



UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA
CENTRO UNIVERSITARIO DE LOS ALTOS
UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE
CATALUÑA



**Desarrollo de la producción oral del idioma inglés
mediante la implementación del aprendizaje cooperativo
en el nivel superior**

TRABAJO RECEPCIONAL

Que para obtener el grado de:

Maestra en Procesos Innovadores en el Aprendizaje

Presenta

Isamar Alejandra González Magallanes

Tepatitlán de Morelos, Jalisco, México a 3 de Octubre de
2019

**Desarrollo de la producción oral del idioma inglés
mediante la implementación del aprendizaje cooperativo
en el nivel superior**

TRABAJO RECEPTACIONAL

Que para obtener el grado de:

Maestra en Procesos Innovadores en el Aprendizaje

Presenta

Isamar Alejandra González Magallanes

Director

Juan Francisco Caldera Montes

Co-director

Oscar Ulises Reynoso González

Comité tutorial

Juan Fco. Caldera Montes, Ignacio Pérez Pulido, Alfonso
Reynoso Rábago, Ariadna Llorens

Correo electrónico

isamarglezm@gmail.com


**H. Junta Académica del Programa de
Maestría en Procesos Innovadores en el Aprendizaje
del Centro universitario de los Altos**

P R E S E N T E


En mi carácter de director del trabajo recepcional titulado "**Desarrollo de la producción oral del idioma inglés mediante la implementación del aprendizaje cooperativo en el nivel superior**", que presenta el C. **Isamar Alejandra González Magallanes**, expongo que lo he revisado completamente y que a mi juicio cumple con los requisitos académicos, con el rigor teórico-metodológico y de contenido que requiere un trabajo de grado; por lo que puede ser sometido a lectoría para proceder al examen de grado correspondiente a la Maestría en Procesos Innovadores en el Aprendizaje.

Por lo antes expuesto, me permito emitir el presente oficio de: liberación del trabajo recepcional, en mi carácter de director, con la finalidad de que pueda llevarse a cabo la defensa del mismo.

Atentamente
Tepatitlán de Morelos, Jalisco a 17 de septiembre de 2019


Dr. Juan Francisco Caldera Montes
Director de Tesis

Vo. Bo


Mtro. Oscar Ulises Reynoso González
Codirector de Tesis

c.c.p. Expediente
c.c.p. Interesado

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad de Guadalajara y al Centro Universitario de los Altos por permitir mi desarrollo como profesionista de la educación y la implementación de este proyecto, en conjunto con la Universidad Politécnica de Cataluña.

A todos mis maestros, en especial mi director, el Dr. Juan Francisco Caldera Montes por la dedicación y disposición para la culminación de esta investigación.

A mis padres, hermanos y compañero de vida por sostenerme a lo largo de este trayecto.

ÍNDICE GENERAL

.....	1
I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	8
Introducción	8
Objetivo General.....	10
Objetivos Específicos.....	10
Preguntas de investigación.....	10
Justificación	11
Viabilidad.....	13
Deficiencias en el conocimiento del problema de investigación.....	13
Estado del Arte	15
II. MARCO TEÓRICO.....	24
Producción oral.....	24
Teorías de adquisición del lenguaje.....	24
Gramática generativa de Noam Chomsky	24
Competencia comunicativa de Hymes	26
Teoría sociocultural de Vygotsky	27
Enfoque comunicativo en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras (ELE).....	28
Aprendizaje cooperativo	30
Aprendizaje cooperativo en las aulas de lenguas.....	31
Estrategias de aprendizaje cooperativo	32
Jigsaw	32
STL (<i>Student team learning</i>)	33
III. HIPÓTESIS.....	35
IV. METODOLOGÍA	36
Enfoque	36
Diseño.....	36
Alcance	36
Población y muestra.....	37
Instrumento de medición.....	37
Procedimiento	38
Instrumentación didáctica del curso taller que empleó estrategias cooperativas.....	39
Introducción.....	39

Duración de las sesiones	39
Instalaciones	40
Material necesario	40
Instrumentación didáctica por sesión	40
Consideraciones éticas	75
Análisis de datos	75
V. RESULTADOS	76
VI. DISCUSIÓN	83
VII. CONCLUSIONES	86
VIII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	90
IX. Anexo 1. Glosario de términos.....	94

ÍNDICE DE TABLAS

.....	6
Tabla 1	
Distribución alumnos por grupo.....	76
Tabla 2	
Distribución por sexo grupo “tradicional”	76
Tabla 3	
Distribución por sexo grupo “aprendizaje cooperativo”	77
Tabla 4	
Medias Aritméticas y Desviaciones Estándar del Pretest por grupo.....	77
Tabla 5	
Medias Aritméticas y Desviaciones Estándar del Postest por grupo.....	77
Tabla 6	
Toefl IBT scores scale.....	78
Tabla 7	
Prueba de normalidad (Kolmogorov-Smirnov) de la variable Speaking Toefl iBT	
Pretest.....	79
Tabla 8	
Diferencias Pretest y el Postest del Speaking Toefl iBT del grupo tradicional.....	79
Tabla 9	

Diferencias Pretest y el Postest del Speaking Toefl iBT del grupo aprendizaje cooperativo.....	81
Tabla 10	
Comparación de diferencias entre el grupo tradicional y de aprendizaje cooperativo.....	82

ÍNDICE DE FIGURAS

.....	7
Figura 1	
Procesamiento de mensajes.....	28
Figura 2	
Diferencias Pretest y el Postest del Speaking Toefl iBT del grupo tradicional.....	80
Figura 3	
Diferencias Pretest y el Postest del Speaking Toefl iBT del grupo aprendizaje cooperativo.....	81

I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Introducción

En general, la impartición de asignaturas de inglés en las instituciones de educación superior pública en México, donde el número de alumnos es considerable y cada uno de ellos proviene de contextos con oportunidades distintas, se enfrentan con la dificultad de que en cuatro, o incluso más horas de clase semanales se logren desarrollar significativamente y de forma equitativa, las cuatro habilidades básicas que promueve el enfoque comunicativo de la enseñanza de dicho idioma (*speaking, writing, reading y listening*).

Especialmente, es frecuente que el rubro con más rezago sea el denominado *speaking* o producción oral del idioma inglés, ya que tal habilidad es a la que menos se le exige en el ámbito académico debido a que frecuentemente se le considera poco necesaria y en donde se privilegia, sobre todas las demás, la competencia de lecto-comprensión (*reading*).

Frente a tales circunstancias el presente trabajo se ha planteado como propósitos centrales identificar si el empleo de estrategias de aprendizaje cooperativo es una alternativa eficaz para favorecer el desarrollo del *speaking* y particularmente, reconocer si en un curso que emplea tal metodología docente obtienen mejores resultados en comparación a uno que no la utiliza.

Para poder advertir si tales propósitos se cumplen, el presente documento se estructuró en siete apartados. En el apartado primero se establece el planteamiento del problema, el cual contempla los objetivos, las preguntas de investigación, la justificación, la viabilidad, las carencias o deficiencias en cuanto al tema de investigación y el estado de arte que da cuenta de estudios similares relacionados con la presente indagatoria.

En el apartado segundo, se presenta el marco teórico en donde se efectúan algunas precisiones conceptuales acerca de la denominada producción oral (*speaking*) y se describen algunas teorías que intentan explicarla. Además: dadas las pretensiones antes

referidas, se aborda la concepción de aprendizaje cooperativo, así como algunas de sus modalidades más representativas, a saber, *Jigsaw*, *Student team learning*, *Co-op Co-op*, y *Focus groups*.

Enseguida en el tercer apartado, se establecen las hipótesis, que son aquellas respuestas provisionales que se dieron a las preguntas de investigación que orientaron la presente indagatoria.

Posteriormente el apartado cuatro, se hace referencia a la metodología de investigación en donde se precisa el enfoque (cuantitativo), alcance (explicativo) y diseño (experimental en su modalidad de cuasi-experimento) del presente estudio. Además, en el mismo, se refiere el instrumento de medida, la población de estudio, el procedimiento efectuado (que incluye el paso a paso y la estructura de la intervención efectuada), las consideraciones éticas contempladas en el trabajo y la descripción de los análisis estadísticos efectuados.

Por su parte en el apartado cinco, se presentan los resultados de la investigación y en el sexto, la discusión de éstos.

Para finalizar, el séptimo apartado alude a las conclusiones generales del estudio, así como a las recomendaciones y prospectiva del presente trabajo.

Objetivo General

- Identificar si las estrategias de aprendizaje cooperativo favorecen el desarrollo de la producción oral en el idioma inglés de los universitarios.

Objetivos Específicos

- Reconocer si en un curso que emplea estrategias de aprendizaje cooperativo los alumnos obtienen un mayor grado de producción oral del idioma inglés en comparación con uno que no la utiliza.
- Identificar el nivel de producción oral del idioma inglés de alumnos universitarios que participan en cursos de dicho idioma.

Preguntas de investigación

- ¿Las estrategias de aprendizaje cooperativo favorecen el desarrollo de la producción oral en el idioma inglés de los universitarios?
- ¿Cuál es el nivel de producción oral del idioma inglés de alumnos universitarios que participan en cursos de dicho idioma?
- ¿Existe mayor desarrollo de la producción oral del idioma inglés en alumnos que participan en cursos que emplean estrategias de aprendizaje cooperativo en comparación con quienes no las utilizan?

Justificación

El dominio de la competencia de una segunda lengua es indispensable en la formación de cualquier profesional a nivel superior. En un mundo competitivo y globalizado el conocimiento de un segundo idioma no solo otorga mayores posibilidades y expectativas al profesional, sino que no le priva de un abanico de opciones a las que se puede recurrir.

Las ventajas de poseer la habilidad de entender, hablar y escribir el idioma inglés son innumerables, entre las que destacan: acrecentar la cooperación internacional entre países y universidades mediante becas, acceder a proyectos de investigación y desarrollo, eventos internacionales, desarrollo de empresas, el auge del turismo, tener acceso a la información que se encuentre en este idioma como: artículos, revistas, libros, videos, cursos, entre otros. Su posesión ya no puede tratarse como un lujo, sino como una necesidad evidente.

Sin embargo, la enseñanza-aprendizaje de la producción oral es un reto o problema para cualquier maestro en el área de idiomas. Un posible motivo de ello puede ser que en una considerable proporción de casos, los alumnos no tienen forma de practicar esta habilidad fuera de los entornos de clase y el tiempo en que se practica dicha habilidad en el aula es insuficiente para verdaderamente desarrollar dicha competencia comunicativa.

Otro posible factor puede ser la metodología utilizada por el profesorado ya que gran parte de los técnicas y estrategias didácticas que éstos emplean se centran, como se dijo antes, en desarrollar la habilidad de lecto-comprensión, dejando de lado la producción oral del idioma.

Además de lo anterior, se suma el hecho de que existen factores personales de los alumnos que afectan su nivel de competencia en el ámbito de *speaking*, entre los cuales destacan la personalidad introvertida de algunos de ellos (ya que frente a situaciones sociales, quienes cuentan con dicha característica se sienten intimidados y ansiosos), la competitividad entre compañeros y no en pocas ocasiones, la falta de motivación respecto de la necesidad de adquirir dicha habilidad.

Al respecto cabe señalar lo dicho por Folse e Ivone (2005), en el sentido de que algunos estudiantes son buenos para hablar de manera natural y tienden a participar en todos los ejercicios de conversación, mientras otros pueden ser callados y reservados.

Para sustentar aún más lo anterior, vale la pena consignar lo dicho por Rabéa (2010) quien señala tres dificultades principales para que esta habilidad se incremente:

1. Inseguridad del profesorado: el lenguaje oral tiene tantas formas que los profesores se sienten desbordados a la hora de reducirlo a «patrones» para su enseñanza.
2. Inhibición de los alumnos: con frecuencia, los alumnos se sienten inhibidos al intentar decir cosas en lengua extranjera: les preocupa cometer errores o tienen miedo a posibles críticas. Por otra parte, algunos alumnos no les gusta hablar hasta que se sientan seguros para ello. Cosa que no ocurre si no practican.
3. Falta de motivación, tanto de docentes como alumnos: en la mayoría de los casos no hay examen oral: *¿Para qué esforzarse, si no se verán recompensados?* se cree que las actividades dedicadas al desarrollo de esta destreza «roban» tiempo de clase a otras actividades supuestamente más importantes.

Ante tales circunstancias es que se perfiló el presente proyecto de investigación, el cual en términos amplios trató de aportar conocimientos para la mejor comprensión del aprendizaje de idiomas y particularmente, pretendió identificar si el empleo de estrategias de aprendizaje cooperativo (el cual supone que existe interdependencia positiva entre los alumnos) resulta ser efectivo para mejorar la competencia de la producción del idioma inglés en estudiantes universitarios.

Cabe indicar que el hecho de realizar esta investigación con estudiantes universitarios mexicanos de licenciatura implicó una utilidad teórica importante debido al escaso conocimiento que se tiene del tema en dicho entorno y, sobre todo, en tal nivel de estudios.

Además, dado que el presente trabajo requirió del diseño e implementación de una estrategia (innovadora) de enseñanza aprendizaje, la pesquisa aporta elementos de orden práctico que pueden beneficiar tanto a docentes como alumnos que participan en cursos de idiomas extranjeros (en particular del inglés).

En síntesis, los hallazgos en torno al objeto de estudio desarrollado pueden servir como referentes hacia la toma de decisiones institucionales y en especial, para conocer a mayor profundidad alternativas viables para mejorar las competencias académicas de los estudiantes, especialmente en el campo de la producción oral del idioma inglés.

Viabilidad

El presente estudio resultó viable, dado que la habilidad de la producción en el idioma inglés es cuantificable y existe en el ámbito académico una variedad importante de instrumentos para medirla.

Al respecto, cabe referir que quien aquí escribe contó con acceso a la población de estudio, ya que es titular de la materia de preparación al Toefl de una carrera de nivel superior universitario. Lo anterior permitió trabajar con distintos grupos de alumnos y en su caso probar distintas metodologías de enseñanza.

El tiempo planteado para realizar el estudio fue suficiente, dada la duración de los ciclos escolares de la institución. Además, los costos de la indagatoria no resultaron cuantiosos y en ciertos casos la institución y en ocasiones los alumnos, aportaron recursos económicos para la aplicación del instrumento de medida referido.

Deficiencias en el conocimiento del problema de investigación

La enseñanza del inglés en México se hizo oficial a partir de 1941 y es hasta 1992 que varios estados de la República Mexicana efectuaron distintas iniciativas sistemáticas para enseñar dicho idioma en las primarias públicas (Reyes, Murrieta, & Hernandez, 2012). Desde entonces se han desarrollado diversos programas nacionales respecto de su enseñanza.

Ante ello queda evidente que el Estado Mexicano estima que la educación en inglés es algo fundamental; sin embargo, a pesar de tales esfuerzos, múltiples trabajos de

investigación (Borjian, 2015), especialmente en el nivel básico, reflejan el poco impacto de programas de aprendizaje de dicho idioma.

En el caso específico de la educación superior tal circunstancia no es diferente, ya que estudios como el de González, Vivaldo, y Castillo (2004) muestran que en dominio de tal idioma aproximadamente sólo el 10% cuenta con un estándar aceptable. En otras palabras, un gran número de universitarios no adquieren ni siquiera un nivel básico de competencia en el ámbito.

Tal circunstancia se engrandece si se toma en consideración que diversas instituciones de educación superior a nivel internacional requieren un nivel de inglés específico para que los universitarios puedan obtener su título profesional.

Dicha situación es una presión adicional para el estudiantado (así como también como para las propias universidades) ya que además de obtener los créditos que les demandan sus planes de estudios, hoy en día tienen que adquirir competencias en el ámbito de una segunda lengua.

Frente a ello, las respuestas que actualmente se pueden plantear son complejas y requieren de la participación de múltiples instancias, además de grandes esfuerzos en materia de planificación educativa, presupuestal, de capacitación docente y especialmente de investigación en el ámbito.

Es en este último sentido que la presente investigación pretende contribuir, ya que se juzga pertinente realzar intervenciones educativas que resulten eficaces para mejora la competencia comunicativa del inglés, en especial de aquella que ha mostrado mayores rezagos, a saber, la producción oral del idioma inglés (*speaking*).

Especialmente se estima prudente realizar la actual indagatoria debido a que tanto en el entorno estudiado como en el nivel educativo en el que se ubica, no existe o hay muy poca, información sistemática al respecto.

Estado del Arte

Para poner en perspectiva el presente estudio enseguida se presentan algunas de las investigaciones más relevantes sobre la inclusión de estrategias de aprendizaje cooperativo para la adquisición y desarrollo de la habilidad de la producción oral de una segunda lengua.

Cabe destacar en tal sentido que la mayoría de los estudios fueron realizados en Sudamérica y España, con resultados favorables y diversos enfoques. Un solo estudio en la materia fue realizado en México en el 2017.

