Álvarez, Y. y Parra, A. (2015) *Fortalecimiento de la expresión oral en un contexto de interacción comunicativa*. (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja, Colombia. Recuperado de <https://repositorio.uptc.edu.co/bitstream/001/1513/1/TGT-149.pdf>
- Ander-Egg, E. y Aguilar, M. (2001). *El trabajo en Equipo*. Recuperado de [https://books.google.com.co/books?id=3X9ap9zweMAC&printsec=frontcover&dq=el+trabajo+en+equipo&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwii\\_bH\\_KbmAhUu01kKHagyBxMQ6AEIKDAA#v=onepage&q=el%20trabajo%20en%20equipo&f=false](https://books.google.com.co/books?id=3X9ap9zweMAC&printsec=frontcover&dq=el+trabajo+en+equipo&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwii_bH_KbmAhUu01kKHagyBxMQ6AEIKDAA#v=onepage&q=el%20trabajo%20en%20equipo&f=false)
- Bordón, T. (1999). *La evaluación de la expresión oral en el aula de ELE*. Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/carabela/pdf/47/47\\_151.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/47/47_151.pdf)
- Calvache, J. (2002). El aprendizaje cooperativo: una estrategia de trabajo en la clase de inglés como idioma extranjero. *Revista Hechos y proyecciones del lenguaje*. Recuperado de <http://revistas.udenar.edu.co/index.php/rheprol/issue/view/121/showToc>
- Calzadilla, M., González, I. y Pérez, M. (2012). Juegos lingüísticos para favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa oral / Linguistic games to encourage the development of communicative Oral competence. *Ciencia Holguín*, 18, (4). Recuperado de <http://www.ciencias.holguin.cu/index.php/cienciasholguin/article/view/733/630>

- Cassany, D. (2009). La cooperación en ELE de la teoría a la práctica. *Tinkuy: Boletín de investigación y debate* 11. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3303819>
- Cassany, D. Luna, M. y Sanz, G. (1998). *Enseñar lengua*. Barcelona: Editorial Graó.
- Cerdá, C y Querol, M. (2014). El aprendizaje cooperativo para el desarrollo de la competencia comunicativa oral en lengua inglesa en el aula de primaria. *Encuentro* 23, 16-29  
Recuperado de <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/21551>
- Coba, M. (2012). *Gestión educativa y desarrollo de competencias comunicativas a través de las habilidades lingüísticas, para superar las dificultades en el aprendizaje del idioma inglés de los estudiantes de bachillerato del Colegio Fiscal Mixto "Palestina"* (Tesis de maestría) Universidad de Guayaquil. Ecuador. Recuperado de <http://repositorio.ug.edu.ec/bitstream/redug/1490/1/TOMO%20I%20PROYECTO%20EDUCATIVO%202012.pdf>
- Consejo de Europa para la publicación en inglés y francés. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)
- Cortina, B. (2011). La expresión oral en lengua inglesa de los futuros maestros un reto para el Espacio Europeo de Educación Superior. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras* (16), 155-177 Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4594649>
- Criado, R. (2008). *Patrones de secuenciación de actividades en la enseñanza del inglés como lengua extranjera y su incidencia en el aprendizaje: estudio cuasi-experimental*. (Tesis doctoral) Escuela Oficial de Idiomas de Murcia, España. Recuperado de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/89141>
- Criollo, M. (2017). *Estrategias de aprendizaje cooperativo y su incidencia en el desarrollo de la producción oral del idioma inglés en los estudiantes del noveno año de la Escuela de Educación Básica Macará durante el periodo septiembre 2016-febrero, 2017*. (Tesis



- de maestría), Universidad Central del Ecuador. Recuperado de <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/12602/1/T-UCE-0010-027-2017.pdf>
- Cuadrado, R. Pérez, M. Valero, M. (2014). Controles de Trabajo en Grupo para Mejorar la Interdependencia Positiva. *Departament d'arquitectura de Computadors*. Recuperado de <http://personals.ac.upc.edu/miguel/materiales/docencia/articulos/PonenciaJenui2014Definitiva.pdf>
- Cubero-Juánez, Javier, Sánchez-Herrera, Susana, Vallejo, José R., Luengo, Luis, Calderón, Manuel, y Bermejo-García, M. Luisa. (2018). Aprendizaje cooperativo para la formación universitaria en alfabetización en salud. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 21(2), 97-100. Recuperado de <http://scielo.isciii.es/pdf/fem/v21n2/2014-9832-fem-21-2-97.pdf>
- Del Barco, B. (2002). *Elementos mediadores en la eficacia del aprendizaje cooperativo: entrenamiento en habilidades sociales y dinámicas de grupo*. (Tesis de doctorado). universidad de Extremadura Departamento de Psicología y Sociología de la Educación, España. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=310>
- Denegri , M. Opazo, C. y Martínez, G. (2007). Aprendizaje cooperativo y desarrollo del autoconcepto en estudiantes chilenos. *Revista de Pedagogía*, 28(81), 13-41. Recuperado de [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0798-97922007000100002&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922007000100002&lng=es&tlng=es)
- Díaz C., Jansson L, y Neira, A. (2011). Percepciones de profesores y estudiantes chilenos de educación media acerca del papel de la tecnología en la clase de inglés como lengua extranjera. *Revista Lasallista de Investigación*, 8(2), 53-60. Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1794-44492011000200006&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-44492011000200006&lng=en&tlng=es)
- Díaz, D. (2014). *Factores de dificultad para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en estudiantes con bajo rendimiento en inglés de la universidad ICESP*. (Tesis de maestría) Universidad ICESI. Colombia. Recuperado de

[https://repository.icesi.edu.co/biblioteca\\_digital/bitstream/10906/76938/1/dificultad\\_aprendizaje\\_ingles.pdf](https://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/10906/76938/1/dificultad_aprendizaje_ingles.pdf)

Díaz, V. (2016). *La aplicación de técnicas dramáticas en la enseñanza de inglés, lengua extranjera, como medio de aprendizaje cooperativo y comunicativo: programación y propuesta de innovación para 3º de ESO (2º PMAR)*. (Tesis de maestría), Universidad de Oviedo. España. Recuperado de <https://core.ac.uk/reader/71883591>

Domian, C., Fonseca, H., Lara, R., y Rodríguez, S. (2010). La enseñanza comunicativa del inglés en el ciclo diversificado en Costa Rica: imágenes de algunas realidades. *LETRAS*, (47), 11-34. Recuperado a partir de <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/letras/article/view/4150>

Escudero, J. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 1, (1). Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART1.pdf>

Ferreiro, R. (2007). Una visión de conjunto a una de las alternativas educativas más impactante de los últimos años: El aprendizaje cooperativo. *Redie, Revista electrónica de investigación educativa*. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412007000200013&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412007000200013&script=sci_arttext)

Flores, A. (2018). *La enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera: una perspectiva internacional*. (tesis doctoral), Universidad de Sevilla. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/81124>

Flores, M. y Caicedo, M. (2017). *Las canciones populares como estrategia metodológica para el desarrollo de la competencia comunicativa oral en los estudiantes de la fase 3 de inglés en el programa de años intermedios PAI del ISM International Academy*. (Tesis de maestría), Universidad Central del Ecuador. Ecuador. Recuperado de <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/12574/1/T-UCE-0010-032-2017.pdf>

- Fragoso, D. (1999). La comunicación en el salón de clases. *Razón y Palabra*, Número 13. Recuperado De <http://www.razonypalabra.org.mx/antiores/n13/comsal13.html>
- García C, Beatriz et al (2002). *Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa*. Fundación Universitaria Luis Amigó. Recuperado de [https://www.academia.edu/7779622/T%C3%A9cnicas\\_Interactivas\\_para\\_la\\_Investigaci%C3%B3n\\_Social\\_Cualitativa](https://www.academia.edu/7779622/T%C3%A9cnicas_Interactivas_para_la_Investigaci%C3%B3n_Social_Cualitativa)
- García, A. (2012). Metodología cooperativa para el aprendizaje de ELE. *Cuadernos Canela*. Recuperado de <http://cuadernoscanela.org/index.php/cuadernos/article/view/5>
- Goikoetxea, E. y Pascual, G. (2002). *Aprendizaje Cooperativo: Bases Teóricas y Hallazgos Empíricos que explican su Eficacia*.doi:10.5944/educxx1
- Gros, B. (2006). El aprendizaje colaborativo a través de la red: límites y posibilidades. *Universidad de Barcelona*. Recuperado de [http://www.deciencias.net/moodledoc/sem\\_ac/Aprendizaje\\_Colaborativo\(Gross\),16p.pdf](http://www.deciencias.net/moodledoc/sem_ac/Aprendizaje_Colaborativo(Gross),16p.pdf)
- Guilar, M. (2009). Las ideas de Bruner: De la revolución cognitiva a la revolución cultural”. *Educere*, 13(44), 235-241. Recuperado de [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-49102009000100028&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102009000100028&lng=es&tlng=es).
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Recuperado de <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>
- Herrera, J. (2018). La ficcionalidad como estrategia didáctica en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en las lenguas-culturas extranjeras. *Lenguaje*, 46(2), 242-265. <https://dx.doi.org/10.25100/lenguaje.v46i2.6582>
- Jiménez, K. (2009). Propuesta estratégica y metodológica para la gestión en el trabajo colaborativo. *Revista Educación*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/440/44012058007.pdf>

- Johnson, D. Johnson, R. y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Johnson, R., y Johnson D. (2002, 29 de Julio). *An Overview of Cooperative Learning*. [Una visión general del aprendizaje cooperativo]. *Digital Circuits and Systems (CSD)*. Recuperado de [http://digsys.upc.es/ed/general/Gasteiz/docs\\_ac/Johnson\\_Overview\\_of\\_Cooperative\\_Learning.pdf](http://digsys.upc.es/ed/general/Gasteiz/docs_ac/Johnson_Overview_of_Cooperative_Learning.pdf)
- Landone, E. (2004). *El aprendizaje cooperativo del ELE: Propuestas para integrar las funciones de la lengua y las destrezas colaborativas*. *Red ELE revista electrónica de didáctica/ español lengua extranjera*. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/28068430\\_El\\_aprendizaje\\_cooperativo\\_del\\_ELE\\_Propuestas\\_para\\_integrar\\_las\\_funciones\\_de\\_la\\_lengua\\_y\\_las\\_destrezas\\_colaborativas](https://www.researchgate.net/publication/28068430_El_aprendizaje_cooperativo_del_ELE_Propuestas_para_integrar_las_funciones_de_la_lengua_y_las_destrezas_colaborativas)
- León, I. (2008). *Actividades para favorecer la comunicación oral en inglés del bachiller técnico en la especialidad de comercio en la educación técnica y profesional*. (Tesis de pregrado), Universidad de las Tunas. Cuba. Recuperado de [http://biblioteca.utec.edu.sv/siab/virtual/elibros\\_internet/55815.pdf](http://biblioteca.utec.edu.sv/siab/virtual/elibros_internet/55815.pdf)
- Liang, T. (2002). *Implementing cooperative learning in EFL teaching: process and effects*. (Tesis de doctorado), National Taiwan Normal University. Taiwan. Recuperado de [https://www.asian-efl-journal.com/Thesis\\_Liang\\_Tsailing.pdf](https://www.asian-efl-journal.com/Thesis_Liang_Tsailing.pdf)
- Linerós, R. (2006). *La comprensión y expresión de textos orales*. Recuperado de <http://www.contraclave.es/lengua/textosorales.pdf>
- Lizasoain, A., Ortiz, A., Véliz M., Luci, A, y Rojas, R. (julio 2016). Evaluación de It's My Turn, una herramienta de autoaprendizaje de inglés como lengua extranjera para contextos rurales. *Calidad en la Educación* 44, 98-128. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5614780>

- Lobato, C. (1997). Hacia una comprensión del aprendizaje cooperativo. *Revista de Psicodidáctica*, núm. 4. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/175/17517797004.pdf>
- Lopera, S. (2011). La enseñanza del acto de habla de los cumplidos a estudiantes de inglés como lengua extranjera. *Núcleo*, 23(28), 145-166. Recuperado de [http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/2947/1/Lopera\\_Sergio\\_2011\\_ense%C3%B1anza\\_acto\\_habla.pdf](http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/2947/1/Lopera_Sergio_2011_ense%C3%B1anza_acto_habla.pdf)
- López, F. (2002). El Análisis de contenido como método de investigación. XXI. *Revista de educación* (4). Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1912/b15150434.pdf?sequence=1>
- López, G. y Acuña, S. (2011). *Aprendizaje cooperativo en el aula*. Recuperado de <http://inventio.uaem.mx/index.php/inventio/article/view/381/552>
- Marchesi, A. (2003). *El fracaso escolar en España*. Madrid, España: Fundación Alternativas.
- Marcos, A. (2006). *El Aprendizaje Cooperativo: diseño de una unidad didáctica y observaciones sobre su aplicación práctica en un grupo de estudiantes griegos*. (Tesis de maestría), Universidad Antonio de Nebrija. Atenas, Grecia. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:2aed59da-dad2-49cc-9564-90e627f79422/2007-bv-08-18marcos-pdf.pdf>
- Marcos, M. (2009). *El aprendizaje cooperativo para el desarrollo de competencias en las lenguas extranjeras. VI Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria, Universidad Europea de Madrid*. Recuperado de <http://abacus.universidadeuropea.es/handle/11268/2779>
- Martín, M. y Ríos, O. (2014). Prevención y resolución del conflicto en educación física desde la perspectiva del alumnado. *RETOS Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, núm. 25. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3457/345732291033.pdf>

- McBride, K. (2009). Percepciones estudiantiles sobre las técnicas utilizadas en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Universum (Talca)*, 24(2), 94- 112. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-23762009000200006>
- Mena, M. Romagnoli, C. y Valdés, A. (2009). El impacto del desarrollo de habilidades socio afectivas y éticas en la escuela. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, vol. 9, núm. 3. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/447/44713064006.pdf>
- Mendoza, M. (2009). Del arte dramático al arte poético: Técnicas para la lectura en inglés. *Revista de Pedagogía*, 30(86), 71-87. Recuperado de [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0798-97922009000100004&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922009000100004&lng=es&tlng=es).
- Meza, M y Pérez, E. (2001). Influencia del uso del “aprendizaje cooperativo” en el rendimiento académico de los estudiantes de Inglés Técnico de Universidad Simón Bolívar, sede del Litoral. *Ikala revista de lenguaje y cultura* 6. Recuperado de [aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ikala/article/download/8561/7895](http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ikala/article/download/8561/7895)
- Mínguez, M. (2009). *Aprendizaje colaborativo, tres experiencias en el aprendizaje de la matemática en la educación secundaria obligatoria*. Recuperado de [https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero\\_15/NOEMI\\_MINGUEZ\\_1.pdf](https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_15/NOEMI_MINGUEZ_1.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional, Colombia. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés*. [Tabla n° 1]. Recuperado de <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbm9jYXVpZGZkZWV1Y2F0aXZhc2VkY2hvY298Z3g6NGMyNjFhMTY5MzE4NmM2Mg>
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés*. Bogotá: MEN.

- Ministerio de Educación Nacional. (1999). *Serie Lineamientos Curriculares Idiomas Extranjeros*. Recuperado de: [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975\\_recurso\\_7.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_7.pdf)
- Mirman, A. (2018). *La enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera: una perspectiva internacional*. (Tesis Doctoral), Universidad de Sevilla, España. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/81124>
- Moliner, O. y Martí, M. (2002). Estrategias didácticas para la solución cooperativa de conflictos y toma de decisiones consensuadas: mejorar la convivencia en el aula. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 5(3). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1034535>
- Morales-Maure, L., García-Marimón, O., Torres-Rodríguez, A, y Lebrija-Trejos, A. (2018). Habilidades Cognitivas a través de la Estrategia de Aprendizaje Cooperativo y Perfeccionamiento Epistemológico en Matemática de Estudiantes de Primer Año de Universidad. *Formación universitaria*, 11(2), 45-56. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000200045>
- Nauta, J. (2010). Lengua hablada y producción oral. *Monográficos Marco ELE*. núm. 11. Recuperado de <https://marcoele.com/descargas/navas/12.nauta.pdf>
- Neira, A. y Ferreira, A. (2011). Escritura académica: un modelo metodológico efectivo basado en tareas y enfoque cooperativo. *Literatura y lingüística*, (24), 143-159. <https://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112011000200008>
- Ospina, W. (2014), Educar es humanizar. Recuperado de <https://caz2504.blogspot.com/>
- Paucar, J. (2016). *Aprendizaje cooperativo en la adquisición de vocabulario del idioma inglés nivel A2 en el noveno año de Educación General Básica del Colegio Militar “Eloy Alfaro” del Distrito Metropolitano de Quito, año lectivo 2015-2016*. (Tesis de pregrado), Universidad Central del Ecuador. Ecuador. Recuperado de <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/8833/1/T-UCE-0010-1550.pdf>

- Pérez, M. (2004). *Diseño de Webquests para la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera: aplicaciones en la adquisición de vocabulario y la destreza lectora*. (Tesis de maestría), Universidad de Granada. España. Recuperado de <https://digibug.ugr.es/handle/10481/1034>
- Pico, M. y Vargas, E. (2012). *La creación de escritos cortos en inglés, en un ambiente de aprendizaje colaborativo*. (Tesis de pregrado), Universidad Libre. Colombia. Recuperado de <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/8137/MONOGRAFIA.pdf;sequence=1>
- Polo-del-Río, M, Lázaro, S. Bullón, F. y Barco, B. (2017). Una intervención en aprendizaje cooperativo sobre el perfil del observador en la dinámica bullying. *Universitas Psychologica*, 16(1), 221-233. <https://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-1.iacp>
- Porta, L. y Silva, M. (2003). *La investigación cualitativa; el análisis de contenido en la investigación educativa*. Recuperado de <http://abacoenred.com/wp-content/uploads/2016/01/An%C3%A1lisis-de-contenido-en-investigaci%C3%B3n-educativa-UNMP-UNPA-2003.pdf.pdf>
- Prieto, C. Y. (2007). Improving Eleventh Graders' Oral Production in English Class through Cooperative Learning Strategies. *PROFILE*. 8, 75-90. Recuperado de <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/10885>
- Pujolàs, P. (2012). *Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo*. *Educatio siglo XXI*. Recuperado de [http://repositori.uvic.cat/bitstream/handle/10854/1998/artconlli\\_a2012\\_pujolas\\_pere\\_aulas\\_inclusivas.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositori.uvic.cat/bitstream/handle/10854/1998/artconlli_a2012_pujolas_pere_aulas_inclusivas.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Recino, U, Quesada, A. Finalet, E. y González, M. (2014). Herramienta metodológica para desarrollar competencia comunicativa en idioma inglés en las universidades médicas cubanas. *EDUMECENTRO*, 6(2), 214-230. Recuperado de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2077-28742014000200015&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742014000200015&lng=es&tlng=es).



- Reyes, M. y Reyes, A. (2017). *Aprendizaje Cooperativo: Estrategia Didáctica y su Impacto en el Aula. Aprendizaje y desarrollo Humano. Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE*. Benemérito Instituto Normal del Estado, San Luis Potosí, México. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1668.pdf>
- Ricoy, M. y Álvarez-Pérez, S. (2016). La enseñanza del inglés en la educación básica de personas jóvenes y adultas. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(69), 385-409. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662016000200385&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662016000200385&lng=es&tlng=es).
- Rondal, M. (2017). *Aprendizaje colaborativo en el desarrollo de la producción oral del idioma inglés*. (Tesis de maestría), Universidad Central del Ecuador. Ecuador. Recuperado de <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/UCV/7591>
- Rubio. (2003). *Las competencias al servicio de la comunicación*. Recuperado de <http://atlante.eumed.net/wp-content/uploads/paralenguaje.pdf>
- Sánchez, M. (2009). El uso y los beneficios de las actividades lúdicas en la clase de inglés. *Revista digital Innovación y Experiencias educativas*. Recuperado de [https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero\\_23/MARIATERESA\\_SANCHEZ\\_1.pdf](https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_23/MARIATERESA_SANCHEZ_1.pdf)
- Sanhueza, M. y Burdiles, G. (2012). Diagnóstico de la competencia comunicativa en inglés de un grupo de escolares chilenos: puntos de encuentro con su perfil estratégico. *Folios*, (36), 97-113. Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0123-48702012000200006&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-48702012000200006&lng=en&tlng=es).
- Torrealba, C. y Ríos, P (2013). Teoría emergente sobre formación y actualización en lectura en inglés como lengua extranjera en el nivel universitario: ¿quiénes tienen miedo? *Investigación y Postgrado*, 28(1), 119-146. Recuperado de <https://biblat.unam.mx/en/revista/investigacion-y-postgrado/articulo/teoria-emergente-sobre-formacion-y-actualizacion-en-lectura-en-ingles-como-lengua-extranjera-en-el-nivel-universitario-quienes-tienen-miedo>

- Torres-Cajas, M. y Yépez-Oviedo, D. (2018). Aprendizaje cooperativo y TIC y su impacto en la adquisición del idioma inglés. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23(78), 861-882. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662018000300861&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662018000300861&lng=es&tlng=es).
- Trong, L. (2010). Infusing Cooperative Learning into An EFL Classroom. *Canadian Center of Science and Education Journal*. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1081598.pdf>
- Trujillo, F. (2002). *Aprendizaje Cooperativo para la Enseñanza de la Lengua*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=638322>
- Truscott de Mejía, A. (octubre - diciembre 2005). Para vivir en un mundo global. *Altablero*, 37. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-97500.html>
- Turrión, P. y Ovejero, A. (2013) ¿Es eficaz el aprendizaje cooperativo para la mejora del rendimiento académico en la enseñanza del inglés? Estudio experimental en alumnos de primaria. *Tabanque, Revista pedagógica*, 26, 249–266. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/11988/Tabanque-2013-26-EsEficazElAprendizajeCooperativoParaLaMejoraDelRen.pdf;jsessionid=3924F1478164F460B47C198BE99A81A8?sequence=1>
- Universidad de Antioquia. Facultad de Ciencias Humanas (2000) *Estado del arte sobre fuentes documentales en investigación cualitativa*. Recuperado de <http://josemramon.com.ar/wp-content/uploads/Estado-Del-Arte-Sobre-Fuentes->
- Universidad Interamericana para el Desarrollo-UNID. (2013). *Teorías del Aprendizaje. La teoría socio-histórica: Aplicaciones en la educación*. Recuperado de [http://moodle2.unid.edu.mx/dts\\_cursos\\_md/lic/ED/TA/S11/TA11\\_Lectura.pdf](http://moodle2.unid.edu.mx/dts_cursos_md/lic/ED/TA/S11/TA11_Lectura.pdf)
- Vairo, M., Buyán, S. y Beltramino, L. (2010). *Fracaso escolar. Problemas de aprendizaje. Condiciones, contextos y sujetos*. Recuperado de <https://ffyh.unc.edu.ar/vii-encuentro-interdisciplinario-de-ciencias-sociales-y-humanas/wp-content/uploads/sites/24/2011/08/ponencia-vairo-buyan-beltramino-eje-6.pdf>