Con el fin de comprender las metodologías y estrategias utilizadas y el enfoque con el que se realizaron, se pasa a describir estudios en sus aspectos más relevantes:

¿Es eficaz el aprendizaje cooperativo para la mejora del rendimiento académico en la enseñanza del inglés? Estudio experimental en alumnos de primaria

Este estudio se realizó bajo en enfoque cuantitativo-cualitativo y tuvo como objetivo principal medir el incremento en el rendimiento académico de los alumnos de nivel primaria al implementar estrategias del aprendizaje cooperativo, específicamente los grupos de investigación en las aulas. Este estudio no se enfocó de manera particular en ninguna de las cuatro habilidades reconocidas en el aprendizaje y fue realizado por un investigador de la Universidad de Valladolid.

La muestra se constituyó por tres grupos de colegios distintos, de los cuales dos fueron experimentales y un grupo control que trabajaría de manera regular siguiendo las planeaciones de los programas ya diseñados en su colegio. Los tres grupos constituyeron una muestra total de 40 alumnos.

El diseño fue de prueba y posprueba, en el que se utilizó un instrumento diseñado por el propio investigador, el cual consistió en una serie de actividades encaminadas a medir el rendimiento académico de los alumnos en lo concerniente a las cuatro habilidades que contempla el enfoque comunicativo en la enseñanza de una segunda lengua o una lengua extranjera. Además, un segundo instrumento de recolección de datos fue aplicado, con el

objetivo de obtener reacciones de los alumnos tras haber trabajado con esa técnica del aprendizaje cooperativo.

Resultados

Dada la naturaleza de la muestra, los datos se pasaron primero por la Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes no paramétricas, para posteriormente aplicar la Prueba de Wilcoxon para dos muestras relacionadas en cada uno de los grupos.

Es importante resaltar que todos los grupos iniciaron con niveles de partida muy diferentes en la pre-prueba. En especial, se encontraron diferencias significativas en el interior del grupo experimental número dos, lo cual, en palabras del investigador, puede deberse a las características particulares de los alumnos que conformaron ese grupo.

En lo concerniente a la encuesta aplicada, los análisis de los datos reflejaron que en grupos que trabajaron con esta técnica, además de incrementarse el nivel en el rendimiento académico, se contó con el desarrollo de un mejor clima escolar, motivación e integración entre los compañeros (Turrión & Ovejero, 2013).

El aprendizaje cooperativo para el desarrollo de la competencia comunicativa oral en lengua inglesa de primaria

El presente estudio también se realizó en el nivel primaria, pero a diferencia del anterior, este sí tomó como objetivo una de las cuatro habilidades del enfoque comunicativo, la comunicación oral, misma que es materia de la presente investigación.

Las investigadoras eligieron la técnica *jigsaw* como el impulso que ayudaría a los estudiantes a potenciar la habilidad de la comunicación oral.

Resultados

En el artículo, a pesar de que no se describe el análisis de datos, sí se menciona que los resultados fueron positivos y de gran contribución para el lenguaje, además destaca la importancia de utilizar el mismo como un instrumento del aprendizaje, no sólo como un objetivo en sí.

Las investigadoras concluyen que el aprendizaje cooperativo permite ir más allá de las conversaciones ficticias para practicar en clase, sino que permite dar un paso más y crear situaciones en las que la lengua utilice comunicación real, esto es, para el intercambio de ideas, opiniones e información (Cerdeira & Mercedes, 2014).

El aprendizaje cooperativo en el proceso de lectura y escritura en el idioma inglés como lengua extranjera en la U.E. "Dr. Rafael Guerra Méndez - IAP

Este estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, y tuvo como propósito principal contribuir al desarrollo de la habilidad de lectura y estructura en el idioma inglés, también realizado con alumnos de primaria y contando con el apoyo de la figura del *Teacher's Assistant*, mismos que se reunían periódicamente con la investigadora para dar seguimiento a los procesos.

Las técnicas elegidas por el investigador dentro del catálogo que se presenta en el aprendizaje cooperativo fueron la de *student team learning together*, *grupos de investigación* y *scripted cooperation*. La última utilizada especialmente para trabajar la habilidad de la lectura en los estudiantes.

Para la recolección de los datos, al tratarse de estudio cualitativo, se utilizó la observación participante, las encuestas y el análisis de documentos (del *Journal* o diario escrito por cada uno de los alumnos en cada clase).

Resultados

Posterior al análisis de los datos recopilados, se concluye que el aprendizaje cooperativo desarrolló de manera efectiva tanto la curiosidad como una mejora en la producción escrita de los alumnos, además, que los mismos se sentían más cómodos leyendo ahora, incluso en voz alta. Además, que el aprendizaje cooperativo mejoró de manera significativa la pronunciación (conclusión valiosa para el presente estudio) y además la seguridad con la que los alumnos se conducían cuando utilizan la segunda lengua.

El desarrollo de las dos habilidades materia de estudio de esta investigación, contribuyeron de manera colateral al incremento en el mejor uso de las dos restantes, contribuyendo de

esta manera el aprendizaje cooperativo de manera integral en el aprendizaje de otra lengua (García, 2006).

El aprendizaje cooperativo como estrategia didáctica en el estudio del idioma inglés en estudiantes de 5to grado de educación secundaria de la Institución Educativa N° 1154 “Nuestra Señora del Carmen”, Cercado de Lima, 2016

El presente estudio se realizó bajo un enfoque cuantitativo, es de diseño no experimental y tuvo como propósito medir las siguientes variables después de un ciclo, implementando estrategias de aprendizaje cooperativo: Rendimiento académico, responsabilidad individual y de equipo, interdependencia positiva e interacción estimuladora.

Para la recolección de datos, el investigador se valió de un cuestionario general sobre los temas revisados con el fin de medir el rendimiento académico, y para las variables restantes aplicó una encuesta a los estudiantes participantes. Además, llevó diarios de observación de fenómenos presentados a lo largo de las sesiones.

Resultados

Con posterioridad al análisis de los datos, el investigador concluye que las estrategias de aprendizaje cooperativo aplicadas sí influyen en las variables propuestas de manera positiva, rechazando así todas y cada una de las hipótesis nulas establecidas por al inicio del estudio.

Los alumnos presentaron conductas de interdependencia positiva y aprendieron a trabajar en equipo de acuerdo a lo encontrado en las observaciones del autor y los resultados de las encuestas aplicadas. Además, el incremento en su rendimiento académico en lo que concierne al desarrollo de las habilidades para el aprendizaje del idioma objetivo se vio reflejado en los resultados de la prueba aplicada a los sujetos estudiados (Min, 2017).

Aprendizaje cooperativo para mejorar el nivel de expresión y comprensión oral en el área de inglés de los estudiantes del tercer grado de educación secundaria del Colegio Nacional “Santa Lucía”

El estudio es similar al presente en cuanto a la metodología, aunque difiere en el nivel de educación al que se refiere, el instrumento que se utilizó y los criterios a medir, además de las características particulares del entorno y los sujetos que conforman la población y muestra. Dada la naturaleza de los datos, la prueba utilizada para la interpretación es distinta.

El diseño es cuasi experimental, y la muestra se constituye de dos grupos, uno control y uno experimental. Tiene una preprueba y posprueba, misma que consta de un instrumento diseñado por el propio autor y que está encaminado a medir el nivel de expresión y comprensión oral en estudiantes de nivel secundaria. Además, se aplicaron encuestas y se tomaron registros de observación al final del curso en que se realizó la intervención.

Resultados

Después de pasar los datos por la prueba estadística correspondiente, se concluye de igual manera que el grupo experimental mostró mejoría e incluso alcanzaron el nivel propuesto a principio del estudio, sin embargo el grupo de control no obtuvo mejoría alguna en esta competencia (Carrera, 2017). Por lo cual se resuelve que existe una relación significativa entre la implementación de estrategias de aprendizaje cooperativo y el mejor rendimiento académico en relación al desarrollo de la expresión oral en el lenguaje objetivo de la clase.

Impacto del aprendizaje cooperativo en el desarrollo de la expresión oral de los estudiantes del ciclo básico IV de inglés de centro de idiomas de la Universidad Nacional de San Agustín, Arequipa, año 2016

Los autores del presente estudio eligieron realizarlo bajo el paradigma cuantitativo, constituyéndose su muestra de dos grupos, uno control y otro experimental. A los cuales se les aplicó una prueba de entrada y a su vez una de salida con el fin de determinar si se alcanzó una mejoría después de haber aplicado las estrategias.

Las estrategias utilizadas en clase para el desarrollo de la habilidad en comentario fueron: Juegos de las palabras, entrevistas entre tres, círculos de discusión, todos respondemos, *jigsaw*, lectura y explicación por parejas, *corners*, debate escolar y *role play*, todas estas desarrolladas por Spencer Kagan.

El test constó de una rúbrica que media los siguientes criterios: interacción, fluidez, exactitud, gramática, vocabulario, pronunciación y entonación.

Además, se utilizaron otros instrumentos para la recolección de datos, los investigadores llevaron un diario de observación, se aplicaron exámenes parciales a lo largo del curso, y al final se aplicó una encuesta a los alumnos del centro de idiomas que fungieron como sujeto de la investigación.

Resultados

La autora utilizó una escala de tres niveles para medir el avance de los alumnos (“en inicio”, “en proceso” y “logro previsto y destacado”). En el grupo control, los alumnos se ubicaron un 45% en el más bajo, un 45 % en el medio y sólo un 10% en el más alto. En el grupo control, 60% de los alumnos se ubicaron en un nivel de inicio y 40% en el medio, ninguno de los alumnos alcanza el nivel superior.

En la prueba de salida aplicada al final el periodo experimental, el 55% de los estudiantes del grupo control alcanzaron un nivel de logro regular “en proceso”, el 15% alcanzaron “logro previsto”, el 5% logro destacado, y el 25% se permanecieron en un nivel de logro bajo “en inicio”. Por otro lado, los estudiantes del grupo experimental el 100% de los estudiantes aprobaron con los siguientes niveles de logro; 20% en proceso, 65% logro previsto y el 15% logro destacado.

La encuesta refleja que los alumnos, además de haber incrementado su nivel de rendimiento académico se sintieron cómodos trabajando con estrategias de aprendizaje cooperativo, y que notaron un mayor compromiso entre los alumnos el uno con el otro.

De la investigación se desprende mejoría notable en grupo experimental, a pesar de que el mismo fue el que tuvo un nivel más bajo en la pre prueba. En este estudio se realizó además una encuesta para medir la comodidad con la que los estudiantes se desempeñaron trabajando con estas estrategias de aprendizaje cooperativo (Lianza & Tamo, 2017).

El aprendizaje cooperativo y su incidencia en el desarrollo de la producción oral en inglés de los estudiantes de primer y segundo nivel de la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE octubre-noviembre 2015

La investigación se realizó bajo un enfoque mixto dadas las características propias del estudio, la población objetivo fueron estudiantes de las Fuerzas Armadas del nivel superior y se pretendió descubrir si el aprendizaje cooperativo favorecía el desarrollo de la producción oral. El instrumento con el que se recolectaban los datos fue una lista de cotejo al inicio y al final del curso y diarios de observación realizada por el investigador.

Resultados

Dado que los datos presentan normalidad, se aplicó la prueba t de student. En relación con el pretest, el 95% de los alumnos del grupo control se ubicó en una media de 28.87, siendo el máximo del instrumento 60. En cambio, el grupo experimental se ubica en una media de 40.33, lo cual presenta desde el inicio una disparidad bastante notable entre el nivel de inicio de ambos grupos.

Al interpretar los datos del postest, se concluye que en ambos grupos se presentaron diferencias significativas, siendo la media final del grupo control 33.77 y del grupo experimental 52.63.

Para comparar el tamaño del efecto, se realizó una superposición de las gráficas de ambos grupos, determinándose a simple vista que el incremento en el desarrollo de la producción oral fue mayor en el grupo experimental. Los resultados fueron favorables para la implementación de estrategias cooperativas (Díaz & Vallejos, 2016).

Aprendizaje cooperativo en el desarrollo de la comunicación oral del idioma inglés en centros universitarios 2016

Se trata de un estudio con un enfoque cuantitativo de diseño cuasi experimental y de alcance explicativo, con el mismo tipo de muestreo, prueba previa y posterior en estudiantes del nivel superior. La diferencia con el presente estudio es el instrumento de medición, ya que se usó una rúbrica diseñada por el mismo autor, y que, en el caso de la presente investigación, se utilizó uno estandarizado de uso y validez internacional por su valor académico.

Resultados

El procesamiento de datos se realizó con el software SPSS. Realizado el análisis descriptivo, el valor de significación observada en el postest $p = 0.000$ es menor al valor de significación teórica ($\alpha = 0.05$), por lo que se rechaza la hipótesis nula. Lo cual significa que la aplicación del aprendizaje cooperativo influye significativamente en el desarrollo de la comunicación oral del idioma inglés en los estudiantes, y por lo tanto se concluye que existe correlación entre la implementación del aprendizaje cooperativo y la mejora de la competencia de comunicación oral en los estudiantes que recibieron el tratamiento (Castañeda, 2016).

La enseñanza de la lengua extranjera (inglés) a través del aprendizaje cooperativo en la etapa de educación primaria

A través de la inclusión de las estrategias del aprendizaje cooperativo *puzzle*, *student team learning*, *learning together*, *group investigation*, *Co-op Co-op* y *peer tutoring*, la investigadora presentó una propuesta didáctica alternativa a la tradicional para la enseñanza de una segunda lengua o una lengua extranjera.

La autora del presente estudio presentó una alternativa de trabajo en la que se trabajarían todas las sesiones en grupos, mismos que serían distribuidos de forma heterogénea con un alumno que en el diagnóstico previo obtuvo un puntaje alto, dos alumnos de nivel intermedio y otro de nivel bajo, lo anterior con el fin de que la cooperación sea más efectiva y se cumplan los principios plasmados en la base de la teoría del aprendizaje cooperativo.

Resultados

Como herramientas de evaluación, la investigadora propone instrumentos de evaluación individual y grupal a lo largo de todas las sesiones; registros de observación y un cuaderno personal de cada alumno, donde al final de cada sesión, plasmaban una pequeña reflexión sobre aspectos generales de lo revisado en la clase. Además, un instrumento de autoevaluación tanto individual como de trabajo en equipo (Castro, 2016).

Para finalizar el presente estado del arte, cabe observar que en su mayoría los estudios se han realizado en el nivel de educación básica, encontrando sólo tres estudios similares al presente (es decir, que incorporan alumnos del nivel educativo superior). Tal condición resalta aún más la importancia de seguir efectuando investigaciones como la que el presente estudio se ha planteado.

II. MARCO TEÓRICO

En este apartado, se pretende fundamentar los aspectos teóricos vinculados con el tema objeto de estudio de este trabajo de investigación. Por ello se presenta a continuación, el marco de conceptos y teorías en donde se abordan aspectos tales como: la producción oral, las teorías de adquisición del lenguaje, el enfoque comunicativo de lenguas extranjeras, la concepción de aprendizaje cooperativo, la aplicación de este último en cursos de idiomas y la descripción de distintas estrategias que, inspiradas en esta modalidad de aprendizaje, se han empleado en cursos de inglés.

Producción oral

La producción oral es una de las llamadas destrezas o artes del lenguaje; es uno de los modos en que se usa la lengua, junto a la producción escrita, la comprensión auditiva y la comprensión lectora. La producción oral se distingue por su naturaleza activa, a diferencia de otras habilidades, tales como la lectura o escucha, que tienden a considerarse como pasivas o de carácter receptivo (Moreno, 2002).

La producción, la expresión y la interacción oral reflejan un proceso en cuya explicación han de intervenir la psicolingüística, la lingüística, la etnografía de la comunicación y la didáctica. Por lo tanto, cuanto mejor se entiendan algunos elementos fundamentales de estas disciplinas, en mejores condiciones se estará de comprender cómo es, cómo se usa y cómo se aprende la oralidad de una segunda lengua.

Teorías de adquisición del lenguaje

Gramática generativa de Noam Chomsky

Chomsky fortalece su teoría sobre la gramática y las estructuras profundas en las reflexiones de los teóricos de Port Royal, en especial de Arnauld y Lancelot, quienes

establecen en su teoría de la gramática general y razonada que la gramática aspira a agrupar los principios que siguen todas las lenguas. De los cuales, es posible identificar las estructuras profundas que comparten en común (Cárdenas, 2008).

En su primera obra “Estructuras sintácticas”, Noam Chomsky presenta la idea de la gramática generativa, teoría que propone que todo ser humano posee en su genética cierta cualidad que le permite identificar la gramaticalidad de construcciones sintácticas que nunca ha escuchado con anterioridad, además y de manera intuitiva es posible para el hablante generar un universo de frases utilizando su creatividad (Aguilar, 2004).

Chomsky plantea que comprender y construir funciones sintácticas no requiere que el hablante las conozca todas, sino que conociendo la estructura base de un enunciado, un sujeto es capaz de identificar si alguna frase que escucha es gramaticalmente correcta o no, e incluso formular una nueva en respuesta sin que necesariamente la recuerde o haya utilizado antes, sino que utiliza su creatividad para construir un nuevo enunciado nunca antes dicho.

La teoría se fundamenta en tres componentes: el sintáctico, semántico y fonológico. El componente sintáctico permite generar representaciones mentales o estructuras profundas de la cadena lingüística. El semántico permite interpretar la representación mental y, por último, el fonológico que produce en sonido los dos componentes anteriores. Chomsky propone que este proceso se da en cada producción del habla y se da a la inversa en el proceso de comprensión (Barón & Müller, 2004).

El componente sintáctico además se constituye por un componente categorial y un lexicón, mismo que puede entenderse como una especie de diccionario mental, en el que se encuentran almacenadas palabras e información sobre las mismas. Un componente categorial consiste en un conjunto de reglas de estructura que ayudan a reescribir cadenas lingüísticas existentes, lo que a su vez permite crear nuevos enunciados (Chomsky, 1971).

Chomsky concibe a los procesos del habla y la gramática generativa en dos momentos. El primero es la competencia lingüística, que comprende la capacidad que tienen el hablante y el oyente para asociar los sonidos y significados conforme a las reglas automáticas dentro del componente categorial. Y a su vez la ejecución o actuación lingüística que consiste en

ser capaz de interpretar y comprender los enunciados de acuerdo con la competencia, pero siendo influida por agentes externos, incluidos la memoria e inclusive las propias creencias, mismas que Chomsky ve como limitantes para que la habilidad lingüística se desarrolle en su mayor potencial (Barón & Müller, 2004).

Competencia comunicativa de Hymes

Según Hymes, la competencia lingüística abarca más allá de los conceptos de competencia y actuación presentados por Chomsky, ya que argumenta que en la matriz social dentro de la cual el niño aprende un sistema gramatical adquiere al mismo tiempo un sistema para su uso, que incluye personas, lugares, propósitos, junto a las actitudes y creencias vinculadas a ellos. Aprende, además, las pautas del uso secuencial del lenguaje en la conversación (Pilleux, 2001).

En tal proceso de adquisición reside la competencia comunicativa, la habilidad para participar en la sociedad no sólo como un miembro que habla, sino como un miembro que se comunica. Por lo cual un proceso comunicativo va más allá de cualidades innatas, sino que se ve influido por factores socioculturales que influyen en la comunicación. Por lo tanto, los factores sociales deben ser incluidos dentro de la concepción del fenómeno del lenguaje.

Hymes (1996) destaca cuatro criterios que permiten describir si las formas de comunicación son adecuadas, lo anterior tomando en consideración que lo quiere comunicar es:

- es formalmente posible (y en qué medida lo es); es decir, si se ha emitido siguiendo unas determinadas reglas, relacionadas tanto con la gramática de la lengua como con la cultura de la comunidad de habla;
- es factible (y en qué medida lo es) en virtud de los medios de actuación disponibles; es decir, si las condiciones normales de una persona (en cuanto a memoria, percepción, etc.) permiten emitirla, recibirla y procesarla satisfactoriamente;

- es apropiada (y en qué medida lo es) en relación con la situación en la que se utiliza; es decir, si se adecua a las variables que pueden darse en las distintas situaciones de comunicación;
- se da en la realidad (y en qué medida se da); es decir, si una expresión que resulta posible formalmente, factible y apropiada, es efectivamente usada por los miembros de la comunidad de habla; en efecto, según Hymes (1996) puede que algo resulte posible, factible, apropiado y que no llegue a ocurrir.

Menciona Carlos Lomas (1999) que al aprender una lengua no somos capaces sólo de construir enunciados que son correctos gramaticalmente, sino que a su vez adquirimos habilidades sociales de comunicación en el entorno.

Teoría sociocultural de Vygotsky

La finalidad de la educación que se imparte en las instituciones educativas es promover los procesos de crecimiento personal del alumno en el marco de la cultura al grupo que pertenece.

Vygotsky (1978) señala que en el desarrollo psíquico del niño y la niña toda función aparece en primera instancia en el plano social y posteriormente en el psicológico, es decir se da al inicio a nivel intersíquico entre los demás y posteriormente al interior del niño y de la niña en un plano intrapsíquico, en esta transición de afuera hacia dentro se transforma en proceso mismo, cambia su estructura y sus funciones.

Chaves (2001) menciona que, para Vygotsky, las funciones superiores del pensamiento son producto de la interacción cultural, dado que él concibe la educación como un proceso de mayor complejidad que la simple transferencia de conocimientos del sujeto que sabe más al otro, sino como el desarrollo de la conciencia a través de la convivencia con los demás, en el entorno en el que sucede y compartiendo la cultura del mismo.

Para Vygotsky, el momento más valioso es cuando el lenguaje y la práctica convergen, ya que de esta manera el lenguaje se vuelve racional, al exteriorizarse inyecta al individuo de los significados que ha ido elaborando en el transcurso de su vida (Morales, 1990).

Uno de los conceptos básicos de su teoría es la Zona de Desarrollo Próximo, en el que se sostiene que el individuo no logra aprender si sólo se repasa lo que este ya conoce, por lo que la escuela debe representar una exigencia constante para el alumno, quien a su vez y socializando su conocimiento con los demás, logrará incrementar su ZDP.

En su teoría sociocultural el soviético, al igual que Ausubel (1963), destaca la relevancia de proveer de experiencias significativas en el aula, dado que de esta manera se promueve el desarrollo individual y colectivo, formando a personas críticas y capaces de desenvolverse en sociedad.

Por lo cual, se privilegia a la interacción social y la cultura o el entorno, para después pasar al desarrollo interno del conocimiento.

Enfoque comunicativo en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras (ELE)

En enfoque comunicativo toma como sustento cuatro habilidades lingüísticas básicas para promover el desarrollo de la competencia comunicativa de los hablantes de una lengua, las cuales son el *hablar*, *escuchar*, *leer* y *escribir* (Zebadúa & García, 2011). Considerando el procesamiento de mensajes entre el hablante y el oyente.

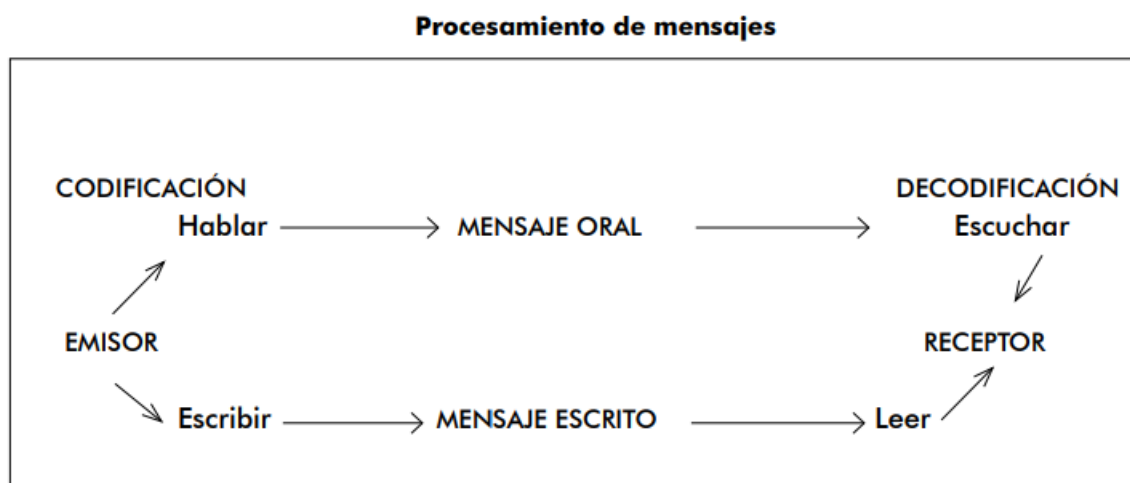


Figura 1. Procesamiento de mensajes.

Fuente: Zabadúa, M; García, E. Cómo enseñar a hablar y escuchar en el salón de clases.

Recuperado de: https://portalacademico.cch.unam.mx/materiales/libros/pdfs/librocch_hablaescuchar.pdf

El incentivar la comunicación es muy importante, menciona Martínez (2007) que aprender una lengua es aprender a comunicarse. Dicho autor sostiene que uno de los principios del enfoque comunicativo es que el aprendizaje de una lengua extranjera surge o se desarrolla fundamentalmente mediante la interacción comunicativa. Por ello, es preciso proveer varios canales de comunicación e interacción que permitan vivenciar situaciones comunicativas de la misma vida diaria.

El enfoque comunicativo pretende contribuir a mejorar capacidades de comprensión y producción textual de los estudiantes y desarrollar sus capacidades como oyentes y hablantes reales, de acuerdo con situaciones concretas de comunicación. El enfoque comunicativo tiene sus raíces en la idea de observar el aprendizaje natural de los niños, con el fin de mejorar las técnicas de enseñanza de una segunda lengua o lengua extranjera tal y como se aprende la materna (Sánchez, 2015). De acuerdo con Irene Sánchez (2015), tres son los enfoques que se pueden rescatar a lo largo de la historia de la enseñanza de lenguas: el gramatical o de traducción, el funcional y el situacional.

Tomándose el gramatical o de traducción como el primero en tomar auge, y en el que se considera que, aprendiendo las reglas gramaticales, se puede lograr el nivel necesario del idioma para ser capaz de realizar traducciones, o repetir palabras o frases y que esto sería suficiente para aprender el idioma. El enfoque funcional viene a tomar relevancia cuando se decide que la lengua se puede dividir en funciones, tales como cantidades, tiempo, presentaciones, etc., y estas pueden ser enseñadas y aprendidas por separado. Finalmente, el enfoque situacional es más parecido al comunicativo, siendo así que del mismo toma sus bases. El enfoque situacional propone que el idioma se adquiere de manera natural al representar diversas situaciones de la vida cotidiana.

El enfoque comunicativo entonces viene a presentar una mezcla de los tres enfoques mencionados anteriormente, y se puede considerar entonces que aborda la enseñanza de una lengua extranjera de manera integral.

Específicamente el desarrollo de la producción oral (el cual se aborda en la presente indagatoria) en el idioma inglés encuentra con el enfoque comunicativo su pleno progreso. La competencia puede darse por completo en este modelo a través de la interacción y en diversos contextos (Wade, 2009). Este enfoque hace hincapié en la competencia comunicativa, definida por la habilidad para la producción del lenguaje en forma situacional y socialmente aceptable; en otras palabras, es la habilidad de saber qué decir, cómo hablar o a quién, cuándo, de qué manera hacerlo y sobre qué (Hymes D. , 1974).

Según Chen y Goh (2011) se debe brindar una mayor importancia al perfeccionamiento de la habilidad de producción oral mediante un plan de estudios efectivo que involucre en su diseño la instrucción oral. Lo anterior facilitará la promoción de habilidades de comunicación del inglés de los estudiantes para que hagan uso del idioma en contextos y situaciones reales, no ficticias como las que se presentan en actividades típicamente diseñadas para una clase de inglés.

Las teorías expuestas hasta aquí son relevantes para la presente investigación dado que las mismas, sientan las bases para cualquier propuesta que se pretenda desarrollar con relación a la adquisición del lenguaje, en especial de una segunda lengua. Ello, a pesar de que dichas teorías sean consideradas actualmente como clásicas.

Aprendizaje cooperativo

El Aprendizaje Cooperativo se define como una exitosa estrategia o conjunto de métodos de instrucción en el que se trabaja en pequeños grupos, donde cada uno de los estudiantes de diferentes niveles y habilidades, utiliza una gran variedad de actividades de aprendizaje y mejora la comprensión o un tema en cuestión.

Es tanto un método, a utilizar entre otros, como un enfoque global de la enseñanza, una filosofía.

Los componentes esenciales que fundamentan un aprendizaje cooperativo efectivo son los siguientes (Johnson, Johnson y Holubec 1999):

- Interdependencia positiva: cada miembro es responsable del éxito del grupo y debe ser consciente de que su éxito individual depende del éxito de los demás.
- Interacción cara a cara: la dinámica de la tarea implica interacciones continuas y directas entre los miembros, comparten recursos, se ayudan, se refuerzan y gratifican mutuamente.
- Responsabilidad individual: cada alumno es corresponsable del éxito o logros del grupo asumiendo como propias las conclusiones o procedimientos consensuados.
- Habilidades inherentes a pequeños grupos: el alumno debe adquirir, desarrollar y emplear habilidades básicas de trabajo en grupo.
- Evaluación de los resultados y del proceso: el grupo debe desarrollar actividades de reflexión y evaluación del trabajo en grupo.

Aprendizaje cooperativo en las aulas de lenguas

Los resultados que se producen al trabajar con el aprendizaje cooperativo en el aula, a pesar de resultar obvias es necesario citarlas: por un lado la motivación intrínseca (motivación generada por la realización de la tarea en sí misma) mejora sustancialmente, las relaciones entre los estudiantes mejoran también; las estrategias de procesamiento son de mayor calidad, y a través de esta técnica el alumno debe desarrollar mejor su expresión oral puesto que para trabajar cooperativamente el alumno tendrá que explicar a sus compañeros aquello que él haya tenido que estudiar. Así entonces el alumno tendrá que haber dominado el tema, para ser capaz de explicarlo a terceros, y por consiguiente aprenderá mejor que de haber realizado un simple examen escrito. Estas mejoras no sólo se producen en determinados alumnos, sino que todo el grupo experimenta mejores resultados (Ovejero, 1990).

Estrategias de aprendizaje cooperativo

Jigsaw

El *Jigsaw*, también conocido como *puzzle* o rompecabezas, es una estrategia cooperativa para las aulas realizada por Aronson (1978), y se lleva cabo siguiendo el sucesivo procedimiento:

- Presentación inicial por parte del profesor de los objetivos a conseguir y de la técnica a aplicar.
- Formación de grupos (4-5) alumnos con adecuados niveles de heterogeneidad y con la finalidad de preparar en equipo un examen individual.
- División del material en tantas partes como miembros tiene el grupo, de forma que cada alumno del equipo sólo posee una parte de la información necesaria para preparar la tarea.
- Lectura y estudio por parte de cada alumno de material que tiene asignado.
- Formación de equipos de expertos en que se reúnen los alumnos de los distintos grupos que han preparado el mismo material. Puesta en común de las distintas aportaciones.
- Cada uno de los expertos vuelve a su grupo y pone en común las distintas aportaciones analizadas en el equipo de expertos.
- Reelaboración dentro del grupo de las diferentes aportaciones y preparación del examen individual.
- Examen individual.
- Las puntuaciones del examen son individuales y no tienen repercusiones en las puntuaciones del grupo. (Traver & García, 2006)

STL (Student team learning)

Es un conjunto de técnicas en la que los estudiantes aprenden en grupos pequeños que son conformados de manera cuidadosa y estructurada. Mismos que son recompensados por de acuerdo al progreso alcanzado por todos los miembros del equipo. De esta manera, ayudando a otros a aprender, adquieren mayor conocimiento e incrementan vínculos con estudiantes de diferentes características. De dicha estrategia distinguiremos en especial dos técnicas aplicadas en la presente intervención:

STAD: Student teams achievement division

Los estudiantes son divididos en grupos heterogéneos y se les realiza a todos los miembros del equipo una evaluación diagnóstica, misma que se promediará y se le asignará una calificación con base en este promedio al equipo. Posteriormente se pasa a entregar material para que entre los alumnos lo trabajen cooperativamente en él hasta asegurarse de que todos los miembros del equipo lo dominan. Después del estudio los miembros son evaluados de nueva cuenta de manera individual.

Si el profesor encuentra, después de comparar los puntajes obtenidos en la primera y segunda evaluación, que el mismo se ha incrementado, el equipo entonces recibe puntos, mismos que se irán acumulando a lo largo de las sesiones que ocupe la lección. Sólo los equipos que obtengan cierto puntaje serán acreedores de las recompensas que el profesor señale (Barriga & Hernández, 2002).

TGT: Teams games tournament

La estrategia funciona muy parecida a la STAD, la diferencia es que se sustituyen las evaluaciones escritas por torneos, realizados de manera periódica. Es una estrategia que se presta para ser aplicada al final de una unidad de aprendizaje que comprenda cierta cantidad de bloques (Barriga & Hernández, 2002).

Co-op Co-op

Esta estrategia del Aprendizaje Cooperativo sigue los siguientes pasos para su aplicación:

- Diseño de experiencias iniciales y discusiones en clase para estimular curiosidad.
- Conformación de grupos heterogéneos.
- Integración grupal dentro de cada equipo.
- Selección de temas y subtemas.
- Preparación individual de subtemas, muy similar al jigsaw.
- Presentación individual de los subtemas entre los equipos.
- Presentaciones grupales, donde se expliquen todos los temas.
- Evaluación (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación).

Esta técnica puede usarse en sesiones cortas o a su vez por varias, adecuando los contenidos para que así sea (Barriga & Hernández, 2002).

Focus groups

Esta técnica proporciona un método de exploración y reflexión, que concede a los participantes la posibilidad de expresar dudas u opiniones dentro de un contexto que contribuya a construir aprendizaje para todos (Zeller & Carmines, 1980).

Para concluir el presente apartado, vale la pena referir que las estrategias cooperativas incluidas en el listado anterior se seleccionaron a partir de su amplia difusión y abordaje en el contexto académico y, porque se juzgaron como las más apropiadas para el nivel de estudios que aborda la presente investigación y a las características propias de los alumnos que se abordaron en la misma.