- Vargas, M. (2011). *Integración de la teoría de las inteligencias múltiples con el enfoque comunicativo para la enseñanza del inglés como segunda lengua*. (Tesis de maestría) Universidad de Manizales. Colombia. Recuperado de [http://ridum.umanizales.edu.co:8080/jspui/bitstream/6789/360/1/Vargas\\_Escobar\\_Mar%C3%ADa\\_Clemencia\\_2011.pdf](http://ridum.umanizales.edu.co:8080/jspui/bitstream/6789/360/1/Vargas_Escobar_Mar%C3%ADa_Clemencia_2011.pdf)
- Velázquez, C. (2012). Relevos de marcador colectivo o tres vidas. una estructura de aprendizaje cooperativo para las clases de educación física. “*La Peonza*” – *Revista de Educación Física para la paz*, n° 7. Recuperado de Dialnet-[RelevosDeMarcadorColectivoOTresVidasUnaEstructuraD-3907254.pdf](http://www.dialnet.org/RelevosDeMarcadorColectivoOTresVidasUnaEstructuraD-3907254.pdf)
- Vera, M. (2009). *Aprendizaje Cooperativo*. *Revista digital Innovación y Experiencias educativas*. Recuperado de [https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero\\_14/MARIA%20DEL%20MAR\\_VERA\\_1.pdf](https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_14/MARIA%20DEL%20MAR_VERA_1.pdf)
- Vielma, E. y Salas, M. (2000). Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo. *Educere*, 3(9). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/356/35630907.pdf>
- Vinueza, R. (2017). *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo en la producción oral del idioma inglés, en estudiantes de tercer año de bachillerato general unificado de la Unidad Educativa “Charles Darwin”*. (Tesis de maestría), Universidad Central del Ecuador. Ecuador. Recuperado de <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/12462/1/T-UCE-0010-010-2017.pdf>
- Vygostky, L. (1984). Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, (27-28) ,105-116. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=668448>
- Wang, W. (2017). *Improving Students' Oral Skills through A Cooperative Learning Approach to Teaching Chinese College English*. (Tesis de maestría), University of Victoria. Canadá. Recuperado de

[https://dspace.library.uvic.ca/bitstream/handle/1828/8724/Wang\\_Weichen\\_MEd\\_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://dspace.library.uvic.ca/bitstream/handle/1828/8724/Wang_Weichen_MEd_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Zenotz, M. (2009). *Estrategias de lectura on-line en inglés como lengua extranjera*. (Tesis de doctorado) Universidad del país Vasco, España. España <https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/12336/zenotziragi.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Zhang, Y. (2010). Cooperative Language Learning and Foreign Language Learning and Teaching. [Aprendizaje cooperativo de idiomas y Aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras]. *Journal of Language Teaching and Research*, 1(1), 81-83, Recuperado de: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.665.8428&rep=rep1&type=pdf>

## 11 Anexos

### 11.1. Consentimiento Informado

#### Consentimiento y Asentimiento informado (Padres de Familia y Acudientes)

El proyecto investigativo “**Aprendizaje cooperativo en la expresión oral en inglés**” tiene como propósito analizar la manera en que el aprendizaje cooperativo posibilita el desarrollo de la expresión oral de los estudiantes que presentan bajo desempeño académico en el área. Algunas de las etapas de la investigación contemplan la aplicación de un pre-test y un post test para medir el nivel inicial y final de la expresión oral en inglés de los estudiantes, observación de los encuentros y la implementación de talleres interactivos para la puesta en escena del aprendizaje cooperativo como estrategia en el fortalecimiento y motivación de la expresión oral, además de una rúbrica de evaluación de la competencia oral en el idioma.

La aplicación de estos instrumentos, garantiza no solamente la calidad de los datos recopilados, sino la seguridad de los alumnos. La participación de los menores es voluntaria; Igualmente, los alumnos firmarán otro consentimiento para que entiendan que su participación es voluntaria y pueden retirarse del estudio en cualquier momento que lo consideren. La identidad del estudiante será protegida en todas las etapas del proyecto pues se conservará su anonimato.

El investigador se compromete a mantener la confidencialidad de la información recopilada, la cual será utilizada para crear contenidos enfocados al análisis de la puesta en escena del aprendizaje cooperativo como agente de mejora en la expresión oral en inglés. La información recolectada y los resultados de la investigación serán dados a conocer a las instituciones educativas que participan del estudio y luego algunos de los datos recopilados serán utilizados de forma anónima como insumo para publicaciones científicas y ponencias en eventos académicos.

Así, por medio del presente documento, el abajo firmante representante legal del alumno reconoce que se le ha informado sobre el objetivo del estudio: “**Aprendizaje cooperativo en la expresión oral en inglés**” del cual su hijo/hija hará parte de la población sujeto de estudio.

A través de la firma de este documento el abajo firmante, representante legal del alumno asegura que se le ha dado información precisa y suficiente sobre esta investigación, se le han aclarado las dudas e inquietudes y por ello autoriza de manera libre y sin coacciones, la participación de su hijo/hija en el estudio, de acuerdo al respeto de datos tal como se contempla en los artículos 7, 33 y 34 de la ley de infancia y adolescencia de Colombia. Igualmente autoriza para que el material visual (fotografías y videos) en los que pueda verse su hijo o hija, se comparta para fines exclusivamente educativos. Agradecemos el diligenciamiento de este consentimiento.

En constancia firma:

Nombre: \_\_\_\_\_

Firma: \_\_\_\_\_

Documento de Identidad: \_\_\_\_\_

Parentesco con el niño/a: \_\_\_\_\_

Nombre del o la joven a  
cargo: \_\_\_\_\_

Ciudad y fecha: \_\_\_\_\_

## 11.2 Asentimiento Informado

### Asentimiento informado (Alumnos)

El proyecto investigativo “**Aprendizaje cooperativo en la expresión oral en inglés**” tiene como propósito analizar la manera en que el aprendizaje cooperativo posibilita el desarrollo de la expresión oral de los estudiantes que presentan bajo desempeño académico en el área.

Algunas de las etapas de la investigación contemplan la aplicación de un pre-test y un post test para medir el nivel inicial y final de la expresión oral en inglés de los estudiantes, observación de los encuentros y la implementación de talleres interactivos para la puesta en escena del aprendizaje cooperativo como estrategia en el fortalecimiento y motivación de la expresión oral, además de una rúbrica de evaluación de la competencia oral en el idioma.

El investigador se compromete a mantener la confidencialidad de la información recopilada, la cual será utilizada para crear contenidos enfocados al análisis de la puesta en escena del aprendizaje cooperativo como agente de mejora en la expresión oral en inglés. La información recolectada y los resultados de la investigación serán dados a conocer a las instituciones educativas que participan del estudio y luego algunos de los datos recopilados serán utilizados de forma anónima como insumo para publicaciones científicas y ponencias en eventos académicos.

La aplicación de estos instrumentos, garantiza no solamente la calidad de los datos recopilados, sino la seguridad de los alumnos. La participación de los estudiantes es voluntaria; Igualmente, la identidad del estudiante será protegida en todas las etapas del proyecto pues se conservará su anonimato.

A partir de la lectura de este apartado, acepto que he entendido este documento de asentimiento y que mis respuestas fueron respondidas frente al proceso a desarrollar y por tanto acepto libremente, participar en esta investigación:

Nombre del participante: \_\_\_\_\_

Firma del participante: \_\_\_\_\_

Fecha del diligenciamiento: \_\_\_\_\_

Grupo del estudiante: \_\_\_\_\_

### 11. 3 Propuesta de intervención

Proyecto: El aprendizaje cooperativo en la interacción oral en inglés de estudiantes de grado Octavo que presentan bajo desempeño académico, pertenecientes a la Institución Educativa del Municipio de Envigado

#### Objetivo General

Analizar las posibilidades que ofrece el aprendizaje cooperativo a la interacción oral en inglés de estudiantes de grado octavo que presentan bajo desempeño académico, pertenecientes a una la Institución Educativa del municipio de Envigado.

Institución Educativa– Envigado

Grupo: 7°

Número de estudiantes: 36

Mujeres: 27 Hombres: 9

Profesor titular: Geidy Marcela Jiménez Herrera

Curso: inglés

Intensidad de horas semanales: 4

Realizado por: Geidy Marcela Jiménez Herrera

#### Introducción

Cada seis sesiones se realizará una actividad evaluativa, para valorar la evolución de la expresión oral. Antes de comenzar con las sesiones previamente la docente conformo nueve equipos: nueve equipos de cuatro estudiantes, para un total de 36. De forma aleatoria se formaron nueve equipos; la docente tuvo en cuenta, las habilidades y competencias que tienen cada uno de los estudiantes por tanto a cada miembro del equipo se le asignó un rol diferente:

##### 1. Coordinador:

- Organiza, indica que tarea tiene que realizar cada compañero.
- Conoce claramente la tarea que se va a realizar
- Comprueba que todos hacen su tarea
- Dirige la evaluación grupal.

##### 2. Secretario:

- Recuerda los compromisos grupales e individuales.
- Recuerda las tareas pendientes de la carpeta de equipo

- Recuerda el trabajo realizado y anota.
- Comprueba que todos hayan traído la tarea y que la hayan anotado
- Escribe las actividades encargadas al equipo.

### 3. Controlador:

- Controla el tiempo y avisa de cuanto disponen para terminar la tarea.
- Controla que todo quede recogido.
- Es responsable de organizar el material.
- Supervisa el nivel de ruido y hace respetar el turno de la palabra.
- Garantiza que el lugar de trabajo quede limpio.

### 4. Portavoz:

- Pregunta las dudas del grupo al maestro y actúa en nombre del mismo.
- Presenta oralmente conclusiones y actividades por el grupo.
- Responde dudas y preguntas.

Tomado de: <http://www.trabajoenequipoprimaria.com>

En cada sesión de trabajo se trabajará con algunas técnicas de trabajo cooperativo, para promover nuevas experiencias y motivación en los estudiantes: las técnicas que emplearemos serán:

### Folio giratorio

Fuente	Perè Pujolàs
Técnica	<b>Folio giratorio</b>
Dinámica	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Se reparte un folio para cada equipo.</li> <li>— Se recuerdan las normas básicas de cooperación.</li> <li>— Se propone un tema y se marca un tiempo.</li> <li>— Un alumno escribe una palabra/o frase (lo que se haya decidido), a continuación, pasa el folio a su compañero que va escribiendo su aportación. Cuando termina el equipo completo se sigue con otra ronda hasta que se termine el tiempo.</li> <li>— Mientras que uno escribe, sus compañeros tienen que estar muy atentos para comprobar que su aportación es correcta o para corregir si fuera necesario.</li> <li>— Cuando se termina el tiempo, un alumno de cada equipo elegido al azar, lee al resto de la clase las palabras/ o frases que ha escrito el equipo.</li> <li>— Finalmente, cada alumno individualmente escribe en su cuaderno todas las palabras/frases fijándose en el trabajo grupal.</li> </ul>
Equipo	Parejas y equipos heterogéneos de cuatro alumnos.