III. HIPÓTESIS

- El uso de estrategias de aprendizaje cooperativo favorece el desarrollo de la producción oral en el idioma inglés en estudiantes universitarios.
- El nivel de producción oral del idioma inglés en estudiantes universitarios se encuentra por debajo del requerido por la institución para el egreso de su carrera.
- Existe mayor desarrollo de la producción oral del idioma inglés en alumnos que participan en cursos que emplean estrategias de aprendizaje cooperativo en comparación con quienes no las utilizan.

IV. METODOLOGÍA

Enfoque

El enfoque del presente trabajo fue cuantitativo, ya que el propósito fue obtener y analizar datos medibles o cuantificables (Fernández & Pértegas, 2002).

Diseño

El diseño fue experimental ya que se realizó una manipulación intencional de variables (Badii, Castillo, Rodríguez, & Wong, 2007). En este caso la manipulación consistió en emplear estrategias de aprendizaje cooperativo para el desarrollo de la producción del idioma inglés de estudiantes universitarios.

Específicamente, el diseño experimental de la investigación se realizó en su modalidad de cuasiexperimento, dado que los grupos no fueron constituidos por el investigador y por tanto, el criterio de selección no fue el azar (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010).

Se trabajó con dos grupos, uno de ellos (grupo experimental) fue en donde se llevó a cabo el tratamiento (estrategias de aprendizaje cooperativo) y otro (control) se desarrolló conforme un enfoque tradicional de enseñanza.

Alcance

El alcance del presente estudio es explicativo, ya que se pretendió conocer si existe causalidad entre el tipo de estrategia de aprendizaje (Variable Independiente) y el nivel de producción oral del idioma inglés (Variable Dependiente).

Población y muestra

Los sujetos de estudio de este proyecto fueron estudiantes que cursaban un nivel intermedio-avanzado de inglés de una institución de educación superior de la región Altos Sur de Jalisco.

El grupo control se constituyó por alumnos del 7° ciclo de su carrera, durante el segundo semestre del año 2018 y el experimental, por estudiantes del mismo nivel de estudios pero en el primer semestre del 2019.

Instrumento de medición

Para la preprueba y posprueba se empleó el examen estandarizado Toefl iBT en su sección de producción oral (*speaking*). El Toefl iBT es una prueba lingüística que evalúa las habilidades en inglés en personas que no son angloparlantes nativos. El examen es uno de los más aplicados en el mundo, además de contar con el apoyo de más de 600 instituciones alrededor del mundo.

La sección de speaking cuenta con seis tareas en las que los estudiantes tienen la oportunidad de demostrar el nivel de sus habilidades. Las primeras dos tareas consisten en hablar sobre temas cotidianos contestando a preguntas que el aplicador realiza. Las tareas tres y cuatro requieren que el estudiante conteste una pregunta después de haber leído y escuchado conversaciones sobre temas en específico. Finalmente, las tareas cinco y seis consisten en responder a una pregunta originada de una conversación que de manera previa se escucha.

Las tareas se evalúan con una rúbrica que consta de cuatro criterios, donde cero es el mínimo y cuatro es excelente. Al final, estos resultados se promedian y suman para dar un total de 30 puntos como máximo y cero el mínimo.

El Toefl iBT cuenta con un total de cuatro secciones independientes que sumadas dan un total de 120 puntos como máximo. Para efecto de esta investigación solo se tomó en consideración los resultados de la sección de Speaking.

Procedimiento

Al inicio del semestre, se aplicó el instrumento de evaluación a los alumnos de ambos grupos. Ello con el fin de contar con un registro del nivel con el que comenzaron tanto el grupo control (metodología tradicional) como el experimental (metodología con aprendizaje cooperativo).

Previo a comenzar con las clases, al grupo tradicional se le explicó la metodología con que se iba a trabajar a lo largo del semestre, las formas de evaluación y en qué consistía el Toefl IBT, dado que los alumnos de la carrera estudiada requieren comprobar un nivel de inglés B1 de acuerdo con el MCER Marco Común Europeo de Referencia.

En el semestre respectivo trabajaron estrategias de memorización y repetición de estructuras gramaticales que encuadran con el resultado esperado de la prueba y al final se les aplicó como posprueba la misma versión de la prueba.

En cambio, con el grupo experimental que trabajó con estrategias de aprendizaje cooperativo se le explicó de manera más detallada la forma y metodología con la que se iba a trabajar el curso, explicando la metodología del aprendizaje cooperativo y cada una de las estrategias de manera superficial, pasando a detalles en la sesión en la que se iban a aplicar por primera vez. Se explicó también la distribución de los grupos bases y las circunstancias dependiendo de la estrategia a aplicar.

Subsecuentemente y a lo largo de las 40 sesiones con las que cuenta el semestre se realizó una intervención en las que en cada una de las clases se trabajó una estrategia del aprendizaje cooperativo (Jigsaw, STL Student Team Learning en sus modalidades STAD y TGT, Co-op-Co-op y Focus group), donde los alumnos siempre trabajaron en equipo. Para

las actividades desarrolladas con la estrategia Jigsaw y STL se trabajó en grupos base conformados de la siguiente manera:

- Un alumno de nivel avanzado, dos de nivel intermedio y uno de nivel bajo, lo anterior de acuerdo a sus puntajes obtenidos en la preprueba.

Además de los grupos base, para las actividades desarrolladas con las estrategias Co-op Co-op y Focus group se trabajó en equipos conformados de manera circunstancial y de acuerdo con los requerimientos de cada una de las actividades en específico.

Una vez concluido el curso se pasó la posprueba a dichos estudiantes al igual que a los del grupo tradicional.

Instrumentación didáctica del curso taller que empleó estrategias cooperativas

Introducción

El curso taller que empleó estrategias cooperativas se llevó a cabo a lo largo de un semestre a través de 30 sesiones diseñadas con base los tiempos verbales y verbos modales, dado que tales aspectos proveen la oportunidad para revisar de manera continua estructuras gramaticales, mismas que siendo dominadas permiten al estudiante construir tantas frases como le sean posibles y ampliar su vocabulario.

Específicamente se realizaron dos sesiones por semana. En cada una de ellas se implementó una estrategia cooperativa, a excepción de las sesiones destinadas a evaluación.

Duración de las sesiones

Cada sesión tuvo una duración de 1 hora con 55 minutos. Las mismas que se dividieron de manera distinta en cuanto al tiempo destinado a la introducción, desarrollo y conclusión de la clase. Lo anterior tomando en consideración la estrategia cooperativa con la que se trabajó el contenido temático respectivo.

La duración de las sesiones permitió el trabajo en equipo, la reflexión individual y la retroalimentación del profesor. Además, en caso de que el tiempo por sesión no haya sido suficiente, al inicio de las clases posteriores se retomaron los aspectos que quedaron pendientes.

Instalaciones

Algunas sesiones se desarrollaron en un aula convencional, misma que contaba con acceso a internet inalámbrico y mobiliario necesario y suficiente para 40 estudiantes. El salón permitió el movimiento de mesas y sillas para la conformación de los equipos.

Otras sesiones se llevaron a cabo en aulas virtuales. Las mismas contaban con suficientes computadoras para cada uno de los alumnos, acceso a internet; proyector y una distribución de 4 filas alternadas, que posibilitaron la reunión de alumnos en grupos de trabajo de una manera cómoda.

Material necesario

Para el desarrollo de las sesiones fue necesario:

- Mobiliario para 40 personas
- Proyector
- Bocinas
- Acceso a internet inalámbrico
- Papelería: pliegos de papel manila, marcadores.

De manera concreta y para clarificar aún más el desarrollo del curso taller que empleó estrategias cooperativas, a continuación, se describe la instrumentación didáctica de cada una de las sesiones desarrolladas durante el mismo.

Instrumentación didáctica por sesión

- a) Sesiones destinadas al encuadre y evaluación inicial (sesiones 1,2 y 3)

Sesión 1

Contenido temático	Encuadre y examen diagnóstico
Objetivo	Conocer la forma de trabajar del curso, la metodología del aprendizaje cooperativo y el contenido de temas a revisar.
Competencias que entrena	El estudiante será capaz de reconocer las estrategias de aprendizaje cooperativo con que trabajará a lo largo del curso.
Descripción del trabajo/tareas a realizar	
Introducción	<p>1. El profesor se presenta a sí mismo de manera sencilla y clara, y escribe en el pizarrón distintas formas de presentarse ante los demás en el idioma objetivo. (5 min)</p> <p>2. Los alumnos se presentan a sí mismos utilizando el lenguaje objetivo. Tomando como base los ejemplos del pizarrón y de ser posible agregando una frase de su creación que consideren pertinente. (20 min)</p>
Desarrollo	<p>3. Los alumnos conversan, por instrucción del profesor, en grupos de 4 personas, dicha conversación versará sobre presentaciones entre ellos, intentando recordar lo que les comentaron sus otros compañeros. (20 min)</p> <p>4. El profesor preguntará a alumnos al azar datos sobre los compañeros que se encuentran a su lado y los alumnos deberán responder con base en la conversación anterior. (10 min)</p>
Conclusión	5. Realizarán la sección de listening del examen toefl ibt. (40 min)
Material	Copias del examen Toefl, Pizarrón, Marcadores.
Instrumentos de evaluación	Observación, examen diagnóstico.

Sesión 2

Contenido temático	Continuación examen diagnóstico
Objetivo	Completar la aplicación de las secciones de grammar & structure y reading del examen Toefl.
Competencias que entrena	El estudiante será capaz de conocer y responder a preguntas de respuesta corta.
Descripción del trabajo/tareas a realizar	
Introducción	1. El profesor hace preguntas de respuesta corta tales como: ¿Cuál es tu destino favorito para viajar?, color favorito, cantante, etc. Y registra la participación de los alumnos que las contestan. (15 min)
Desarrollo	2. Se entrega la sección de grammar & structure y se da el tiempo establecido para responderla. (30 min)
Conclusión	3. Se entrega la sección de Reading se dan las instrucciones y el tiempo establecido para contestarla. (60 min)
Material	Copias del examen Toefl, Pizarrón, Marcadores.
Instrumentos de evaluación	Observación, examen diagnóstico.

Sesión 3

Contenido temático	Continuación examen diagnóstico
Objetivo	Completar la aplicación de la sección de speaking del examen Toefl.
Competencias que entrena	El estudiante será capaz de conocer y responder a preguntas de respuesta corta.
Descripción del trabajo/tareas a realizar	

Introducción	1. El profesor repasará las instrucciones para la sección de speaking (que previamente se enviaron al correo de grupo) con los 20 alumnos que citó para esta clase. (10 min)
Desarrollo	2. Grupos de 5 alumnos pasarán al salón y escucharán la pregunta, conversación, o leerán cuando así corresponda de acuerdo a la tarea, tendrán un tiempo de preparación establecido para la respuesta. Y una vez que tengan la respuesta, la grabarán en un audio en su celular y la mandarán al profesor al final de la prueba. Y así hasta terminar con los 4 grupos citados para ese día. (95 min)
Conclusión	No aplica.
Material	Copias del examen Toefl, Pizarrón, Marcadores.
Instrumentos de evaluación	Observación, examen diagnóstico.

- b) Sesiones que emplean estrategias cooperativas (sesiones 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 y 12)

Sesión 4

Estrategia cooperativa	Jigsaw o Puzzle
Contenido temático	Tiempos verbales: Presente simple y progresivo. Pasado simple y progresivo. Futuro con will y going to be.
Objetivo	Identificar las estructuras gramaticales y usos de los tiempos verbales. Utilizar tiempos verbales en distintas situaciones naturales.
Competencias que entrena	El estudiante será capaz de diferenciar los tiempos verbales de entre los demás y los usos en situaciones naturales de cada uno. El estudiante será capaz de expresarse de manera básica utilizando estructuras gramaticales de todos los tiempos verbales.

Descripción del trabajo/tareas a realizar	
Introducción	<p>1. El profesor entregará a los alumnos una tabla que contenga el nombre del tiempo verbal, su uso, los auxiliares en todas sus formas, un ejemplo de cada una de las formas un ejemplo con las partes del enunciado de cada una de las formas y una columna final en blanco donde deberán completar con ejemplos de su creación. (5 min)</p> <p>2. La tabla anteriormente descrita se proyectará en el pizarrón y se repasarán diversos aspectos básicos sobre estos tiempos verbales que los alumnos han visto en repetidas ocasiones en las materias prerequisite. (20 min)</p>
Desarrollo	<p>3. El profesor dividirá a los alumnos en grupos (previamente seleccionados) de 3 personas. Dichos equipos deberán elegir un nombre que los identifique y reportarlo al profesor. (10 min)</p> <p>4. Posteriormente, el profesor pasará a explicar la dinámica de cómo funciona el puzzle y conformará a su vez nuevos equipos distintos de 3 personas. (20 min)</p> <p>5. Cada nuevo equipo deberá estudiar uno de los tres grupos de tiempos verbales y volverse experto. Pueden investigar en internet, además el profesor les proporcionará material impreso sobre los temas y estará ahí para auxiliarlos. (20 min)</p> <p>6. Los estudiantes deberán volver a sus equipos de origen, y compartir la información que hayan obtenido de los otros compañeros, aclarando dudas, presentando ejemplos y solicitando la ayuda del profesor cuando así se requiera. (30 min)</p>
Conclusión	<p>7. Los alumnos presentan la tabla al profesor con la columna de ejemplos llena con enunciados de su propia creación (10 min)</p> <p>8. El profesor anuncia que la tarea para la siguiente clase se encontrará en el correo electrónico grupal.</p>
Material	Pizarrón, marcadores, computadora, proyector, copias impresas para cada alumno. Material impreso para los equipos.
Instrumentos de	Observación, Lista de cotejo.

evaluación	
-------------------	--

Sesión 5

Estrategia cooperativa	Co-op Co-op
Contenido temático	Futuro progresivo: Will be
Objetivo	Conocer la estructura del futuro progresivo y utilizarla en situaciones naturales del lenguaje.
Competencias que entrena	El estudiante será capaz de diferenciar el tiempo verbal de entre los demás y los usos en situaciones naturales del mismo. El estudiante será capaz de expresarse de manera básica utilizando estructuras gramaticales del futuro progresivo.
Descripción del trabajo/tareas a realizar	
Introducción	<p>1. El profesor proyecta un video en el cual es posible apreciar a un joven invitar a una joven a salir, a la segunda mostrando excusa tras excusa argumentando las diversas ocupaciones que la mantendrán ocupada las siguientes semanas. En el video se utilizan en repetidas ocasiones estructuras del tiempo verbal objetivo. (10 min)</p> <p>2. El profesor proporciona un espacio para que los alumnos reflexionen el video y lo comenten en plenaria. Posteriormente, pide a los alumnos proporcionen ejemplos de frases en las que se haya utilizado la estructura del futuro progresivo y las anota en el pizarrón, explicando cada una de las partes que componen los enunciados. (25 min)</p>
Desarrollo	3. Los alumnos se dividen en equipos por afinidad. Los equipos deben de conformarse por un mínimo de 4 y un máximo de 5 alumnos. El profesor explicará que el fin de reunirse en grupo es que cada uno de los alumnos estudie un aspecto del tema y lo compartan con sus compañeros, señalando las diferencias que existen entre la forma de trabajar la semana anterior y esta (10 min).

	<p>4. Los alumnos dividen el tema en los subtemas que sean convenientes y los asignan a cada uno de los miembros del equipo. El profesor supervisa esta división de subtemas y de ser necesario sugiere cambios a los alumnos (15 min)</p> <p>5. El profesor explica que cada uno de los alumnos, después de haber preparado el subtema, tendrá que compartir la información con sus compañeros a través de una presentación en la que explique el subtema a sus compañeros, dichas presentaciones serán controladas por tiempo dentro del mismo equipo. (15 min)</p> <p>6. Los alumnos utilizan material impreso y además consultan en internet información sobre el subtema asignado para sintetizar lo más importante. (20 min)</p>
Conclusión	<p>7. Los alumnos presentan el resultado de su investigación y síntesis al interior de sus equipos, siendo a su vez evaluados por una rúbrica proporcionada por el profesor para las presentaciones. El resto de los compañeros debe llevar un registro de la información presentada. (20 min)</p> <p>8. El profesor anuncia las actividades de la clase siguiente, que darán continuidad al presente tema. (5 min)</p>
Material	Pizarrón, marcadores, computadora, proyector, copias impresas para cada alumno. Material impreso para los equipos.
Instrumentos de evaluación	Observación, rúbrica de presentaciones.

Sesión 6

Estrategia cooperativa	Co-op Co-op
Contenido temático	Futuro progresivo: will be
Objetivo	Conocer la estructura del futuro progresivo y utilizarla en situaciones

	naturales del lenguaje.
Competencias que entrena	El estudiante será capaz de diferenciar el tiempo verbal de entre los demás y los usos en situaciones naturales del mismo. El estudiante será capaz de expresarse de manera básica utilizando estructuras gramaticales del futuro progresivo.
Descripción del trabajo/tareas a realizar	
Introducción	1. El profesor recapitula el tema del futuro progresivo proyectando diapositivas con enunciados que utilizan la estructura. Además en lluvia de ideas pide a los alumnos que identifiquen el uso del tiempo verbal en cada uno de los enunciados, y permite a algunos alumnos de manera voluntaria presentar algunos ejemplos más. (20 min) 2. Los alumnos se reúnen en los mismos equipos conformados la clase anterior y toman un tiempo para recapitular la información compartida al grupo sobre la preparación individual de los subtemas. (15 min)
Desarrollo	3. El profesor pide que realicen algún producto integrador con la información que reunieron de todos los miembros, y presenta como ejemplos una ficha, un resumen, un esquema gráfico, etc. (20 min) 4. Los equipos realizan las presentaciones generales frente al grupo. El orden será decidido al azar por el profesor. . (30 min)
Conclusión	7. El profesor realiza retroalimentación general sobre las presentaciones y aclara información confusa o incompleta que pudo haber sido presentada por los alumnos. (10 min) 8. El profesor explica el material para la siguiente clase, mismo que será remitido al correo grupal para consulta de los alumnos. (5 min)
Material	Pizarrón, marcadores, computadora, proyector, copias impresas para cada alumno. Material impreso para los equipos.
Instrumentos de evaluación	Observación, Lista de cotejo.

Sesión 7

Estrategia cooperativa	STL (STAD)
Contenido temático	Presente perfecto
Objetivo	Conocer la estructura del presente perfecto y utilizarla en situaciones naturales del lenguaje.
Competencias que entrena	El estudiante será capaz de diferenciar el tiempo verbal de entre los demás y los usos en situaciones naturales del mismo. El estudiante será capaz de expresarse de manera básica utilizando estructuras gramaticales del presente perfecto.
Descripción del trabajo/tareas a realizar	
Introducción	<ol style="list-style-type: none"> 1. El profesor presenta los resultados de la actividad de las dos clases anteriores. (5 min) 2. El profesor verifica que todos los alumnos hayan revisado el material enviado al correo grupal sobre el presente perfecto, consistente en dos videos de la explicación gramatical del tema. Además una nota periodística sobre los logros de Mark Zuckerberg, en el cual se utilizan las estructuras del presente perfecto. (10 min)
Desarrollo	<ol style="list-style-type: none"> 3. Se comenta el material en plenaria y el profesor explica la estructura gramatical del tema y algunos de los usos prácticos de este tiempo verbal. (25 min) 4. El profesor le entrega a cada uno de los alumnos una copia de la nota sobre Mark, y pide que identifiquen los enunciados que utilizan estructuras del presente perfecto. (15 min) 5. Se retroalimenta en plenaria la actividad. (10 min) 6. El profesor aplica un test a los alumnos sobre el tema del presente perfecto, que contiene preguntas de opción múltiple, completar y respuestas cortas. (20 min) 7. Posterior a la aplicación del test, se divide a los alumnos en equipos

	de 4 miembros para el estudio del tema del presente perfecto. (10 min) 8. Se pide a los alumnos que dividan el tema en subtemas y los asignen a cada uno de los miembros del equipo. (15 min)
Conclusión	8. Para trabajar en casa, cada uno de los alumnos debe estudiar el subtema asignado y realizar una presentación corta, con una duración máxima de 3 minutos para compartir la información con sus compañeros la siguiente clase. (10 min)
Material	Pizarrón, marcadores, computadora, proyector, copias impresas para cada alumno. Material impreso para los equipos.
Instrumentos de evaluación	Observación, Test.

Sesión 8

Estrategia cooperativa	STL (STAD)
Contenido temático	Presente perfecto
Objetivo	Conocer la estructura del presente perfecto y utilizarla en situaciones naturales del lenguaje.
Competencias que entrena	El estudiante será capaz de diferenciar verbalmente entre los demás y los usos en situaciones naturales del mismo. El estudiante será capaz de expresarse de manera básica utilizando estructuras gramaticales del presente perfecto.
Descripción del trabajo/tareas a realizar	
Introducción	1. Los alumnos se reúnen en los equipos que conformaron la clase anterior. (5 min) 2. Se procede a explicar la dinámica de las presentaciones, donde los alumnos contarán con 3 minutos para presentar la información del subtema que estudiaron en casa a los compañeros, y posterior a las 4 presentaciones, se les proporcionará un tiempo para poder en común

	las ideas. (10 min)
Desarrollo	<p>3. Se realizan las presentaciones y la puesta en común de ideas. (20 min)</p> <p>4. El profesor les pide a los alumnos que vuelvan a sus lugares para la aplicación del test. Un test similar al aplicado al comienzo de la sesión anterior. (10 min)</p> <p>6. El profesor aplica un test a los alumnos sobre el tema del presente perfecto, que contiene preguntas de opción múltiple, completar y respuestas cortas. (20 min)</p>
Conclusión	7. El profesor recoge los test y explica que el equipo que obtenga un promedio de avance mayor, tomando en consideración el puntaje del primer test en comparación con el segundo, será el que obtenga 1 punto sobre la calificación final. (30 min)
Material	Pizarrón, marcadores, computadora, proyector, copias impresas para cada alumno. Material impreso para los equipos.
Instrumentos de evaluación	Observación, Test.

Sesión 9

Estrategia cooperativa	STL (STAD)
Contenido temático	Tiempos perfectos
Objetivo	Conocer la estructura de los tiempos verbales perfectos y utilizarlas en situaciones naturales del lenguaje.
Competencias que entrena	<p>El estudiante será capaz de diferenciar los tiempos verbales de entre los demás y los usos en situaciones naturales de los mismos.</p> <p>El estudiante será capaz de expresarse de manera básica utilizando estructuras gramaticales de los tiempos verbales perfectos.</p>
Descripción del trabajo/tareas a realizar	

Introducción	<p>1. El profesor entrega los resultados de los equipos de las sesiones anteriores y comenta en plenaria dudas que pusieran surgir sobre el tema antes de pasar al siguiente. (10 min)</p> <p>2. El profesor introduce los usos diversos de los tiempos gramaticales perfectos excluyendo el presente, dentro de los cuales se incluye el pasado perfecto y el futuro perfecto. (20 min)</p> <p>3. Se presenta además un video de Youtube distinguiendo los usos de los tres tiempos verbales perfectos. (5 min)</p>
Desarrollo	<p>4. Se explica al grupo que se trabajará de igual manera que en la sesión anterior. Es decir con el STAD. (5 min)</p> <p>5. Se procede a aplicar el primer test individual. (15 min)</p> <p>6. Posterior a recoger los test se divide a los alumnos de forma heterogénea tomando en consideración su desempeño en la clase anterior. (10 min)</p> <p>7. Se supervisa de nuevo la división de subtemas y los alumnos procede a investigar en las computadoras, sus celulares o material impreso disponible sobre el tema. (10 min)</p> <p>8. Los alumnos preparan la presentación de sus subtemas ante su equipo. (20 min)</p>
Conclusión	<p>9. Se realizan las presentaciones individuales frente a los equipos. (20 min)</p>
Material	Pizarrón, marcadores, computadora, proyector, copias impresas para cada alumno. Material impreso para los equipos.
Instrumentos de evaluación	Observación, Test.

Sesión 10

Estrategia cooperativa	STL (STAD)
Contenido	Tiempos perfectos

temático	
Objetivo	Conocer la estructura de los tiempos verbales perfectos y utilizarlas en situaciones naturales del lenguaje.
Competencias que entrena	El estudiante será capaz de diferenciar los tiempos verbales de entre los demás y los usos en situaciones naturales de los mismos. El estudiante será capaz de expresarse de manera básica utilizando estructuras gramaticales de los tiempos verbales perfectos.
Descripción del trabajo/tareas a realizar	
Introducción	1. El profesor recuerda la forma de trabajar y reúne a los alumnos en los equipos conformados la sesión anterior. (10 min)
Desarrollo	2. Los alumnos recuperan la información de las presentaciones individuales de la sesión anterior y comentan posibles dudas. El profesor verifica que en los grupos se utilice el lenguaje objetivo para comunicarse. (20 min) 3. Se procede a aplicar el segundo test, mismo que es similar al aplicado antes de que estudiaran en equipo. (30 min) 4. El profesor explica de nueva cuenta cómo se contabilizarán los resultados y que el equipo que tenga un mejor progreso en su rendimiento será el ganador del punto sobre calificación final.(20 min)
Conclusión	5. Se introduce la forma de trabajar de las siguientes sesiones, en las que se trabajará el focus group y el Team Game Tournament. (20 min)
Material	Pizarrón, marcadores, computadora, proyector, copias impresas para cada alumno. Material impreso para los equipos.
Instrumentos de evaluación	Observación, Test.

Sesión 11

Estrategia cooperativa	Focus Group
Contenido	Repaso de todos los tiempos verbales

temático	
Objetivo	Identificar las estructuras gramaticales y usos de los tiempos verbales. Utilizar tiempos verbales en distintas situaciones naturales.
Competencias que entrena	El estudiante será capaz de diferenciar los tiempos verbales de entre los demás y los usos en situaciones naturales de cada uno. El estudiante será capaz de expresarse de manera básica utilizando estructuras gramaticales de todos los tiempos verbales.
Descripción del trabajo/tareas a realizar	
Introducción	1. El profesor recapitula la forma de trabajar de la clase, en la que explica que, dado que la siguiente clase se llevará a cabo el torneo, el objetivo de la clase de hoy es repasar los temas vistos anteriormente. (10 min)
Desarrollo	2. En el pizarrón, el profesor comienza con los tiempos verbales básicos y de los cuales se derivan los demás, abordando su estructura gramatical y usos. Pide ejemplos de los alumnos sobre enunciados o situaciones en las que podrían ser utilizados estos tiempos verbales. (15 min) 3. Los alumnos se reúnen en grupos de 4 personas por afinidad con el fin de realizar un diálogo en el que se utilicen estos 3 tiempos verbales, una sola hoja de papel se entrega al profesor con el diálogo escrito. El profesor los auxilia durante la actividad. (20 min) 4. El profesor procede a recuperar información de los 4 tiempos verbales restantes. (20 min) 5. Los alumnos proceden a redactar un párrafo en prosa en el cual utilicen estructuras gramaticales de los tiempos verbales estudiados. (10 min) 6. El profesor menciona que de nueva cuenta que los alumnos deben reunirse en equipos de 4 personas conformados previamente por el profesor al azar, con el fin de expresar sus dudas sobre los temas y corregir el párrafo que redactaron con anterioridad. (20 min) 7. Los alumnos entregan el párrafo al profesor. (3 min)

Conclusión	8. Para trabajar en casa, los alumnos repasan la información revisada en la clase de hoy y en las anteriores, así como el material con el que cuentan. (10 min)
Material	Pizarrón, marcadores, computadora, proyector, copias impresas para cada alumno. Material impreso para los equipos.
Instrumentos de evaluación	Observación, Test.

Sesión 12

Estrategia cooperativa	STL (TGT)
Contenido temático	Repaso de todos los tiempos verbales
Objetivo	Identificar las estructuras gramaticales y usos de los tiempos verbales. Utilizar tiempos verbales en distintas situaciones naturales.
Competencias que entrena	El estudiante será capaz de diferenciar los tiempos verbales de entre los demás y los usos en situaciones naturales de cada uno. El estudiante será capaz de expresarse de manera básica utilizando estructuras gramaticales de todos los tiempos verbales.
Descripción del trabajo/tareas a realizar	
Introducción	<p>1. El profesor presenta las reglas del juego:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los alumnos son divididos de manera heterogénea tomando en consideración sus notas en los test anteriores. - Los alumnos estudian finalmente los temas juntos asegurándose de que todos los miembros hayan comprendido, ya que serán los representantes de su equipo ante los demás. - Para el torneo, se seleccionan 3 alumnos de distintos equipos con un nivel similar de desempeño para que compitan entre sí y el ganador lleve 6 puntos para su equipo, el segundo lugar 4 y el tercero 2. - El torneo consiste en tomar preguntas de una pila y responder por

	<p>turnos. Si se responde correctamente el alumno conserva la ficha. Los compañeros de la derecha pueden robar la pregunta si la respuesta fuere incorrecta, apercibidos de que de fallar deben entregar una de sus fichas.</p> <p>-Así sucesivamente compiten todos los alumnos en mini torneos aportando puntos a su equipo.</p> <p>-El equipo que más puntos acumule será el ganador. El premio es estar exento del examen parcial. (20 min)</p>
Desarrollo	<p>2. Se procede a desarrollar los mini torneos. (60 min)</p> <p>3. El profesor lleva el score de los puntos acumulados.</p>
Conclusión	<p>3. Se anuncia al equipo ganador. (10 min)</p>
Material	<p>Pizarrón, marcadores, computadora, proyector, copias impresas para cada alumno. Material impreso para los equipos.</p>
Instrumentos de evaluación	<p>Observación, Test.</p>

c) Sesiones destinadas a la evaluación parcial del curso taller (sesiones 13, 14 y 15)

Sesión 13

Contenido temático	Aplicación de examen escrito y oral.
Objetivo	Aplicar examen escrito y oral.
Competencias que entrena	El estudiante será capaz de demostrar su conocimiento en lo que corresponde a las estructuras gramaticales y usos de los tiempos verbales revisados.
Descripción del trabajo/tareas a realizar	

Introducción	1. El profesor procede a explicar las instrucciones de los apartados del examen escrito, y pide a los alumnos que sobre la butaca sólo conserven lo necesario para realizarlo. (10 min)
Desarrollo	2. Aplicación del examen escrito (45 min) 3. El profesor explica la dinámica del examen oral: Los alumnos van a pasar en grupos de 3 personas con el profesor, el cual les realizará preguntas que provoquen respuestas en determinados tiempos verbales. Los alumnos serán evaluados por medio de una rúbrica que contiene los siguientes criterios: (fluidez, uso de la estructura gramatical objetivo, vocabulario). (15 min) 4. Aplicación del examen oral. (50 min)
Conclusión	3. Se menciona que la siguiente clase se continuará con los exámenes de los alumnos que no alcanzaron a aplicarlo hoy. (10 min)
Material	Pizarrón, marcadores, computadora, proyector, copias impresas para cada alumno. Material impreso para los equipos.
Instrumentos de evaluación	Observación, Test. Rúbrica.

Sesión 14

Contenido temático	Aplicación de examen oral.
Objetivo	Aplicar examen oral.
Competencias que entrena	El estudiante será capaz de demostrar su conocimiento en lo que corresponde a las estructuras gramaticales y usos de los tiempos verbales revisados.
Descripción del trabajo/tareas a realizar	
Introducción	1. El profesor explica la dinámica del examen oral: Los alumnos van a pasar en grupos de 3 personas con el profesor, el cual les realizará

	preguntas que provoquen respuestas en determinados tiempos verbales. Los alumnos serán evaluados por medio de una rúbrica que contiene los siguientes criterios: (fluidez, uso de la estructura gramatical objetivo, vocabulario). (15 min)
Desarrollo	2. Aplicación del examen oral. (80 min)
Conclusión	3. El profesor menciona que la siguiente clase se presentarán los resultados de los exámenes.
Material	Pizarrón, marcadores, computadora, proyector, copias impresas para cada alumno. Material impreso para los equipos.
Instrumentos de evaluación	Observación, Rúbrica.

Sesión 15

Sesión de ajuste

Otorga al profesor la oportunidad de recuperar alguna sesión que por factores internos o externos no pudiera desarrollarse, o bien que los tiempos considerados en la planificación no fueron suficientes y se requiera continuar en la clase siguiente.