**Foto / Vídeo**

Fuente	Ferreiro Gravié
Técnica	<b>Foto / Vídeo</b>
Dinámica	<ul style="list-style-type: none"> <li>— El docente proyecta una foto o un vídeo relacionado con los contenidos y de su entorno. Plantea una pregunta sobre los mismos.</li> <li>— Los alumnos de manera individual plasman sus ideas sobre la pregunta en un cuarto de folio.</li> <li>— En su equipo ponen en común lo que han pensado cada uno y tratan de consensuar una respuesta.</li> <li>— Escriben la respuesta del equipo en la otra cara del cuarto de folio.</li> <li>— El docente pregunta a algunos alumnos, elegidos al azar, la respuesta de sus equipos.</li> </ul>
Equipo	Equipos heterogéneos de cuatro alumnos.

**Lectura compartida**

Fuente	Perè Pujolàs
Técnica	<b>Lectura compartida</b>
Dinámica	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Se comienza con la lectura de un texto, puede ser al comienzo de la unidad didáctica, al finalizar o en ambas situaciones para comprobar el progreso.</li> <li>— Un miembro del equipo lee en voz alta un párrafo.</li> <li>— El siguiente compañero tiene que explicar ese texto leído. El resto de los compañeros tienen que decir si están de acuerdo con la explicación (en caso de que no estén de acuerdo tendrán que completar lo explicado por el compañero).</li> <li>— A continuación, el alumno que ha explicado tiene que realizar la lectura del siguiente párrafo y el siguiente compañero tiene que ofrecer la explicación.</li> <li>— Se sigue con la dinámica hasta que se finalice el texto.</li> </ul>
Equipo	Se forman grupos heterogéneos de cuatro alumnos.

**1 - 2 - 4**

Fuente	Pujolàs a partir de David y Roger Johnson
Técnica	<b>1 - 2 - 4</b>
Dinámica	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Se comienza planteando una o varias preguntas.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>— 1. De manera individual, cada alumno dedica unos minutos a pensar las respuestas.</li> <li>2. Con su pareja ponen en común sus respuestas.</li> <li>3. En el grupo van debatiendo las respuestas buscando las más acertadas.</li> <li>— Finalmente, cada uno, individualmente, da respuestas a las preguntas. Puede ser por escrito. También el docente puede elegir al azar a un alumno de cada equipo para que expliquen su respuesta.</li> </ul>
Equipo	Grupos heterogéneos de cuatro alumnos.

### Rompecabezas

Fuente	Aronson, E.; Kagan, S. y Pujolàs, P
Técnica	<b>Rompecabezas</b>
Dinámica	<ul style="list-style-type: none"> <li>— parte de un tema, que se pueda dividir en subtemas.</li> <li>— Cada subtema se reparte a un miembro del equipo.</li> <li>— Se proporcionan recursos y se da un tiempo para que cada miembro del equipo profundice en su subtema.</li> <li>— Se reúnen los alumnos "especialistas" que han investigado el mismo subtema y comparten todo lo que han investigado.</li> <li>— Cada "especialista" regresa a su grupo de origen y tiene que explicar al resto su subtema (con las aportaciones de los demás especialistas)</li> <li>— Se termina con un trabajo en el que se sintetice el contenido.</li> </ul>
Equipo	Grupos heterogéneos de cuatro alumnos. Se puede dedicar más de una sesión.

### Control grupal

Fuente	Colegio Ártica
Técnica	<b>Control grupal</b>
Dinámica	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Los días anteriores a realizar una prueba individual, el docente entrega un control grupal: una prueba que tiene los mismos contenidos y procedimientos que la individual (pueden ser las mismas preguntas o sin repetir las preguntas).</li> <li>— Los equipos trabajan sobre el control grupal: no pasarán a la siguiente pregunta hasta que todos los miembros del equipo hayan comprendido la anterior.</li> <li>— Al finalizar, el docente pide algunos alumnos al azar que desarrollen cada</li> </ul>

	ejercicio. — Cada grupo corrige su control grupal (se evalúan siguiendo las pautas del docente). — Cada alumno decide qué preguntas tiene que repasar bien pensando en el control individual.
Equipo	Grupos heterogéneos de cuatro alumnos. También se puede hacer en parejas.

Tomado de: Aprendizaje cooperativo. Recuperado de:  
<https://sites.google.com/site/moocaprendizajecooperativo/tecnicas-cooperativas>

Cabe anotar que en cada sesión de clase se realizará una evaluación del trabajo en equipo, la cual, se llevará a cabo en los últimos cinco minutos del encuentro. Estas rúbricas de evaluación y las evidencias de los trabajos realizados por los equipos se recopilarán en una carpeta, la cual la administrará cada uno de los secretarios de los equipos.

<b>Boletín Cooperativo #</b> _____	<b>Fecha:</b>
Asignatura: Inglés	Grado: 7°
Equipo cooperativo:	
<b>Autoevaluación de nuestras normas</b>	
Indicadores	Valoración (Señala teniendo en cuenta que el 1 es regular y el 4 es excelente)
	1      2      3      4
Nos ayudamos y disfrutamos	
Respetamos las oportunidades de todos	
Intentamos llegar a acuerdos	
Realizamos el trabajo en el tiempo propuesto	
Realizamos las actividades con un nivel de ruido adecuado	
<b>Autoevaluación del trabajo cooperativo</b>	
Indicadores	Valoración (Señala teniendo en cuenta que el 1 es regular y el 4 es excelente)
	1      2      3      4
Teníamos claro el objetivo a conseguir	
Atendemos al profesor cuando nos lo pide	
Hemos tomado decisiones entre todos	

Hemos participado siguiendo un orden				
Respetamos las distancias dinámicas de trabajo: individual/Parejas/equipo				
Si tenemos dudas las resolvemos entre nosotros				
Las relaciones del grupo son buenas				
Autoevaluación de roles				
Indicadores	Valoración (Señala teniendo en cuenta que el 1 es regular y el 4 es excelente)			
	1	2	3	4
Coordinador				
Organiza la tarea que tiene que hacer el grupo y anima.				
Da el turno de palabra				
Portavoz				
Habla en nombre del grupo en diferentes situaciones.				
Se comunica con el docente y otros				
Secretario				
Cuida que se respeten las aportaciones de todos y recoge los acuerdos				
Organiza la carpeta de evidencias.				
Controlador				
Cuida de que el material esté preparado y del orden				
Ayuda para mantener el nivel de ruido adecuado y el tiempo.				
Compromisos				
Lo que mejor nos sale como grupo es				
Lo que podemos mejorar como grupo es				
Compromisos individuales				
Alumno				
Alumno				
Alumno				
Alumno				

Tomado de: <https://sites.google.com/site/moocaprendizajecooperativo/tecnicas-cooperativas>

**Convenciones:****Pre-test** **Post-test** **Prueba Evaluativa # 1** **Prueba Evaluativa # 2** **Prueba Evaluativa # 3** 

#1 TÍTULO DE LA SESIÓN: LET'S TALK ABOUT YOU (PRUEBA: PRE-TEST) Fecha: Mayo 6 Del 2019	
	
Objetivos:	
General	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar el nivel inicial de los estudiantes a través de una entrevista oral sobre su vida personal.</li> </ul>	
Materiales: grabadora de voz, computador y rúbrica de evaluación de la expresión oral	
Vocabulario Específico	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Dance</li> <li>Listen to music</li> <li>Go to the movies</li> <li>Watch TV</li> <li>Ride a bike</li> <li>Collect things</li> <li>Play videogames</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>My favorite activity is...</li> <li>I like to dance.</li> <li>I really like swimming.</li> <li>When do you ....?</li> <li>I like to....</li> <li>I am going to....</li> <li>I have always....</li> </ul>
Competencias y Criterios	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Intercambiar información sobre temas cotidianos a través de preguntas y respuestas.</li> </ul>	
<p>Descripción: 60 minutos</p> <p>Se entrevistará a cada uno de los estudiantes sobre su presentación personal, presente simple y la descripción de animales; para apoyarlos con la actividad se mostrarán unas tarjetas con las preguntas escritas para que se contextualicen:</p> <p>Las preguntas a realizar a los estudiantes son:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>What is your telephone number?</li> <li>How old are you?</li> <li>What is your favorite subject?</li> <li>Where are you from?</li> <li>Where do you live?</li> <li>What is your favorite animal?</li> <li>Describe this character:</li> <li>Tell me something about your daily routine:</li> <li>Spell your name:</li> <li>What is your favorite food and drink?</li> </ol> <p>Nota: mientras la maestra realiza esta actividad con cada uno de los alumnos, los estudiantes están en cada uno de sus grupos repasando el vocabulario que está en su cuaderno.</p>	

<b>#2 TÍTULO DE LA SESIÓN LET'S TALK ABOUT DAILY ROUTINES</b>	
Duración: 60 Minutos Fecha: Mayo 7 Del 2019	
Objetivo General	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Hacer una descripción oral sencilla y previamente ensayada sobre temas cotidianos</li> </ul>	
Específicos	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Elaborar una serie de oraciones descriptivas sobre temas cotidianos.</li> </ul>	
Materiales: cartulina, imágenes, marcadores y colores.	
Vocabulario Específico	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Play sports • Dance • Listen to music • Go to the movies • Watch TV • Ride a bike • Collect things • Play videogames</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>My favorite activity is... • I like to dance. • I really like swimming. • When do you ....? • I like to.... • I am going to.... • I have always....</li> </ul>
Competencias y Criterios	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Elabora una lista de oraciones simples sobre actividades de cuidado personal y su correspondiente dominio con el apoyo del profesor y los compañeros de la clase.</li> <li>Expresa actividades recreativas a través de oraciones sencillas a partir de un modelo y con el apoyo de fotos e imágenes.</li> </ul>	
Descripción: 60 minutos	
Saludo y presentación: (5 minutos)	
La docente presentará un personaje conocido, dirá el nombre y describirá su rutina diaria.	
Adquisición: (15 minutos)	
A cada equipo de trabajo se le entregará la imagen de un personaje animado conocido (Bart Simpson, Bob esponja, etc.) y una cartulina, entre los 4 deberán describir la rutina diaria de este personaje o inventarla. En total deben realizar cinco frases. El coordinador del equipo delega funciones:	
Quien escribe, quien organizará y decora la cartelera, quien presentará los integrantes del equipo, quien organizará los materiales.	
Evaluación: (35 minutos)	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Cada equipo presentará su personaje a la clase.</li> <li>Cada equipo realizará la evaluación del trabajo en equipo. (5 minutos)</li> </ul>	
Estrategia cooperativa utilizada en la sesión: foto/ video	

<b>#3 TÍTULO DE LA SESIÓN: MY HOBBIES ARE...</b>	
Fecha: Mayo 13 Del 2019	
Objetivo General	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Intercambiar información sobre actividades cotidianas en el aula y en el entorno inmediato a partir de preguntas y respuestas.</li> <li>Elaborar una serie de oraciones descriptivas sobre temas cotidianos.</li> </ul>	
Materiales: hojas de block y colores.	