- d) Sesiones que emplean estrategias cooperativas (sesiones 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24 y 25)

Sesión 16

Estrategia cooperativa	Co-op Co-op
Contenido temático	Verbos modales: Can-Could

Objetivo	<p>Conocer y utilizar las reglas aplicables a los verbos modales cuando se expresa a través de ellos.</p> <p>Identificar los usos y momentos adecuados para utilizar estructuras gramaticales de los verbos modales can y could.</p>
Competencias que entrena	<p>El estudiante es capaz de reconocer y utilizar las reglas aplicables a los verbos modales cuando se expresa a través de ellos.</p> <p>El estudiante es capaz de identifica los usos y momentos adecuados para utilizar estructuras gramaticales de los verbos modales can y could.</p>
Descripción del trabajo/tareas a realizar	
Introducción	<p>1. El profesor presenta las reglas aplicables a todos los verbos modales, mismos que serán revisado a lo largo de todas las sesiones correspondientes a este bloque. (15 min)</p> <p>2. Además proyecta ejemplos de cada uno de los usos de ambos verbos modales (Ability, Permission, Probability, Suggestions). (20 min)</p>
Desarrollo	<p>3. Se menciona la estrategia cooperativa con la que se trabajará (Co-op Co-op) y se recuerda a los alumnos que deben reunirse en grupos de 4 para estudiar el tema dividiendo este en subtemas. (10 min)</p> <p>4. Se dividen los equipos y el profesor supervisa la asignación de subtemas. (10 min)</p> <p>5. Se otorga tiempo para que los alumnos preparen la presentación de su subtema en el interior de su equipo. (20 min)</p>
Conclusión	<p>6. Se realizan las presentaciones. Los compañeros evalúan las presentaciones con una rúbrica. (30 min)</p>
Material	<p>Pizarrón, marcadores, computadora, proyector, copias impresas para cada alumno. Material impreso para los equipos.</p>
Instrumentos de evaluación	<p>Observación, Test. Rúbrica.</p>

Sesión 17

Estrategia cooperativa	Co-op Co-op
Contenido temático	Verbos modales: Can-Could
Objetivo	Conocer y utilizar las reglas aplicables a los verbos modales cuando se expresa a través de ellos. Identificar los usos y momentos adecuados para utilizar estructuras gramaticales de los verbos modales can y could.
Competencias que entrena	El estudiante será capaz de reconocer y utilizar las reglas aplicables a los verbos modales cuando se expresa a través de ellos. El estudiante será capaz de utilizar los usos y momentos adecuados para utilizar estructuras gramaticales de los verbos modales can y could.
Descripción del trabajo/tareas a realizar	
Introducción	1. Los alumnos se reúnen en los equipos que conformaron la clase anterior y recapitulan la información compartida. (15 min)
Desarrollo	2. Los alumnos preparan un producto integrador de toda la información para presentar en el grupo. El producto debe ser un esquema gráfico que pueden realizar en hojas grandes para presentar al grupo o en electrónico para proyectarlo. El profesor los auxilia de ser necesario. (40 min) 3. En plenaria, los equipos realizan las presentaciones que integran toda la información recabada por cada uno de los miembros de los equipos. (45 min)
Conclusión	4. El profesor evalúa las presentaciones con una rúbrica y presenta el material que habrán de revisar en casa para trabajar la siguiente clase. (10 min)
Material	Pizarrón, marcadores, computadora, proyector, copias impresas para cada alumno. Material impreso para los equipos.

Instrumentos de evaluación	Observación, Rúbrica.
-----------------------------------	-----------------------

Sesión 18

Estrategia cooperativa	Focus group
Contenido temático	Verbos modales: May-Might
Objetivo	<p>Conocer y utilizar las reglas aplicables a los verbos modales cuando se expresa a través de ellos.</p> <p>Identificar los usos y momentos adecuados para utilizar estructuras gramaticales de los verbos modales may y might.</p>
Competencias que entrena	<p>El estudiante será capaz de conocer y utilizar las reglas aplicables a los verbos modales cuando se expresa a través de ellos.</p> <p>El estudiante será capaz de identificar los usos y momentos adecuados para utilizar estructuras gramaticales de los verbos modales may y might.</p>
Descripción del trabajo/tareas a realizar	
Introducción	<p>1. El profesor dirige la discusión sobre el material revisado en casa por los alumnos. Consistente en el segmento del clima de un programa de noticias en el cual se expresan las probabilidades de clima. Además un link de un sitio de internet que se explican los usos y estructuras que siguen ambos verbos modales. (15 min)</p>
Desarrollo	<p>2. El profesor procede a explicar el tema frente al grupo, provocando la participación de los alumnos con ejemplos. (20 min)</p> <p>3. Los alumnos reciben una hoja de ejercicios de parte del profesor, que contiene preguntas de respuesta corta, ejercicios de completar, y espacios para escribir un párrafo en prosa sobre las probabilidades de lo que sucederá en distintas situaciones presentadas. (20 min)</p>

	<p>4. El profesor pide a los alumnos que preparen dudas que pudieran tener sobre el tema y las escriban. (5 min)</p> <p>5. Los alumnos se reúnen en equipos de 3 personas por afinidad con el fin de discutir las dudas que pudieran tener y platicar situaciones en las que estas estructuras pudieran ser utilizadas. Además, se les presenta una pregunta que provoca discusión y sobre la cual deben llegar a una respuesta que será presentada al profesor. (20 min)</p> <p>6. El plenaria, se comparten las conclusiones a las que llegaron en los equipos. (10 min)</p> <p>7. El profesor explica la tarea. Por grupos de afinidad de 4 o 5 personas los alumnos deben preparar un segmento del clima similar al del noticiero donde participen todos y utilicen el idioma objetivo. (10 min)</p>
Conclusión	8. Se otorga tiempo para que se conformen los equipos y se reporten al profesor para su registro, además aclarar dudas sobre la asignación o pedir consejo al profesor. (20 min)
Material	Pizarrón, marcadores, computadora, proyector, copias impresas para cada alumno. Material impreso para los equipos.
Instrumentos de evaluación	Observación. Participación.

Sesión 19

Estrategia cooperativa	STAD
Contenido temático	Should
Objetivo	<p>Conocer y utilizar las reglas aplicables a los verbos modales cuando se expresa a través de ellos.</p> <p>Identificar los usos y momentos adecuados para utilizar estructuras gramaticales del verbo modal should.</p>

Competencias que entrena	<p>El estudiante será capaz de conocer y utilizar las reglas aplicables a los verbos modales cuando se expresa a través de ellos.</p> <p>El estudiante será capaz de identificar los usos y momentos adecuados para utilizar estructuras gramaticales del verbo modal should.</p>
Descripción del trabajo/tareas a realizar	
Introducción	<p>1. El profesor entrega a los alumnos una hoja impresa consistente en una columna de consejos del periódico, en la cual las personas envían sus problemas al columnista y el los aconseja. Otorga tiempo para leer e identificar el consejo otorgado. (15 min)</p> <p>2. En plenaria, se discute el texto y se escriben las frases en el pizarrón, el profesor procede a explicar que la estructura de este verbo modal es igual a la de los demás, sólo el uso varía. Se presentan más ejemplos. (20 min).</p>
Desarrollo	<p>3. Se les aplica un test a los alumnos sobre la estructura gramatical del verbo modal, misma que ha sido estudiada previamente con los otros verbos modales, además sobre ejemplos del tema aplicado a situaciones naturales. (25 min).</p> <p>4. El profesor divide al grupo de forma heterogénea de acuerdo al desempeño en pruebas anteriores, y explica que los alumnos deben estudiar el tema para dominarlo todos y subir su promedio en la segunda prueba. (10 min)</p> <p>5. Los alumnos eligen la forma de trabajar interna en los equipos para el estudio del tema, el profesor supervisa esta división y otorga tiempo para que lo realicen. (20 min)</p>
Conclusión	<p>6. El profesor explica que en la siguiente clase se aplicará la prueba al comienzo de la clase, y otorga el tiempo restante de la clase al estudio del tema y resolver dudas. (15 min)</p>
Material	<p>Pizarrón, marcadores, computadora, proyector, copias impresas para cada alumno. Material impreso para los equipos.</p>
Instrumentos de evaluación	<p>Observación. Test.</p>

Sesión 20

Estrategia cooperativa	STAD
Contenido temático	Should y Must
Objetivo	<p>Conocer y utilizar las reglas aplicables a los verbos modales cuando se expresa a través de ellos.</p> <p>Identificar los usos y momentos adecuados para utilizar estructuras gramaticales del verbo modal should.</p> <p>Identificar los usos y momentos adecuados para utilizar estructuras gramaticales del verbo modal must.</p>
Competencias que entrena	<p>El estudiante será capaz de conocer y utilizar las reglas aplicables a los verbos modales cuando se expresa a través de ellos.</p> <p>El estudiante será capaz de identificar los usos y momentos adecuados para utilizar estructuras gramaticales del verbo modal should.</p> <p>El estudiante será capaz de identificar los usos y momentos adecuados para utilizar estructuras gramaticales del verbo modal must.</p>
Descripción del trabajo/tareas a realizar	
Introducción	<p>1. Los alumnos realizan el segundo test sobre el verbo modal should. (20 min)</p> <p>2. El profesor comenta que entregará los resultados la siguiente clase ya que en esta se trabajará de la misma manera con el verbo modal should. (5 min)</p>
Desarrollo	<p>3. El profesor procede a explicar los usos del verbo modal must y presenta imágenes de carteles en diversas locaciones donde se prohíbe realizar ciertas actividades (no fumar, no usar ropa mojada, etc.) y pide a los alumnos que lo ayuden a escribir lo que expresan estas imágenes usando la estructura del modal must. (30 min)</p> <p>4. El profesor aplica el primer test. (20 min)</p> <p>5. Los alumnos se dividen en equipos, quienes a su vez dividen el tema</p>

	en subtemas para su estudio particular. (10 min)
Conclusión	6. Los estudiantes utilizan los recursos digitales e impresos para estudiar su subtema. (25 min)
Material	Pizarrón, marcadores, computadora, proyector, copias impresas para cada alumno. Material impreso para los equipos.
Instrumentos de evaluación	Observación. Test.

Sesión 21

Estrategia cooperativa	STAD
Contenido temático	Must
Objetivo	Conocer y utilizar las reglas aplicables a los verbos modales cuando se expresa a través de ellos. Identificar los usos y momentos adecuados para utilizar estructuras gramaticales del verbo modal must.
Competencias que entrena	El estudiante será capaz de conocer y utilizar las reglas aplicables a los verbos modales cuando se expresa a través de ellos. El estudiante será capaz de identificar los usos y momentos adecuados para utilizar estructuras gramaticales del verbo modal must.
Descripción del trabajo/tareas a realizar	
Introducción	1. Los estudiantes se reúnen en los equipos que conformaron la clase anterior para realizar las presentaciones de sus subtemas. (10 min)
Desarrollo	2. Los alumnos comienzan a realizar las presentaciones de los subtemas al interior de sus equipos, cada uno es evaluado por sus compañeros con una rúbrica proporcionada por el profesor. (20 min) 3. Los alumnos preparan un producto integrador de todos los subtemas, el cual consiste en un esquema gráfico para presentar al

	profesor en un video. (20 min) 4. Los alumnos toman tiempo para grabar el video. (20 min)
Conclusión	5. El profesor aplica el test sobre el cual se calculará el porcentaje de avance en el tema después del estudio en equipos.
Material	Pizarrón, marcadores, computadora, proyector, copias impresas para cada alumno. Material impreso para los equipos.
Instrumentos de evaluación	Observación. Test. Rúbrica de presentación.

Sesión 22

Estrategia cooperativa	Focus group
Contenido temático	Would
Objetivo	Conocer y utilizar las reglas aplicables a los verbos modales cuando se expresa a través de ellos. Identificar los usos y momentos adecuados para utilizar estructuras gramaticales del verbo modal would.
Competencias que entrena	El estudiante será capaz de conocer y utilizar las reglas aplicables a los verbos modales cuando se expresa a través de ellos. El estudiante será capaz de identificar los usos y momentos adecuados para utilizar estructuras gramaticales del verbo modal would.
Descripción del trabajo/tareas a realizar	
Introducción	1. El profesor presenta el verbo modal Would, que se utiliza en conjunto con otro verbo usualmente para expresar condición. Se repasa la estructura gramatical de los verbos modales que ya todos conocen. (15 min) 2. El profesor introduce los diversos usos de este verbo modal a través de un video proyectado en el pizarrón. En el video se habla de personas que tuvieron éxito a pesar de sus condiciones y que hubiera

	<p>sido de su vida de no haber tenido su big break.</p> <p>Además, pide la participación de los alumnos para que proporcionen ejemplos tanto de enunciados como de situaciones donde se utiliza. (20 min)</p>
Desarrollo	<p>3. Se entrega a los alumnos una hoja de ejercicios que contiene ejercicios de completar, preguntas de respuesta corta y como actividad final crear un discurso corto sobre lo que harían de tener su big break. (15 min)</p> <p>4. En plenaria, algunos alumnos comparten su discurso y se retroalimenta. (10 min)</p> <p>5. El profesor instruye a los alumnos para reunirse en equipos previamente seleccionados, de forma heterogénea. La actividad a realizar es un diálogo donde incorporen el verbo modal Would, obtendrán un puntaje más alto. (20 min)</p> <p>6. Los equipos presentan sus diálogos frente al grupo. (20 min)</p>
Conclusión	<p>7. El profesor retroalimenta las presentaciones y aclara posibles dudas sobre el tema. (10 min)</p>
Material	<p>Pizarrón, marcadores, computadora, proyector, copias impresas para cada alumno. Material impreso para los equipos.</p>
Instrumentos de evaluación	<p>Observación. Rúbrica de presentación.</p>

Sesión 23

Estrategia cooperativa	Puzzle
Contenido temático	Modal verbs with have
Objetivo	<p>Conocer y utilizar las reglas aplicables a los verbos modales cuando se expresa a través de ellos.</p> <p>Identificar la aplicación de los verbos modales en pasado y reconocer</p>

	<p>las diferencias con su forma presente.</p> <p>Utilizar los verbos modales en pasado para expresar oportunidades perdidas.</p>
Competencias que entrena	<p>El estudiante será capaz de conocer y utilizar las reglas aplicables a los verbos modales cuando se expresa a través de ellos.</p> <p>El estudiante será capaz de identificar aplicación de los verbos modales en pasado y reconoce las diferencias con su forma presente.</p> <p>El estudiante será capaz de utilizar los verbos modales en pasado para expresar oportunidades perdidas.</p>
Descripción del trabajo/tareas a realizar	
Introducción	<p>1. El profesor introduce el tema de la clase y además la forma de trabajar en esta sesión, con la técnica puzzle. El profesor dividirá a los alumnos en equipos de 4 personas (previamente seleccionados de manera heterogénea), cada uno de los equipos deberá identificarse con un nombre. Posteriormente los miembros de los equipos se numerarán del uno al cuatro, y nuevos equipos se conformarán con compañeros que tengan el mismo número. (15 min)</p>
Desarrollo	<p>2. El profesor asigna los 4 subtemas por número: 1. Should have, 2. Would have, 3. Could have, Must have. Y da la instrucción a los equipos conformados por números de estudiar información referente a su tema, que después compartirán con el grupo. (10 min)</p> <p>3. Los alumnos utilizan los recursos digitales e impresos sobre el tema para generar una presentación que puedan compartir con sus compañeros. (30 min)</p> <p>4. Los alumnos se reúnen de nuevo con sus equipos base para compartir la información que pusieron en común con sus otros compañeros. (30 min)</p>
Conclusión	<p>5. El profesor explica la actividad con la cual los alumnos integrarán la información, que consiste en una presentación frente al grupo, misma que se llevará a cabo la clase siguiente, y la cual será presentada por sólo uno de los miembros del grupo, mismo que será elegido al azar por</p>

	<p>el profesor el día de la presentación, y la calificación será otorgada en equipo. (5 min)</p> <p>6. Los alumnos utilizan el tiempo restante de la clase para comenzar a preparar la presentación. (10 min)</p>
Material	Pizarrón, marcadores, computadora, proyector, copias impresas para cada alumno. Material impreso para los equipos.
Instrumentos de evaluación	Observación.

Sesión 24

Estrategia cooperativa	Puzzle
Contenido temático	Modal verbs with have
Objetivo	<p>Conocer y utilizar las reglas aplicables a los verbos modales cuando se expresa a través de ellos.</p> <p>Identificar la aplicación de los verbos modales en pasado y reconocer las diferencias con su forma presente.</p> <p>Utilizar los verbos modales en pasado para expresar oportunidades perdidas.</p>
Competencias que entrena	<p>El estudiante será capaz de identificar y utilizar las reglas aplicables a los verbos modales cuando se expresa a través de ellos.</p> <p>El estudiante será capaz de identificar aplicación de los verbos modales en pasado y reconoce las diferencias con su forma presente.</p> <p>El estudiante será capaz de utilizar los verbos modales en pasado para expresar oportunidades perdidas.</p>
Descripción del trabajo/tareas a realizar	
Introducción	1. El profesor recapitula el tema de la clase anterior y abre un espacio para preguntas previo a las presentaciones de los alumnos, además explica la dinámica y el orden que se seguirá en las presentaciones,

	mismo que será aleatorio. (15 min)
Desarrollo	2. Se desarrollan las presentaciones, mismas que están siendo evaluadas con una rúbrica por el profesor. (60 min) 3. El profesor retroalimenta las presentaciones y aclara dudas de ser necesario (15 min).
Conclusión	4. El profesor menciona que en la siguiente clase se llevará a cabo un torneo como el que se llevó a cabo previo al examen parcial pero ahora el contenido temático abarcará los verbos modales. (10 min)
Material	Pizarrón, marcadores, computadora, proyector, copias impresas para cada alumno. Material impreso para los equipos.
Instrumentos de evaluación	Observación. Rúbrica de presentación.

Sesión 25

Estrategia cooperativa	TGT
Contenido temático	Modal verbs
Objetivo	Conocer y utilizar las reglas aplicables a los verbos modales cuando se expresa a través de ellos. Identificar la aplicación de los verbos modales en su forma infinitiva y en pasado y reconocer sus diferencias. Utilizar los verbos modales en pasado para expresar oportunidades perdidas. Utilizar verbos modales en su forma infinitiva en las diversas situaciones aplicables.
Competencias que entrena	El estudiante será capaz de conocer y utilizar las reglas aplicables a los verbos modales cuando se expresa a través de ellos. El estudiante será capaz de identificar la aplicación de los verbos modales en su forma infinitiva y en pasado y reconoce sus

	<p>diferencias.</p> <p>El estudiante será capaz de utilizar los verbos modales en pasado para expresar oportunidades perdidas.</p> <p>El estudiante será capaz de utilizar verbos modales en su forma infinitiva en las diversas situaciones aplicables.</p>
Descripción del trabajo/tareas a realizar	
Introducción	1. El profesor proyecta las reglas del torneo para que los alumnos las recuerden. Serán aplicables las mismas reglas que en el torneo anterior. (15 min)
Desarrollo	2. Se llevan a cabo las rondas del torneo, siendo el grupo que más acumule puntos mediante los triunfos de sus miembros el ganador. El profesor mantiene el score de los puntos obtenidos siempre actualizados. (70 min)
Conclusión	<p>4. Se anuncia al equipo ganador, quien gana 2 puntos sobre calificación final. (5 min)</p> <p>5. El profesor recuerda a los alumnos que las siguientes sesiones se aplicará examen final escrito y oral. Además se aplicará una segunda versión del examen Toefl IBT. (10 min)</p>
Material	Pizarrón, marcadores, computadora, proyector, copias impresas para cada alumno. Material impreso para los equipos.
Instrumentos de evaluación	Observación. Torneo.

e) Sesiones destinadas a la evaluación final (sesiones 26, 27, 28, 29 y 30)

Sesión 26

Contenido temático	Aplicación de examen escrito y oral.
Objetivo	Aplicar examen escrito y oral.

Competencias que entrena	El estudiante será capaz de demostrar su conocimiento en lo que corresponde a estructuras gramaticales, usos y momentos en que puede utilizar un verbo modal.
Descripción del trabajo/tareas a realizar	
Introducción	1. El profesor procede a explicar las instrucciones de los apartados del examen escrito, y pide a los alumnos que sobre la butaca sólo conserven lo necesario para realizarlo. (10 min)
Desarrollo	2. Aplicación del examen escrito (30 min) 3. El profesor explica la dinámica del examen oral: Los alumnos presentarán un diálogo de 3 minutos de duración en equipos de 5 miembros utilizando los verbos modales, además cada uno responderá una pregunta referente a su diálogo. Los alumnos serán evaluados por medio de una rúbrica que contiene los siguientes criterios: (uso de la estructura gramatical objetivo, vocabulario, fluidez en la respuesta). (15 min) 4. Aplicación del examen oral. (50 min)
Conclusión	3. Se menciona que la siguiente clase se aplicará otra versión del examen Toefl IBT, siguiendo la dinámica que se utilizó en las primeras sesiones. (10 min)
Material	Pizarrón, marcadores, computadora, proyector, copias impresas para cada alumno. Material impreso para los equipos.
Instrumentos de evaluación	Observación, Test. Rúbrica.

Sesión 27

Contenido temático	Postprueba
Objetivo	Aplicar postprueba

Competencias que entrena	El estudiante será capaz de demostrar su conocimiento en inglés a través de las 4 habilidades lingüísticas.
Descripción del trabajo/tareas a realizar	
Introducción	1. El profesor explica las instrucciones para la sección de grammar & structure, además de la sección de listening que será aplicada posteriormente. (20 min)
Desarrollo	2. Se entrega la sección de grammar & structure y se da el tiempo establecido para responderla. (40 min) 3. Se recogen las copias y se entrega la sección de listening, otorgándose el tiempo correspondiente para responderla. (40 min)
Conclusión	4. Se menciona que en la siguiente sesión se comenzará con la aplicación de reading y speaking.
Material	Copias del examen Toefl, Pizarrón, Marcadores.
Instrumentos de evaluación	Observación, Test.

Sesión 28

Contenido temático	Continuación postprueba
Objetivo	Completar la aplicación de las secciones reading y speaking del examen Toefl.
Competencias que entrena	El estudiante será capaz de demostrar su conocimiento en inglés a través de las 4 habilidades lingüísticas.
Descripción del trabajo/tareas a realizar	
Introducción	1. El profesor explica las instrucciones para la sección de reading, además de la sección de speaking que será aplicada posteriormente. (10 min)
Desarrollo	2. Se entrega la sección de reading y se da el tiempo establecido para responderla. (70 min)

Conclusión	<p>3. El profesor repasará las instrucciones para la sección de speaking (que previamente se enviaron al correo de grupo) con los 20 alumnos que citó para esta clase. (10 min)</p> <p>4. Grupos de 5 alumnos pasarán al salón y escucharán la pregunta, conversación, o leerán cuando así corresponda de acuerdo a la tarea, tendrán un tiempo de preparación establecido para la respuesta. Una vez que tengan la respuesta, la grabarán en un audio en su celular y la mandarán al profesor al final de la prueba. Será así hasta terminar con los 4 grupos citados para ese día. (95 min)</p>
Material	Copias del examen Toefl, Pizarrón, Marcadores.
Instrumentos de evaluación	Observación, Test, Rúbrica.

Sesión 29

Contenido temático	Continuación examen diagnóstico
Objetivo	Completar la aplicación de la sección de speaking del examen Toefl.
Competencias que entrena	El estudiante será capaz de demostrar su conocimiento en inglés a través de las 4 habilidades lingüísticas.
Descripción del trabajo/tareas a realizar	
Introducción	1. El profesor repasará las instrucciones para la sección de speaking (que previamente se enviaron al correo de grupo) con los 20 alumnos que citó para esta clase. (10 min)
Desarrollo	2. Grupos de 5 alumnos pasarán al salón y escucharán la pregunta, conversación, o leerán cuando así corresponda de acuerdo a la tarea, tendrán un tiempo de preparación establecido para la respuesta. Y una vez que tengan la respuesta, la grabarán en un audio en su celular y la

	mandarán al profesor al final de la prueba. Y así hasta terminar con los 4 grupos citados para ese día. (95 min)
Conclusión	No aplica.
Material	Copias del examen Toefl, Pizarrón, Marcadores.
Instrumentos de evaluación	Observación, test, rúbrica.

Sesión 30

Contenido temático	Conclusión de clase
Objetivo	Comunicar calificación a los alumnos. Despedir el curso.
Competencias que entrena	No aplica.
Descripción del trabajo/tareas a realizar	
Introducción	1. El profesor da un discurso de despedida a los alumnos.
Desarrollo	2. El profesor comunica la calificación a cada uno de los alumnos de manera individual.
Conclusión	3. Conclusión grupal sobre comentarios acerca de la clase.
Material	Lista de asistencia, registro de trabajos.
Instrumentos de evaluación	No aplica.

Para finalizar la descripción de la presente instrumentación didáctica conviene referir que, a diferencia de las sesiones aquí presentadas, con el grupo de aprendizaje “tradicional” se trabajó, como el nombre lo indica con una metodología clásica de enseñanza, tal y como lo marca el plan de estudios de la carrera en cuestión y el manual para preparar a quienes realizarán el examen Toefl.

Consideraciones éticas

Esta investigación se ha efectuado con responsabilidad ética que es propia de un código deontológico, específicamente se les informó a los estudiantes sobre el propósito de la investigación, así como de la implementación de una metodología con aprendizaje cooperativo.

Los participantes estuvieron de acuerdo en la implementación de la nueva metodología de trabajo dando su consentimiento verbal, además de aclarárseles dudas sobre la estrategia.

Los datos obtenidos fueron tratados con el máximo rigor y en ningún momento fueron manipulados ni ignorados parcialmente, cumpliendo con los protocolos metodológicos de la investigación cuantitativa.

Análisis de datos

Se realizaron análisis que describen la composición de los grupos y los niveles y promedios de la producción oral o *speaking* de cada uno de ellos (antes y después de la intervención). Posteriormente se verificó el principio de normalidad (mediante la prueba de Kolgomorov-Smirnov) y se ejecutaron pruebas de hipótesis de comparación de medidas. Finalmente se emplearon pruebas de tamaño del efecto para dimensionar el tamaño de las diferencias. El análisis de los datos se realizó con el programa estadístico SPSS, versión 22

V. RESULTADOS

Como se dijo antes, se intervino en dos grupos que de manera previa ya estaban conformados (uno siguiendo la enseñanza “tradicional” del curso y otro utilizando estrategias del “aprendizaje cooperativo”). El total de participantes fueron 65. En la siguiente tabla se puede apreciar que ambos grupos se integraron por un número similar de alumnos:

Tabla 1
Distribución alumnos por grupo

Grupo	Frecuencia	Porcentaje
Tradicional	32	49.2
Aprendizaje cooperativo	33	50.8
Total	65	100.0

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 2 se establece la distribución por sexo del grupo “tradicional”. Dichos datos permiten advertir que este grupo se conformó en su mayoría por mujeres (71.9%).

Tabla 2
Distribución por sexo grupo “tradicional”

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Mujer	23	71.9
Hombre	9	28.1
Total	32	100.0

Fuente: Elaboración propia

En contraste, en la Tabla 3 se muestra que el grupo con “aprendizaje cooperativo”, estaba constituido de manera más uniforme en términos de mujeres y hombres:

Tabla 3
Distribución por sexo grupo “aprendizaje cooperativo”

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Mujer	17	51.5
Hombre	16	48.5
Total	33	100.0

Fuente: Elaboración propia

Posteriormente, con el propósito de conocer en ambos grupos el nivel de Speaking del TOEFL IBT antes de la intervención, se calculó las respectivas medias aritméticas.

Tabla 4
Medias Aritméticas y Desviaciones Estándar del Pretest por grupo

Grupo	N	Media	DE
Tradicional	32	18.56	6.350
Aprendizaje cooperativo	33	16.42	5.975

Fuente: Elaboración propia

Dichos datos, basados en la Tabla 6, permiten identificar que en el caso del grupo “tradicional” el nivel de Speaking se ubicó en el rango 3 o *Fair* de los 4 posibles, y el grupo en el que se aplicaron estrategias de aprendizaje cooperativo, en un nivel 2 o *Limited* conforme a la escala de dicha prueba.

Igualmente, con la intención de conocer el nivel de Speaking del TOEFL IBT pero ahora después de la intervención, se calcularon las concernientes medias aritméticas.

Tabla 5
Medias Aritméticas y Desviaciones Estándar del Postest por grupo

Grupo	N	Media	DE
Tradicional	32	20.31	7.067
Aprendizaje cooperativo	33	19.00	7.365

Fuente: Elaboración propia

Los resultados arrojaron que el nivel de Speaking del grupo “tradicional” se ubicó de nuevo en el rango 3 o *Fair* y el grupo de “aprendizaje cooperativo”, pasó del 2 o *Limited* al 3.

Tabla 6
Toefl IBT scores scale

Habilidad	Rango del puntaje	Niveles
<i>Reading</i>	0 – 30	High (22 – 30)
		Intermediate (15 – 21)
		Low (0 – 14)
<i>Listening</i>	0 – 30	High (22 – 30)
		Intermediate (14 – 21)
		Low (0 – 3)
<i>Speaking</i>	0 – 30	Good (26 – 30)
		Fair (18 – 25)
		Limited (10 – 17)
		Weak (0 – 9)
<i>Writing</i>	0 – 30	Good (24 – 30)
		Fair (17 – 23)
		Limited (1 – 16)
		Score of zero (0)
Total	0 – 120	

Fuente: Recuperado de ETS TOEFL. Copyright © 2019 by Educational Testing Service.

Enseguida, con el propósito de identificar las pruebas de hipótesis adecuadas para el análisis estadístico, se procedió comprobar, en el Pretest, la distribución normal de la variable calificaciones del examen Toefl iBT (sección de Speaking). En este sentido, los resultados de la prueba de Kolmogorov-Smirnov arrojaron, en los dos grupos, valores superiores a $p=.05$, lo que implicó la pertinencia de emplear estadística paramétrica (Tabla 7).

Tabla 7
Prueba de normalidad (Kolmogorov-Smirnov) de la variable Speaking Toefl iBT

Grupo	z	p
Tradicional	.093	.200
Aprendizaje colaborativo	.096	.200

Fuente: Elaboración propia

A continuación, con el objetivo de detectar diferencias significativas en el Pretest del Speaking Toefl iBT entre el grupo “tradicional” y el de “aprendizaje cooperativo” se ejecutó la prueba t de student para muestras independientes. En dicho análisis se pudo apreciar que no existen diferencias significativas entre los niveles de partida de ambos grupos ($t(62) = 1.185, p = .2415$).

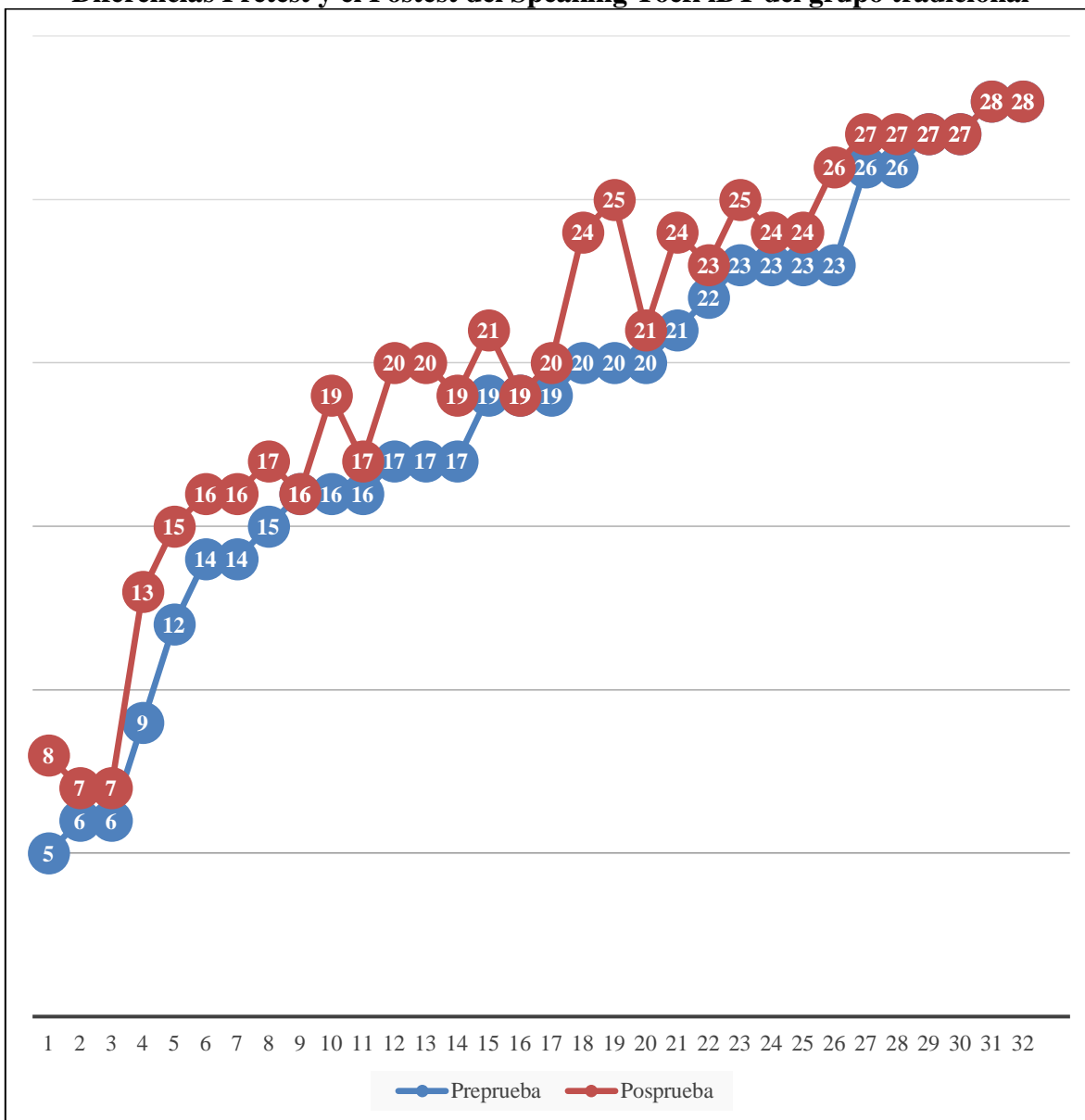
Después, con la intención de reconocer diferencias significativas entre el Pretest y el Postest del Speaking Toefl iBT del grupo tradicional, se empleó la prueba de hipótesis t de student para muestras correlacionadas. De acuerdo a los resultados expresados en la Tabla 8, se pudo apreciar la existencia de diferencias significativas entre ambas medidas ($t(31) = -7.365, p = .000$). La figura 1 muestra las diferencias entre la preprueba y la posprueba de cada participante.