Vocabulario Específico	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• I exercise once a week.</li> <li>• I always go to church on Sunday.</li> <li>• Juan reads every day.</li> <li>My favorite activity is...</li> <li>• I like to dance.</li> <li>• I really like swimming.</li> <li>• When do you ...?</li> <li>• I like to....</li> <li>• I am going to....</li> <li>• I have always....</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Everyday</li> <li>• Once/ twice a week/month, year</li> <li>• Every two weeks</li> <li>• Always</li> <li>• Never</li> <li>• Recently</li> <li>• Regularly</li> </ul>
Competencias y Criterios	
Expresar gustos, pasatiempos e intereses.	
Descripción: 60 minutos Saludo y presentación: (5 Minutos) El docente presentará a la clase, frases sobre sus actividades favoritas y cada cuanto las realizará: Ejemplo: I like to read twice a week. I go to the gym every day. Adquisición: 15 minutos Los estudiantes elaborarán una lista de oraciones simples sobre actividades de cuidado personal, hábitos -deportes con la frecuencia con la cual ellos la realizarán. 8 frases dos por integrante del equipo; cada estudiante deberá escribirla y dibujarla en una hoja de block (tarea que traían para este día y luego presentarla a su equipo y posteriormente a la clase. Evaluación: (35 minutos) <ul style="list-style-type: none"> <li>— Cada equipo presentará sus oraciones a la clase.</li> <li>— Cada equipo realizará la evaluación del trabajo en equipo. (5 minutos)</li> </ul> Estrategia cooperativa utilizada en la sesión: Folio giratorio.	

<b>#4 TÍTULO DE LA SESIÓN: MY HOBBIES ARE...</b> Fecha : Mayo 14 Del 2019	
Objetivo General	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intercambiar información sobre actividades cotidianas en el aula y en el entorno inmediato a partir de preguntas y respuestas.</li> <li>• Elaborar una serie de oraciones descriptivas sobre temas cotidianos.</li> </ul>	
Materiales	
Vocabulario Específico	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• My favorite activity is...</li> <li>• I like to dance.</li> <li>• I really like swimming.</li> <li>• When do you ...?</li> <li>• I like to....</li> <li>• I am going to....</li> <li>• I have always....</li> <li>• Do you like to bike ride?</li> <li>• Do you enjoy swimming?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Everyday</li> <li>• Once/ twice a week/month, year</li> <li>• Every two weeks</li> <li>• Always</li> <li>• Never</li> <li>• Recently</li> <li>• Regularly</li> </ul>
Competencias y Criterios	
Expresar gustos, pasatiempos e intereses.	
Justificar decisiones	
Descripción: 60 minutos Saludo y presentación: 5 Minutos	

La docente comenzará hablando con ejemplos de actividades que son buenas para el cuidado personal y actividades que no lo son:  
 Ejemplo: I can't eat fast food every day.  
 I can eat fruit every day.  
 Adquisición: 15 minutos.  
 A cada equipo se le dará una situación (la escuela, el gimnasio, la casa, la iglesia, un restaurante, un centro comercial, un parque, la alcaldía, un supermercado) para aconsejar que se debe y no se debe hacer, ellos deberán escribir 4 frases (2 positivas y 2 negativas) y luego exponerla al grupo. Cabe anotar que cada frase debe hacerla un miembro del equipo. Por tanto, el coordinador de cada equipo deberá asignar las tareas para una buena ejecución del trabajo.  
 Evaluación: (35 minutos)  
 — Cada equipo presentará su situación y las frases a la clase.  
 — Cada equipo realizará la evaluación del trabajo en equipo. (5 minutos)  
 Estrategia cooperativa utilizada en la sesión: 1 -2 - 4

<b>#5 TÍTULO DE LA SESIÓN: DO YOU KNOW HIM/ HER...</b>	
Fecha: Mayo 20 Del 2019	
<b>Objetivo General</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocer las expresiones propias de las rutinas diarias y hobbies</li> </ul>	
<b>Materiales:</b> papel bond, marcadores y colores.	
<b>Vocabulario Específico</b>	
Pasatiempos • Play sports • Dance • Listen to music • Go to the movies • Watch TV • Ride a bike • Collect things • Play videogames. • Everyday • Once/ twice a week/month, year • Every two weeks • Always • Never • Recently • Regularly	My favorite activity is... • I like to dance. • I really like swimming. • When do you ...? • I like to.... • I exercise once a week. • I always go to church on Sunday. • Juan reads every day.
<b>Competencias y Criterios</b>	
Expresar gustos, pasatiempos e intereses.	
Justificar decisiones	
<b>Descripción:</b> 60 minutos <b>Saludo y presentación:</b> 10 minutos El docente se presentará a los estudiantes, dirá su información personal, cuál es su rutina diaria y cuáles son sus hobbies. Luego le entregará a cada equipo un papel bond. <b>Adquisición:</b> 55 minutos En los equipos, los estudiantes deberán crear un personaje, dibujarlo y redactar una presentación sobre este personaje, datos personales, hobbies y rutina diaria. Por tanto, el coordinador de cada equipo deberá asignar las tareas para una buena ejecución del trabajo. <b>Evaluación:</b> 5 minutos <b>Estrategia cooperativa utilizada en la sesión:</b> foto/video, folio giratorio, control grupal Cada equipo realizará la evaluación del trabajo en equipo. <b>Nota:</b> la próxima clase todos los equipos presentarán su personaje, por tanto, queda como tarea, preparar bien esta exposición.	



<b>#6 TÍTULO DE LA SESIÓN: DO YOU KNOW HIM/ HER...</b> Fecha: Mayo 21 Del 2019	
Objetivo General	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconocer las expresiones propias de las rutinas diarias y hobbies y expresarlas.</li> </ul>	
Materiales: papel bond, colores y marcadores.	
Vocabulario Específico	
Pasatiempos • Play sports • Dance • Listen to music • Go to the movies • Watch TV • Ride a bike • Collect things • Play videogames. • Everyday • Once/ twice a week/month, year • Every two weeks • Always • Never • Recently • Regularly	My favorite activity is... • I like to dance. • I really like swimming. • When do you ....? • I like to.... • I exercise once a week. • I always go to church on Sunday. • Juan reads every day.
Competencias y Criterios	
Iniciar y mantener una conversación sencilla. • Justificar decisiones	
Descripción: 60 minutos Saludo y presentación: 5 minutos Adquisición: 50 minutos Presentación de todos los personajes, por parte de los equipos. Evaluación: 5 minutos — Cada equipo realizará la evaluación del trabajo en equipo. Estrategia cooperativa utilizada en la sesión: exposición	

<b>#7 TÍTULO DE LA SESIÓN: ¿HOW DO I FEEL?</b> Fecha: Mayo 27 Del 2019	
Objetivo General	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconoce expresiones relacionadas con sentimientos, emociones, valores, cualidades, etc.</li> </ul>	
Materiales	
Vocabulario Específico	
Sentimientos y emociones • Anger: angry, happiness: happy, sadness: sad, depressions: depressed, motivation: motivated.	• I am really angry. • He is just exciting.
Competencias y Criterios	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Expresar estados de ánimo.</li> <li>Dar y solicitar información.</li> </ul>	

<p>Descripción:</p> <p>Saludo y presentación: 5 minutos</p> <p>El docente, explicará por medio de una descripción el trabajo para este día: My brother is very angry, when he is hungry, but He is very creative and humble.</p> <p>Adquisición: 15 minutos</p> <p>Cada equipo deberá escoger un personaje de una familia conocida, (familia Simpson, los Picapiedra, etc) deberán escribir cuatro frases, que indiquen su estado emocional y sus cualidades.</p> <p>Evaluación: 35 minutos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Cada equipo presentará su personaje a la clase.</li> <li>— Cada equipo realizará la evaluación del trabajo en equipo. (5 minutos)</li> </ul> <p>Estrategia cooperativa utilizada en la sesión: foto/ video, folio giratorio</p>
--

<b>#8 TÍTULO DE LA SESIÓN: ¿HOW DO I FEEL?</b> Fecha: Mayo 28 Del 2019	
Objetivo General	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar expresiones empleadas para dar sugerencias y recomendaciones.</li> </ul>	
Materiales	
Vocabulario Específico	
Sentimientos y emociones • Anger: angry, happiness: happy, sadness: sad, depressions: depressed, motivation: motivated.	• I am really angry. • He is just exciting.
competencias y Criterios	
Intercambia sugerencias y recomendaciones sobre situaciones específicas del aula de clases	
<p>Descripción: 60 minutos</p> <p>Saludo y presentación: 5 minutos</p> <p>El docente comenzará hablando sobre la importancia de la amistad, de ser buen amigo y de dar buenos consejos.</p> <p>Adquisición: 15 Minutos</p> <p>Luego el maestro le dará a cada equipo una situación problema sobre la amistad donde debe aconsejará a un amigo. Los estudiantes darán cuatro consejos a la situación y luego expondrán a la clase. El coordinador asignará las tareas para una buena ejecución del trabajo.</p> <p>Las situaciones problema son:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Tu mejor amigo pierde el examen de matemáticas.</li> <li>2. Tu mejor amigo le dijo una mentira a sus padres</li> <li>3. Tu mejor amigo se pelea con su hermano</li> <li>4. Tu mejor amigo es grosero con sus compañeros</li> <li>5. Tu mejor amigo no hace tareas para la escuela</li> <li>6. Tu mejor amigo no ayuda en los oficios de la casa</li> <li>7. Tu mejor amigo no le gusta bañarse ni organizarse</li> <li>8. Tu mejor amigo es desordenado con sus cosas</li> <li>9. Tu mejor amigo les pega a las niñas.</li> </ol> <p>Evaluación: 35 Minutos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Cada equipo presentará su situación y los consejos y sugerencias que hicieron frente a esta.</li> </ul>	

— Cada equipo realizará la evaluación del trabajo en equipo. (5 minutos)  
Estrategia cooperativa utilizada en la sesión: lectura compartida/ rompecabezas

### #9 TÍTULO DE LA SESIÓN: IN MY SCHOOL...

Fecha: Junio 4 Del 2019

#### Objetivo General

- Identificar expresiones empleadas para dar sugerencias y recomendaciones

Materiales: cartulina, tijeras, colores, vinilos y marcadores.

#### Vocabulario Específico

My recommendation is • We should.... •  
As a consequence, you have to/ need to •  
Why don't you...? • Let's think about...?

My recommendation is • We should.... • As a  
consequence, you have to/ need to • Why don't  
you...? • Let's think about...?

#### Competencias y Criterios

Intercambia sugerencias y recomendaciones sobre situaciones específicas del aula de clases

#### Descripción:

Saludo y presentación: 5 Minutos

El docente explicará a la clase, la importancia de las normas básicas en el aula de clase y en todos los lugares públicos.

Adquisición: 25 minutos

Luego el docente a cada equipo le dará una zona de trabajo de la institución educativa para que realice con los materiales para este día (cartulina, tijeras, colores, vinilos, marcadores.) un poster donde deberán escribir cuatro normas básicas que deberán acatarse en dicho lugar y pegarlo en esta zona. El coordinador de cada equipo deberá asignar las tareas para una buena ejecución del trabajo.

Los lugares de la institución para dicha actividad son:

1. Portería
2. Rectoría
3. Tienda escolar
4. Restaurante escolar
5. Biblioteca
6. Sale de maestros
7. Secretaria
8. Coordinación académica
9. Aula de clase.

Evaluación: 25 minutos

— Se realizará un carrusel con todos los estudiantes, pasando por cada zona de la institución; cada equipo deberá mostrar su poster y exponerlo. Todos los miembros del equipo deberán participar.

— Cada equipo realizará la evaluación del trabajo en equipo. (5 minutos)

Estrategia cooperativa utilizada en la sesión: folio giratorio, control grupal

<b>#10 TÍTULO DE LA SESIÓN: IN MY SCHOOL...</b>	
Fecha: Junio 6 Del 2019	
Objetivo General	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar expresiones empleadas para dar sugerencias y recomendaciones</li> </ul>	
Materiales: hojas de block, olores y marcadores	
Vocabulario Específico	
My recommendation is • We should.... • As a consequence, you have to/ need to • Why don't you...? • Let's think about...?	My recommendation is • We should.... • As a consequence, you have to/ need to • Why don't you...? • Let's think about...?
Competencias y Criterios	
Intercambia sugerencias y recomendaciones sobre situaciones específicas del aula de clases	
Descripción: 60 minutos	
Saludo y presentación: 5 Minutos	
El docente explicará a los estudiantes como debe ser el comportamiento de ellos durante las clases y en la escuela y les contará sobre el perfil que propone la institución para el estudiante ideal, con sus metas.	
Adquisición: 15 Minutos	
Cada equipo en una hoja de block, describirá cuatro características importantes que debe tener un estudiante, según la filosofía de la institución educativa. El coordinador de cada equipo deberá asignar las tareas para una buena ejecución del trabajo.	
Evaluación: (35 minutos)	
<ul style="list-style-type: none"> <li>— Cada equipo presentará su el perfil del estudiante creado a la clase.</li> <li>— Cada equipo realizará la evaluación del trabajo en equipo. (5 minutos)</li> </ul>	
Estrategia cooperativa utilizada en la sesión: folio giratorio, control grupal, lectura compartida.	

<b>#11 TÍTULO DE LA SESIÓN: MY ENVIRONMENT AND I...</b>	
Fecha: Julio 2 Del 2019	
Objetivo General	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica expresiones empleadas para dar sugerencias y recomendaciones</li> <li>• Relata de manera breve y sencilla una situación personal de convivencia a partir de un modelo dado</li> </ul>	
Materiales: cuaderno de inglés	
Vocabulario Específico	
My recommendation is • We should.... • As a consequence, you have to/ need to • Why don't you...? • Let's think about...?	Expresiones sobre emociones • I am really angry. • He is just exciting. • Some of Sara's frustration is from depression. • Tomas is happy. • He should not have so much rage.
Competencias y Criterios	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Llegar a acuerdos.</li> <li>• Hacer sugerencias y recomendaciones</li> </ul>	
Descripción:	
Saludo y presentación: 5 minutos	
El docente explicará a los estudiantes la importancia de los docentes en las instituciones por tanto les preguntará qué valores debería tener un buen maestro o un buen líder.	
Adquisición: 25 minutos	

En los equipos se repartirá un material, cartulina, vinilos etc., los estudiantes deberán crear a un súper maestro dibujarlo y describirlo, hablando sobre sus valores y súper poderes.

Evaluación: 25 minutos

- Cada equipo presentará su súper maestro a la clase.
- Cada equipo realizará la evaluación del trabajo en equipo. (cinco minutos)

Compromisos: Organizar una puesta en escena con títeres para la próxima clase, donde todos los miembros del equipo participen, deben traer listo sus títeres para este día, y presentar de forma creativa ese súper maestro que crearon.

Estrategia cooperativa utilizada en la sesión: folio giratorio, control grupal, lectura compartida, rompecabezas.

## #12 TÍTULO DE LA SESIÓN: MY ENVIRONMENT AND I...

Fecha: Julio 4 Del 2019

Objetivo General

- Identifica expresiones empleadas para dar sugerencias y recomendaciones
- Relata de manera breve y sencilla una situación personal de convivencia a partir de un modelo dado

Materiales: vestuario

Vocabulario Específico

Sentimientos y emociones • Anger: angry, happiness: happy, sadness: sad, depressions: depressed, motivation: motivated. Valores éticos • Respect, honesty, humility, responsibility, etc

• I am really angry. • He is just exciting. • Some of Sara's frustration is from depression. • Tomas is happy. • He should not have so much rage. • All of us get tired sometimes. Expresiones para recomendar • My recommendation is • We should.... • As a consequence, you have to/ need to • Why don't you...? • Let's think about...?

Competencias y Criterios

- Llegar a acuerdos.
- Hacer sugerencias y recomendaciones

Descripción:

Saludo y presentación: 5 minutos

El docente recordará a los estudiantes la importancia del maestro y del trabajo realizado la sesión anterior.

Adquisición: 50 minutos

Cada equipo saldrá a exponer sus títeres y la situación creada para presentar: “el maestro perfecto” que ellos construyeron.

Las presentaciones se realizarán de manera creativa. Cada equipo dispone de cinco minutos para la presentación.

Evaluación: 5 minutos

- Cada equipo realizará la evaluación del trabajo en equipo. (5 minutos)

Compromiso: traer una imagen de tu animal favorito

Estrategia cooperativa utilizada en la sesión: folio giratorio.

<b>#13 TÍTULO DE LA SESIÓN: MY FAVORITE ANIMAL...</b>	
Fecha: Julio 8 Del 2019	
Objetivos Generales	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produce textos orales o escritos, en los que da a conocer información sobre un tema de interés.</li> <li>• Propone acciones sencillas para la conservación del medio ambiente.</li> </ul>	
Materiales: imágenes y colores	
Vocabulario Específico	
Animals, oceans/land, plants. Habitats	Imperativos Verbos modales
Competencias y Criterios	
Iniciar y mantener una conversación sencilla.	
<p>Descripción:</p> <p>Saludo y presentación: 5 minutos</p> <p>El docente saludará a sus estudiantes, les recordará el compromiso de las imágenes de su animal favorito. El maestro mostrará la imagen de su animal favorito y realizará cuatro ejemplos, sobre lo que este puede y no puede hacer.</p> <p>Example:</p> <p>It is a rabbit.</p> <p>It can jump and it can run very fast.</p> <p>It can't fly and it can't sing</p> <p>Adquisición: 45 minutos</p> <p>En los equipos los estudiantes sacarán sus imágenes, las pegarán en una hoja de block y escribirán cuatro oraciones, como en el ejemplo que dio la docente. Luego entre ellos se corregirán, si tienen algún error y lo expondrán a la clase.</p> <p>Evaluación: 5 minutos</p> <p>— Cada equipo realizará la evaluación del trabajo en equipo. (5 minutos)</p> <p>Estrategia cooperativa utilizada en la sesión: folio giratorio, foto/video, control grupal</p>	

<b>#14 TITULO DE LA SESION: MY FAVORITE ANIMAL</b>	
Fecha: Julio 9 Del 2019	
Objetivos Generales	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produce textos orales o escritos, en los que da a conocer información sobre un tema de interés.</li> <li>• Propone acciones sencillas para la conservación del medio ambiente.</li> </ul>	
Materiales: Hojas iris y colores.	
Vocabulario Específico	
• Protect, preserve, avoid, save • Animals, oceans/land, plants. • Natural resources, habitats	Imperativos Verbos modales
Competencias y Criterios	
Iniciar y mantener una conversación sencilla	
Descripción:	

<p>Saludo y presentación: 5 minutos</p> <p>El maestro saludará a los estudiantes, les recordará los temas trabajados la sesión anterior. Luego, les leerá la siguiente adivinanza a los estudiantes.</p> <p>It is large, it has a long neck it is orange, it likes the grass, and who is it?</p> <p>Answer: the giraffe.</p> <p>Adquisición: 45 minutos</p> <p>En 15 minutos los estudiantes en sus equipos deberán crear una adivinanza de un animal, luego escribirla en un poster, y dibujar el animal. Luego en 35 minutos deberán todos los equipos exponer la adivinanza y pedirle a la clase la respuesta a dicha adivinanza.</p> <p>Evaluación: 5 minutos</p> <p>— Cada equipo realizará la evaluación del trabajo en equipo. (5 minutos)</p> <p>Estrategia cooperativa utilizada en la sesión: folio giratorio, control grupal</p>
---

<b>#15 TÍTULO DE LA SESIÓN: GLOBAL WARNING...</b> Fecha: Julio 15 Del 2019	
<b>Objetivos Generales</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Produce textos orales o escritos, en los que da a conocer información sobre un tema de interés.</li> <li>• Propone acciones sencillas para la conservación del medio ambiente</li> </ul>	
<b>Materiales:</b> video, imágenes y colores	
<b>Vocabulario Específico</b>	
Protect, preserve, avoid, save • Animals, oceans/land, plants. • Natural resources • Global warming He recycles paper and plastic. • Please turn off the light. • The water is shut off. • What do you do to protect/save/ preserve the environment? • The weather is heating up. • Antarctica ice is melting. • What do you do to protect the environment? • In order to protect the environment, I ...	Imperativos Verbos modales
<b>Competencias y Criterios</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Iniciar y mantener una conversación sencilla</li> </ul>	
<b>Descripción:</b> Saludo y presentación: 10 minutos El maestro saluda a sus estudiantes y recuerda el vocabulario trabajado la clase pasada. Luego, muestra algunos videos sobre algunos problemas del medio ambiente: tala de árboles, la minería etc. Luego describe una de las imágenes que se encuentran en el video. Example: It is a forest, it has a lot pollution, there isn't trees. The image is very sad. Adquisición parte 1: 15 minutos A cada equipo se le dará una imagen sobre algún problema ambiental, ellos deben en equipo escribir cinco frases, que describan la imagen tal como el ejemplo que hizo el maestro. Entre los estudiantes mirarán las frases realizadas por cada persona del equipo, y deberán observar y	

<p>corregir si hay algún error en el trabajo de sus compañeros.          Adquisición parte 2: 30 minutos          Luego cada equipo leerá las descripciones realizadas a la clase.          Evaluación: 5 minutos          — Cada equipo realizará la evaluación del trabajo en equipo. (5 minutos)          Estrategia cooperativa utilizada en la sesión: folio giratorio, foto/video, control grupal</p>
---

<b>#16 TÍTULO DE LA SESIÓN: GLOBAL WARNING...</b>	
Fecha: Julio 16 Del 2019	
<b>Objetivos Generales</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Intercambia información relacionada con temas académicos.</li> <li>• Produce textos orales o escritos, en los que da a conocer información sobre un tema de interés.</li> <li>• Propone acciones sencillas para la conservación del medio ambiente.</li> </ul>	
<b>Materiales:</b> imágenes, cartulina, marcadores y colores	
<b>Vocabulario Específico</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Protect, preserve, avoid, save • Animals, oceans/land, plants. • Natural resources • Global warming</li> </ul> Estructuras: • He recycles paper and plastic. • Please turn off the light. • The water is shut off. • What do you do to protect/save/preserve the environment? • The weather is heating up. • Antarctica ice is melting. • What do you do to protect the environment? • In order to protect the environment, I ...	<b>Imperativos</b> <b>Verbos modales</b>
<b>Competencias y Criterios</b> Iniciar y mantener una conversación sencilla.	
<b>Descripción:</b> Saludo y presentación: 5 minutos El maestro saludará a los estudiantes, recordará el vocabulario trabajado la sesión anterior; luego mostrará a sus estudiantes una imagen de un problema ambiental, (tala de árboles, minería ilegal etc.) y dirá algunos consejos e instrucciones que se deben tener en cuenta para ayudar a la mejoría de dichas problemáticas. Example: Topic: Noise Pollution Suggestions: Lower the volumen Use Earplugs. ... Follow the Limits of Noise level Adquisición: (45 minutos) Parte 1: 20 minutos A los estudiantes se les dará una problemática del medio ambiente: minería ilegal, contaminación auditiva etc. Ellos deberán realizar un cartel, con un dibujo sobre el problema y cuatro consejos o	



sugerencias para mejorar y contribuir a la solución de dicha problemática. Cabe anotar que entre ellos deberán corregir los errores de sus compañeros pues cada persona realizara una frase para el cartel.

Parte2: 25 minutos

cada equipo leerá y mostrará su cartel a la clase

Evaluación: 5 minutos

— Cada equipo realizará la evaluación del trabajo en equipo. (5 minutos)

Estrategia cooperativa utilizada en la sesión: folio giratorio, control grupal

## #17 TÍTULO DE LA SESIÓN: I AM A PERSON WHO CONTRIBUTES TO THE PLANET...

Fecha: Julio 22 Del 2019

### Objetivos Generales

- Intercambiar y expresar información relacionada con temas académicos.
- Producir textos orales o escritos, en los que da a conocer información sobre un tema de interés.
- Proponer acciones sencillas para la conservación del medio ambiente.

### Materiales

### Vocabulario Específico

Conservación • Protect, preserve, avoid, save  
 • Animals, oceans/land, plants. • Natural resources • Global warming. Estructuras: • He recycles paper and plastic. • Please turn off the light. • The water is shut off. • What do you do to protect/save/ preserve the environment? • The weather is heating up. • Antarctica ice is melting. • What do you do to protect the environment? • In order to protect the environment, I ...

Imperativos  
 Verbos modales

### Competencias y Criterios

Iniciar y mantener una conversación sencilla.

### Descripción:

Saludo y presentación: 5 minutos

El docente saludará a los estudiantes y hará repaso del vocabulario visto la sesión anterior (Retroalimentación). Luego recordará la importancia que tenemos cada uno de nosotros para contribuir en el mejoramiento del medio ambiente.

Este día se realizará un cuestionario de repaso del vocabulario sobre el medio ambiente en parejas con la estrategia cooperativa (rompecabezas), 2 coordinadores, 2 portavoces etc. luego se realizará una actividad previa para la presentación de la próxima sesión.

Adquisición: 50

Parte 1: 10 minutos

En parejas los estudiantes deberán resolver un cuestionario de repaso del vocabulario sobre el medio ambiente, con el fin de ejercitar el vocabulario visto, pues la próxima sesión se realizará una actividad evaluativa en equipo.

parte 2: 40 minutos

En esta parte la docente entregará a los coordinadores de cada equipo una problemática, los estudiantes deberán escribir soluciones y crear una dramatización para mostrar la próxima clase. Deben crearla y ensayarla.

Evaluación: 5 minutos

— Cada equipo realizará la evaluación del trabajo en equipo. (5 minutos)

Compromisos próxima sesión: traer vestuario para la presentación

Estrategia cooperativa utilizada en la sesión: rompecabezas, lectura compartida, control grupal

<b>#18 TÍTULO DE LA SESIÓN: I AM A PERSON WHO CONTRIBUTES TO THE PLANET...</b>	
Fecha: Julio 23 Del 2019	
	
<b>Objetivos Generales</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Intercambiar y expresar información relacionada con temas académicos.</li> <li>• Producir textos orales o escritos, en los que da a conocer información sobre un tema de interés.</li> <li>• Proponer acciones sencillas para la conservación del medio ambiente.</li> </ul>	
Materiales. vestuario	
Vocabulario Específico	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Protect, preserve, avoid, save • Animals, oceans/land, plants. • Natural resources • Global warming</li> </ul> Estructuras: He recycles paper and plastic. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Please turn off the light. • The water is shut off. • What do you do to protect/save/preserve the environment? • The weather is heating up. • Antarctica ice is melting. • What do you do to protect the environment? • In order to protect the environment, I ...</li> </ul>	Imperativos Verbos modales
<b>Competencias y Criterios</b>	
Iniciar y mantener una conversación sencilla.	
Descripción: Presentación: 5 minutos saludo del maestro, repaso del vocabulario de la sesión anterior (retroalimentación) Adquisición: (50 minutos) Parte 1: 15 minutos Ensayo de las dramatizaciones, organización de vestuario y escenografía de los equipos Parte 2: 35 minutos Presentación de cada dramatización de los 9 equipos de trabajo cooperativo. Evaluación: 5 minutos — Cada equipo realizará la evaluación del trabajo en equipo. (5 minutos) Estrategia cooperativa utilizada en la sesión: control grupal	

<b>#19 TÍTULO DE LA SESIÓN: MY DIVERSE WORLD</b>	
<b>Fecha: Julio 29 Del 2019</b>	
Objetivos Generales	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intercambiar información sobre características de personas y lugares a partir de preguntas y respuestas</li> </ul>	
Materiales	
Vocabulario Específico	
Países y Nacionalidades • Colombia/ Colombian • United States of America/ American • Japan/ Japanese • China/ Chinese	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comparativos y superlativos.</li> <li>• Conectores de secuencia.</li> </ul>
Competencias y Criterios	
Intercambia información relacionada con características culturales de algunos países	
<p>Descripción:</p> <p>Saludo y presentación: 5 minutos</p> <p>Saludo del maestro, repaso del vocabulario de la sesión anterior (retroalimentación). El maestro expondrá a la clase el nombre de un país mostrando su bandera y describiéndolo con información conocida de su cultura.</p> <p>Example:</p> <p>This is USA, it is very big, it has a lot states, people in USA speak English, and its currency is the dollar.</p> <p>Adquisición: 45 minutos</p> <p>Parte 1: 15 minutos</p> <p>A cada equipo se le dará la bandera de un país conocido y trabajado por ellos en clase, ellos deberán escribir entre todas frases que den cuenta de información de estos países, por ejemplo; idioma, moneda, gentilicio, cultura etc. Cada persona de equipo deberá aportar una idea y escribirla en la carpeta de evidencias.</p> <p>Parte 2: 30 Minutos</p> <p>Cada equipo expondrá su país con la información recreada y descrita por cada integrante</p> <p>Evaluación: 5 minutos</p> <p>— Cada equipo realizara la evaluación del trabajo en equipo. (5 minutos)</p> <p>Estrategia cooperativa utilizada en la sesión: folio giratorio, control grupal, foto/video</p>	

<b>#20 TÍTULO DE LA SESIÓN: MY DIVERSE WORLD</b>	
<b>Fecha: Julio 30 Del 2019</b>	
Objetivos Generales	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intercambiar información sobre características de personas y lugares a partir de preguntas y respuestas</li> </ul>	
Materiales: Computador y video beam	
Vocabulario Específico	
Países y Nacionalidades • Colombia/ Colombian • United States of America/ American • Japan/ Japanese • China/ Chinese	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comparativos y superlativos.</li> <li>• Conectores de secuencia.</li> </ul>
Competencias y Criterios	
Intercambia información relacionada con características culturales de algunos países	
Descripción:	

<p>Presentación: 5 minutos</p> <p>Saludo del maestro, repaso del vocabulario de la sesión anterior (retroalimentación).</p> <p>Adquisición: 45 minutos</p> <p>Esta sesión será con juegos en línea, donde se pondrá a prueba saberes previos y algunos ya trabajados en clase sobre los países y sus culturas. se trabajarán tres juegos en línea: jeopardy, hangman y matching game. En los equipos deberán resolver una serie de preguntas, frente a los países y sus culturas.</p> <p>Evaluación: 10 minutos</p> <p>— Cada equipo realizara la evaluación del trabajo en equipo. (5 minutos)</p> <p>Estrategia cooperativa utilizada en la sesión: foto/video, control grupal, lectura compartida</p>
--

<p><b>#21 TÍTULO DE LA SESIÓN: THE WEATHER IN MY CITY</b></p> <p>Fecha: Agosto 5 Del 2019</p>	
Objetivo General	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocer y expresar estructuras relacionadas con climas y estaciones.</li> </ul>	
Materiales: vestuario, marcadores, colores y cartulina	
Vocabulario Específico	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sunny, cloudy, snowy, windy (Hot, warm, cold) • It has the most... • It is the best/worst</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comparativos, superlativos</li> <li>Presente simple</li> </ul>
Competencias y Criterios	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comparar y contrastar. • Iniciar y mantener conversaciones sencillas.</li> </ul>	
Descripción:	
Presentación: 15 minutos	
Saludo del maestro, repaso del vocabulario de la sesión anterior (retroalimentación). Y explicación de la actividad	
Adquisición: 35 minutos	
<p>Para la actividad de este día se llevará ropa, parte de ese vestuario lo traerán los estudiantes y otra parte la docente. Estas prendas estarán colgadas (cancha de la institución), los grupos deberán elegir un representante; el cual se le vendará los ojos, y otro ayudante el cual le ayudará a transportarse puesto que habrá algunos obstáculos en el camino: de la línea de comienzo, hasta la línea de meta donde estará colgada la ropa.</p> <p>A cada estudiante que tiene los ojos vendados se le dará previamente un sobre con el nombre de algunas prendas de vestir, el deberá con su acompañante llegar hasta la ropa, ponerse las prendas que dice ahí con ayuda de su acompañante, volver hacia la línea de inicio donde estarán las otras dos personas del equipo, haciendo dos frases con estas prendas, y diciendo, por ejemplo:</p> <p>I wear the cap in summer.</p> <p>I wear the shorts when the day is sunny</p> <p>Se le dará un premio al equipo que termine de primero</p>	
Evaluación: 10 minutos	
<p>— Cada equipo realizara la evaluación del trabajo en equipo. (5 minutos)</p>	
Compromisos: traer vestuario, colores, cartulina, y marcadores	
Estrategia cooperativa utilizada en la sesión: control grupal, lectura compartida, 1-2-4	

<b>#22 TÍTULO DE LA SESIÓN: THE WEATHER IN MY CITY</b> Fecha: Agosto 6 Del 2019	
Objetivo General	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconocer y expresar estructuras relacionadas con climas y estaciones.</li> </ul>	
Materiales	
Cartulina, vestuario, marcadores y colores	
Vocabulario Específico	
Clima • Sunny, cloudy, snowy, windy (Hot, warm, cold) Estaciones • Winter, Summer, Spring, Fall.	Comparativos, superlativos y presente simple
Competencias y Criterios	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Comparar y contrastar.</li> <li>Iniciar y mantener conversaciones sencillas.</li> </ul>	
<p>Descripción:</p> <p>Presentación: 5 minutos</p> <p>Saludo del maestro, repaso del vocabulario de la sesión anterior (retroalimentación). El maestro contará a los estudiantes por qué es importante las agencias de viajes y que en este día cada equipo realizaría una.</p> <p>Adquisición: (50 minutos)</p> <p>Parte 1: 20 minutos</p> <p>A cada equipo el docente le dará el nombre de un país y el vocabulario del clima a usar, los estudiantes deberán crear y ambientar una agencia de viajes, y ofrecer un paquete de destino, proponiéndole a los clientes porque sería bueno que visitaran el lugar que ellos ofrecen, ejemplo:</p> <p>Travel Agency: Curuba</p> <p>We want to invite you to Aruba, the best place in the world; the weather is very nice, sunny and warm. It is smaller than USA, But it is friendlier than it. ¡Come and visit us!!!</p> <p>Parte 2: 30 minutos</p> <p>Cada equipo expondrá su agencia de viajes, todos los integrantes del equipo deben participar en la dramatización.</p> <p>Evaluación: 5 minutos</p> <p>— Cada equipo realizara la evaluación del trabajo en equipo. (5 minutos)</p> <p>Estrategia cooperativa utilizada en la sesión: folio giratorio, control grupal</p>	

<b>#23 TÍTULO DE LA SESIÓN: WHAT ABOUT YOU...</b> Fecha: Agosto 12 Del 2019	
Objetivos Generales	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Dar y solicitar información.</li> <li>Describir hábitos, personas y lugares.</li> <li>Establecer comparaciones y contrastes.</li> <li>Expresar puntos de vista.</li> </ul>	
Materiales	
Vocabulario Específico	
Repaso de todos los temas trabajados en todas	Repaso de todos los temas trabajados en todas

las sesiones.	las sesiones.
<b>Competencias y Criterios</b>	
<p>Producir un texto descriptivo corto sobre las características de personas y lugares de manera oral y escrita. • Intercambiar información sobre características de personas y lugares a partir de preguntas y respuestas. • Identificar frases y expresiones relacionadas con características particulares de personas y lugares en textos descriptivos cortos</p>	
<p><b>Descripción:</b>  <b>Presentación:</b> 5 minutos  El docente saluda a sus estudiantes, y le recuerda que el proyecto de investigación está en su fase final, para lo cual es necesario el repaso de los temas trabajados durante todas las sesiones cooperativas.  <b>Adquisición:</b> 45 minutos  Los estudiantes se reúnen en parejas (2 coordinadores, 2 secretarios etc.), repasan los temas trabajados durante las sesiones anteriores, y entrevistan a sus pares y los evalúan.  <b>Evaluación:</b> 10 minutos  — Cada equipo realizara la evaluación del trabajo en equipo. (5 minutos), los estudiantes escriben como se sintieron trabajando en parejas, y con la evaluación de sus pares.  <b>Estrategia cooperativa utilizada en la sesión:</b> 1-2-4, rompecabezas, control grupal.</p>	

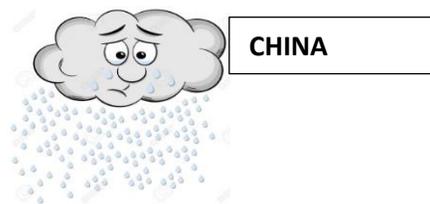
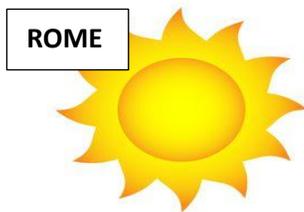
<b>#24 TÍTULO DE LA SESIÓN: WHAT ABOUT YOU</b> <b>PRUEBA: POST-TEST (ENTREVISTA)</b> Fecha: Agosto 13 Del 2019	
	
<b>Objetivos Generales</b> • Dar y solicitar información. • Describir hábitos, personas y lugares. • Establecer comparaciones y contrastes. • Expresar puntos de vista.	
<b>Materiales</b> Grabadora de voz, computador. rubrica de evaluación de la expresión oral	
<b>Vocabulario Específico</b>	
Todo el vocabulario trabajado en todas las sesiones	Todo el vocabulario trabajado en todas las sesiones
<b>Competencias y Criterios</b>	
Producir un texto descriptivo corto sobre las características de personas y lugares de manera oral y escrita. • Intercambiar información sobre características de personas y lugares a partir de preguntas y respuestas. • Identificar frases y expresiones relacionadas con características particulares de personas y lugares en textos descriptivos cortos	
<b>Descripción:</b> 60 minutos Se entrevistará a cada uno de los estudiantes sobre su presentación personal, la descripción de animales y objetos, delecto, presente simple, adverbios de frecuencia, estaciones del año clima, y países. Para apoyarlos con la actividad se mostrarán unas tarjetas con las preguntas escritas para que se contextualicen: Para la ejecución del post-test se realizarán las mismas 10 preguntas del pre-test y se anexarán	

cinco más sobre los temas trabajados en las 23 sesiones anteriores.

## POST-TEST

### PREGUNTAS A REALIZAR:

1. What is your telephone number?
2. How old are you?
3. What is your favorite subject?
4. Where are you from?
5. Where do you live?
6. What is your favorite animal?
7. Describe this character:
8. Tell me something about your daily routine:
9. Spell your name:
10. What is your favorite food and drink?
11. What's the weather like? Look at the pictures



12. Look the flag and tell me something about the Country:



13. Describe the image:

What is your favorite object and why?

14. Describe your favorite teacher.



### 11.4. Rúbrica para evaluar la expresión oral

Por medio de la siguiente rúbrica, se evaluará la evolución de la expresión oral de los estudiantes, por lo tanto, se propone, cada cuatro semanas una prueba de la expresión oral, por medio del uso de diferentes actividades orales como, por ejemplo: debates, exposiciones de un tema, mesa redonda, foros, juegos de roles, dramatizaciones, etc. Los factores que se tendrán en cuenta a la hora de evaluar esta competencia serán: interacción, manejo del discurso, pronunciación, fluidez, respeto de la consigna, competencia gramatical riqueza léxica.

	Criterios	No adecuada	Poco adecuada	Bastante adecuada	Muy Adecuada
		0	1	2	3
<b>DESTREZAS COMUNICATIVAS</b>	<b>Interacción:</b> - Interacción - continuidad	No hace ningún intento para mantener la comunicación. Silencios generalizados o intentos en lengua materna.	Aunque hace algún intento por mantener la comunicación no es capaz de expresarlo formalmente. Las vacilaciones interrumpen en la mayoría de las ocasiones la comunicación.	Es capaz de interaccionar con el interlocutor. En ocasiones utiliza estrategias para mantener la comunicación.	Es capaz de interaccionar apropiadamente. Cuando es necesario, utiliza estrategias para mantener la comunicación.
	<b>Manejo del discurso:</b> - Coherencia - Cohesión - Adecuación	No responde a la situación comunicativa propuesta. El discurso es incoherente e incomprensible.	Responde a la situación comunicativa tan sólo de forma parcial. Tiene dificultades para enlazar las informaciones más relevantes y el mensaje es difícilmente comprensible.	Responde a la situación comunicativa propuesta. Aunque comete algún error, transmite las informaciones relevantes y de forma ordenada. El discurso es comprensible.	Responde a la situación de comunicación. Las ideas se enlazan adecuadamente y construye un discurso detallado.



<b>NATURALIDAD</b>	<b>Pronunciación:</b> - Sonidos -Entonación	Es ininteligible debido a errores graves en la pronunciación de sonidos y acento de palabras.	Es difícil de comprender en la mayoría de las ocasiones debido a errores en la pronunciación de sonidos y acento de palabras.	Se puede comprender con facilidad aunque comete algunos errores.	Pronuncia de forma correcta, clara y natural aunque resulte evidente un acento extranjero.
	<b>Fluidez:</b> - Extensión - Rapidez	No contesta en la mayoría de las ocasiones.	En la mayoría de las ocasiones contesta, tras tomarse bastante tiempo, con muchos titubeos, palabras sueltas.	Aunque en algunas ocasiones necesita tiempo, contesta palabras o frases.	Contesta con seguridad.
<b>CORRECCIÓN</b>	<b>Competencia gramatical:</b> Gama Corrección	Muchos y graves errores gramaticales generalizados, que impiden la comunicación.	Bastantes errores gramaticales que en ocasiones dificultan la comunicación.	Algunos errores pero no son graves y no dificultan la comunicación en estructuras gramaticales propias del nivel.	Ausencia de errores graves, ocasionalmente algún error leve. Las estructuras gramaticales utilizadas son amplias.
	<b>Riqueza léxica:</b> Gama Corrección	Ausencia de vocabulario, comete errores graves: palabras no adecuadas, utiliza la lengua materna, omisiones y españolismos.	Utiliza un vocabulario pobre para su nivel, realiza repeticiones, lo que impide lograr la intención comunicativa.	Utiliza un vocabulario propio de su nivel y adecuado a la intención comunicativa.	Utiliza vocabulario amplio y adecuado, con seguridad y con corrección.

### 11.5. Protocolo de observación de la Expresión Oral

Nombre del colegio:			
Observación #:	Horario:	Grupo:	Número de estudiantes Mujeres: hombres:
Número de sesión:	Fecha:	Tema:	
Hora de comienzo de la sesión:		Hora de finalización de la sesión:	
Expresión oral	Aspecto a observar	Descripción de la observación	
	Interacción: calidad de la interacción entre los estudiantes y continuidad del discurso. Es capaz de interactuar con el público y utiliza estrategias para mantener la comunicación.		
	Manejo del discurso. Coherencia, cohesión y adecuación. Las ideas son claras y se enlazan de forma adecuada, formando un discurso detallado.		
	Pronunciación: pronuncia de forma correcta, clara y natural.		
	Fluidez. contesta con seguridad y coherencia.		
	Respeto de la consigna		
	Competencia gramatical: las estructuras gramaticales que usa son apropiadas y amplias.		
	Riqueza léxica: utiliza un vocabulario amplio, adecuado, con seguridad y de forma correcta.		

### 11.6. Protocolo de observación del Aprendizaje Cooperativo

Nombre del colegio:				
Observación #:	Horario:	Grupo:	Número de estudiantes Mujeres: hombres:	
Número de sesión:	Fecha:	Tema:		
Hora de comienzo de la sesión:		Hora de finalización de la sesión:		
Aprendizaje cooperativo	Aspecto a observar	Descripción de la observación		
	Trabajo en equipo. Ejecución de tareas en grupo para alcanzar metas comunes,	Siempre	Algunas veces	Nunca
	Responsabilidad en el aprendizaje. Compromiso de todos los estudiantes de implicarse para alcanzar metas. Coordinación del aprendizaje.	Siempre	Algunas veces	Nunca
	Interdependencia positiva. Vínculo entre compañeros para alcanzar metas. Coordinación de actividades para realizar tareas.	Siempre	Algunas veces	Nunca
	Cumplimiento de roles. Desempeño en las tareas conforme a cargo asignado.	Siempre	Algunas veces	Nunca
	Solución de conflictos. Capacidad de resolver diferencias y problemas.	Siempre	Algunas veces	Nunca
	Interacción social e intercambio verbal entre miembros del grupo.	Siempre	Algunas veces	Nunca
Relaciones socio-afectiva. Valores y actitudes para una verdadera cooperación.	Siempre	Algunas veces	Nunca	
Participación equitativa, trabajo de todos en forma equilibrada.	Siempre	Algunas veces	Nunca	
Evaluación individual y responsabilidad personal para conseguir los objetivos del	Siempre	Algunas veces	Nunca	

	grupo.			
	Evaluación frecuente y regular del funcionamiento del grupo para mejorar la afectividad futura.	Siempre	Algunas veces	Nunca