Tabla 8
Diferencias Pretest y el Postest del Speaking Toefl iBT del grupo tradicional

Grupo	Media	T	P
Pretest	18.56	-7.365	.000
Postest	20.31		

Fuente: Elaboración propia

Figura 2
Diferencias Pretest y el Postest del Speaking Toefl iBT del grupo tradicional



Fuente: Elaboración propia

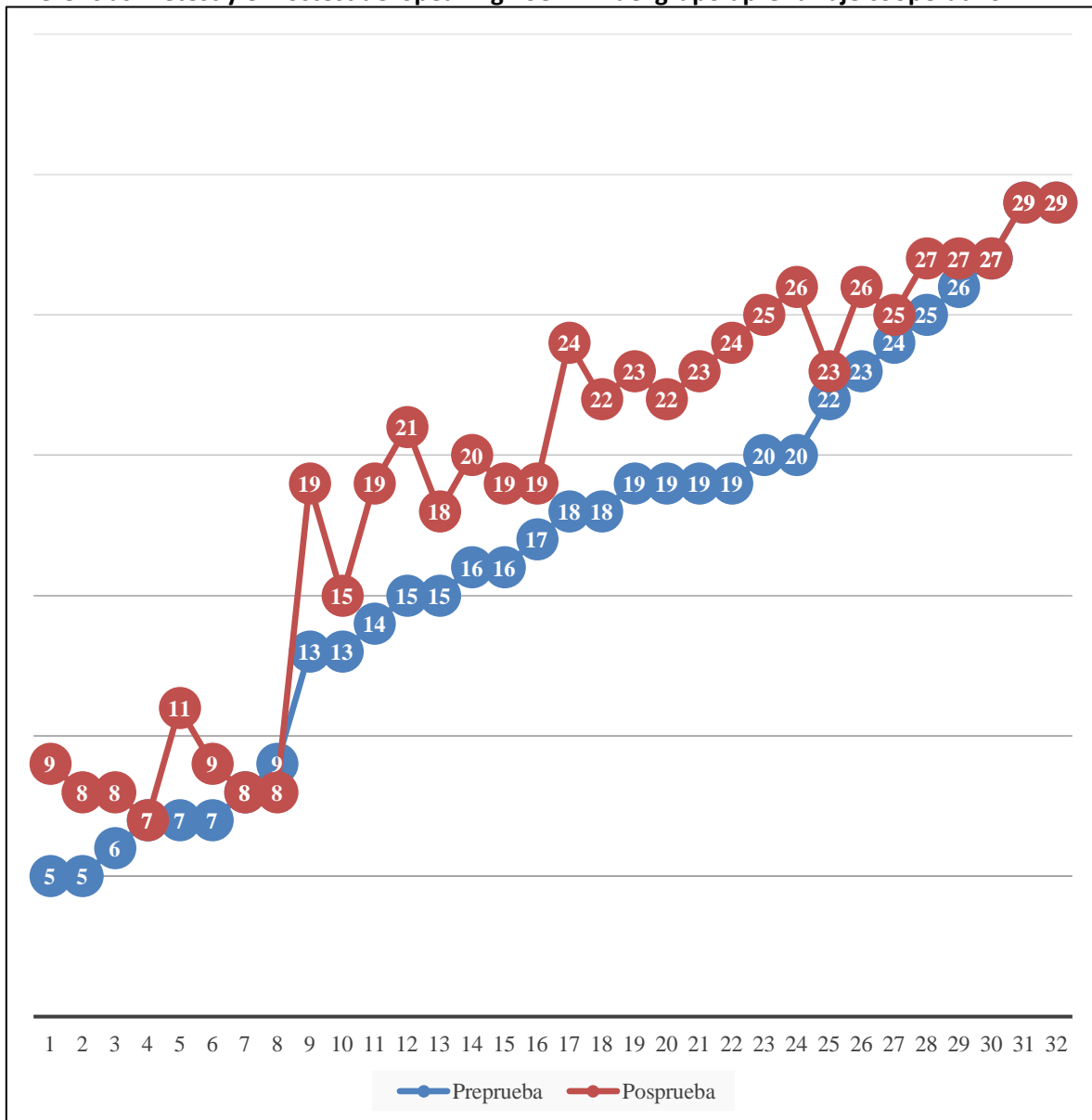
Enseguida, también fundamentados en la prueba de hipótesis *t* de student para muestras correlacionadas, se obtuvieron diferencias significativas entre el Pretest y el Postest del Speaking Toefl iBT del grupo con “aprendizaje cooperativo” ($t(31)=-7.743, p=.000$). La figura 2 muestra las diferencias entre la re prueba y posprueba de cada uno de los participantes.

Tabla 9
Diferencias Pretest y el Postest del Speaking Toefl iBT del grupo aprendizaje cooperativo

Grupo	Media	t	P
Pretest	16.56	-7.743	.000
Postest	19.38		

Fuente: Elaboración propia

Figura 3
Diferencias Pretest y el Postest del Speaking Toefl iBT del grupo aprendizaje cooperativo



Fuente: Elaboración propia

Por último, para comparar el efecto de ambas metodologías, se realizó un contraste de las diferencias de cada método, es decir, se restaron los puntajes entre la preprueba y posprueba de cada grupo y se analizaron mediante la prueba t de student para muestras independientes. Los resultados se muestran en la Tabla 10.

Tabla 10
Comparación de diferencias entre el grupo tradicional y de aprendizaje cooperativo

Grupo	Media	t	p	D
Tradicional	1.75	-2.448	.017	.61
Aprendizaje colaborativo	2.81			

Fuente: Elaboración propia

Como se puede apreciar en la tabla anterior, existe una diferencia significativa al comparar los resultados de cada método ($t(62)=-2.448$, $p=.017$, $d=.61$). En promedio, el aprendizaje colaborativo genera un aumento de 2.81 puntos en la prueba Speaking del Toefl, mientras que la estrategia tradicional solo produce una mejora de 1.75. Adicionalmente, se calculó el tamaño del efecto para dimensionar la magnitud de las diferencias entre estrategias, la cual se encuentra entre mediana y grande (Cohen, 1992).

VI. DISCUSIÓN

La discusión de los resultados constituye una de las partes centrales de la indagatoria debido a que, en el presente apartado, se deliberan los hallazgos y se profundiza en las respuestas dadas a las preguntas de investigación formuladas en la tesis.

Por ello, la secuencia que sigue el presente análisis está organizada a partir de dichas interrogantes, mismas que fueron: ¿Las estrategias de aprendizaje cooperativo favorecen el desarrollo de la producción oral en el idioma inglés de los universitarios?, ¿Cuál es el nivel de producción oral del idioma inglés de alumnos universitarios que participan en cursos de dicho idioma? y ¿Existe mayor desarrollo de la producción oral del idioma inglés en alumnos que participan en cursos que emplean estrategias de aprendizaje cooperativo en comparación con quienes no las utilizan?

Con relación a la primera interrogante, se pudo advertir que las estrategias de aprendizaje cooperativo si resultaron eficaces en la promoción de la producción oral en el idioma inglés. Dicha afirmación se sustenta en el hecho de que los estudiantes que transitaron por el curso en cuestión aumentaron significativamente su nivel de competencia en dicho ámbito ($t(31)=-7.743$, $p=.000$). En tal sentido, los hallazgos también confirman lo encontrado en estudios previos en donde se realizaron intervenciones educativas similares a la del presente trabajo (Cerdeña & Mercedes, 2014; Díaz y Vallejos, 2016; Castañeda 2016; Carrera, 2017; Lianza & Tamo 2017).

Las probables explicaciones que al respecto se pueden esgrimir aluden al hecho de que las acciones diseñadas en dicho curso tomaron en cuenta aspectos tales como:

- Ejercicios diseñados con la intención de favorecer la colaboración entre estudiantes.
- Dichos ejercicios siempre trataron de disminuir la inhibición de los estudiantes y nunca favorecieron la rivalidad entre alumnos.
- Variedad de las estrategias de aprendizaje.
- Mayor tiempo de dedicación a ejercicios de producción oral.

- Desarrollo de conversaciones que son cotidianas en la comunicación oral entre las personas.

Además, previo al diseño de dicho curso, quien lo impartió se documentó en el ámbito del aprendizaje cooperativo, especialmente en investigaciones previas que habían demostrado éxito con el uso de tal metodología (García, 2006; Castro, 2016; Lianza & Tamo, 2017; Min, 2017).

Sobre dichos hallazgos y como parte de la experiencia personal de quien aquí escribe, las estrategias que tuvieron mayor impacto fueron el Jigsaw y el STL en su modalidad de Torneos. Ello debido a que las mismas, además de fomentar la cooperación, influyeron en la motivación de los alumnos por compartir el conocimiento obtenido. Sin embargo, y como resulta evidente, dicha afirmación requiere de mayor sustento y, sobre todo, realizar indagaciones en donde se contrasten los resultados de dichas estrategias con otras que también se inspiren en el trabajo colaborativo como modalidad de aprendizaje.

Respecto de la segunda pregunta se puede señalar que si se toman como referentes los niveles del pretest de ambos grupos (3 o *Fair* del grupo tradicional y 2 o *Limited* del cooperativo) la competencia de la producción oral del segundo idioma de los estudiantes universitarios se puede catalogar como insuficiente. Dicha consideración se puede realizar si se toma en cuenta que los estudiantes que se encuentran en la educación superior ya han transitado, en los distintos grados escolares, por un considerable número de cursos cuya intención era optimizar dicha habilidad comunicativa. Tales resultados coinciden con estudios como el de González, Vivaldo, y Castillo (2004) quienes evidenciaron que respecto del dominio de tal idioma sólo el 10% cuenta con un estándar aceptable.

Como se dijo antes, las explicaciones que pueden dar a tal condición se pueden deber, entre otras cosas, a que los alumnos practican poco dicha habilidad, a las deficiencias didáctico-pedagógicas de los cursos previos (incluyendo las carencias de la formación del profesorado) y evidentemente, a factores personales de los propios estudiantes (ejemplo: inhibición y falta de motivación) (Rabéa, 2010).

Por su parte, respecto de la tercera pregunta de investigación la cual alude al cuestionamiento de que existen diferencias en los resultados del empleo de una metodología de aprendizaje colaborativo en comparación a una tradicional, la respuesta es que existen dichas discrepancias. Ello se sustenta en el hecho de que, aunque ambas generan un aprendizaje significativo y una mejora en las puntuaciones en la prueba Speaking, con el empleo del aprendizaje colaborativo los alumnos mejoraron en mayor medida en su nivel de producción oral del idioma inglés que el grupo tradicional ($t(62)=-2.448, p=.017, d=.61$).

Dichos hallazgos coinciden con estudios como los de Turrión & Ovejero (2013), Díaz & Vallejo (2016) y Lianza & Tama (2017) quienes también encontraron que con el empleo de las dos metodologías los alumnos incrementen su nivel de producción oral del idioma inglés, pero los resultados son mejores con el empleo de estrategias cooperativas.

Lo anterior a pesar de que en el grupo tradicional también se utilizaron estrategias efectivas de aprendizaje y ejercicios de producción oral del inglés enfocados a los requerimientos específicos del examen Speaking Toefl iBT.

Sobre esto último cabe enfatizar que, en el curso impartido con metodología tradicional, las estrategias de aprendizaje o enseñanza pretendieron, desde el inicio, ser eficientes para responder a los ítems de la prueba, más que a desarrollar de manera amplia la habilidad del *speaking*.

Finalmente cabe referir que, aunque fue posible demostrar la efectividad del aprendizaje colaborativo sobre el modelo tradicional, también es necesario considerar que la composición de los grupos con respecto del sexo de los estudiantes, ya que el grupo tradicional se constituyó por un porcentaje predominante de mujeres (71.9%), mientras que el cooperativo fue más equitativo (51.5% mujeres y 48.5% hombres). Al respecto se puede decir que la variable sexo puede jugar un papel determinante en los resultados, ya que estudios previos han demostrado que las mujeres muestran mayores habilidades en el aprendizaje de una segunda lengua. Específicamente, Prada y Fernández (1998) concluyeron en su estudio que la percepción de los hombres a nuevos idiomas y culturas es menos positiva que la de las mujeres y Rodríguez (2014) estableció en su estudio que las

mujeres cuentan con características especiales en su personalidad y emociones que les facilitan la aprehensión de una nueva lengua.

VII. CONCLUSIONES

En términos generales y como primera conclusión, los resultados de la presente indagatoria muestran que la producción oral del idioma inglés de los alumnos universitarios se incrementa de manera significativa cuando en un curso se implementan actividades inspiradas en la perspectiva del aprendizaje cooperativo o colaborativo.

Tal afirmación encuentra su sustento en el hecho de que la gran mayoría de los alumnos que transitaron por un curso con dicha metodología docente ascendieron (en especial del 2 [Limited] al 3 [Fair]) de nivel conforme a los estándares del Speaking Toefl iBT.

La segunda conclusión es que, al igual que lo han demostrado múltiples estudios, tanto nacionales como internacionales, la competencia de la producción oral del idioma inglés de los estudiantes universitarios que hablan español como lengua nativa en general es débil. Tal afirmación es posible de realizar, de manera categórica, si se toma en cuenta que los alumnos que se encuentran en la educación superior ya han transitado de manera previa por un considerable número de cursos cuya intención era optimizar dicha habilidad comunicativa.

Sobre ello, lo que se puede afirmar es que para subsanar dicha condición generalizada se requiere de la participación de múltiples instancias, además de grandes esfuerzos en materia de planificación educativa, presupuestal, de capacitación docente y especialmente de investigación en el ámbito.

Por último, la tercera conclusión de la indagatoria es que existieron diferencias en el nivel de producción oral entre aquellos alumnos que transitaron por una metodología colaborativa de aprendizaje y quienes los hicieron conforme una lógica tradicional de enseñanza.

Tales hallazgos pueden atribuirse a las bondades del aprendizaje colaborativo, específicamente en el dominio de una segunda lengua, ya que contempla la interdependencia positiva, la interacción cara a cara, la responsabilidad individual, las habilidades inherentes a pequeños grupos y la evaluación de los resultados como parte esencial de la estrategia (Johnson, Johnson y Holubec, 1999)

Por su parte y en materia de limitaciones (que en el futuro sería deseable se superen) en el presente estudio se pueden reconocer las siguientes:

- El diseño cuasi experimental. Lo que implica que no existió el suficiente control ya que en la conformación de los grupos el investigador no pudo participar. De haber sido así, se hubiera equiparado la conformación de los mismos en cuanto al sexo y nivel de producción oral de los participantes.
- El que se hayan implementado distintas estrategias de aprendizaje colaborativo no permitió distinguir con claridad cuáles de ellas tuvieron un efecto más favorable o significativo
- El que solo se haya realizado una segunda medición no permite asegurar que el nivel de producción oral se mantenga, ya que es bastante común que, inmediatamente después de una intervención se aprueben exámenes pero, de manera posterior, dicha habilidad comience a disminuir. Ello particularmente, si se deja de practicar.
- Solo se consideró como variable dependiente el dominio de la competencia *Speaking*, dejando de lado aspectos evaluativos sobre la estrategia utilizada, es decir, la opinión, percepción, actitud o satisfacción de los participantes hacia el curso recibido en contraste de aquellos que tuvieron el curso tradicional.

Finalmente y conforme a lo anteriormente dicho, a manera de prospectiva y/o recomendaciones, el trabajo propone lo siguiente:

- Asegurar en la medida de lo posible la composición aleatoria y heterogénea de los grupos control y experimental, dado que la misma puede influir de manera importante en el desempeño de los alumnos a lo largo de la intervención. Tal fue el caso del presente estudio en relación con la composición mayoritaria por miembros del sexo femenino en el grupo “tradicional”, además de otras características específicas propias del contexto de cada uno de los estudiantes.
- El tratamiento del grupo tradicional no debe estar especialmente diseñado para conseguir mejores resultados en un examen. Convendría entonces que el objetivo del de dicho tratamiento educativo fuera desarrollar la habilidad del speaking en distintos contextos y no solo en el académico. Evidentemente, otra alternativa pudiera ser cambiar el instrumento de investigación empleado.
- En futuros estudios, comparar los hallazgos que se obtienen al emplear diferentes estrategias de aprendizaje cooperativo, ya que es posible que los resultados no sean los mismos.
- De ser posible llevar a cabo más mediciones posteriores a la intervención, ya que ello también puede reflejar los verdaderos efectos de las intervenciones educativas.
- Estudiar otras variables más allá del rendimiento académico, tales como motivación, trabajo en equipo, pensamiento crítico y solución de problemas, creatividad, responsabilidad, etc. Ello debido a que es probable que las mismas se vean incrementadas si se utilizan estrategias de aprendizaje colaborativo.
- Investigar además, la influencia del aprendizaje cooperativo en las otras tres habilidades restantes que contempla el enfoque comunicativo en el aprendizaje de una lengua extranjera o una segunda lengua: *listening*, *writing* y *reading*. Ello con el fin de apreciar los beneficios que esta metodología aporta al aprendizaje de otro idioma y a la construcción de la percepción que el estudiante tiene de sí mismo en cuanto a su ser en la vida académica y social.

- Por último, realizar estudios de corte cualitativo o incluso mixto, que expliquen la influencia de las estrategias del aprendizaje cooperativo en el idioma inglés desde un espectro más amplio, contemplando algunas de las variables o atributos mencionados en los puntos anteriores.

VIII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, M. (2004).** Chomsky. La gramática generativa. *Revista Digital "Investigación y educación"*, Revista número 7, Volumen 3.
- Aronson, E. (1978).** *The jigsaw classroom*. Beverly Hills, California: Sage Publications.
- Ausubel, D. (1963).** *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune & Stratton.
- Barón, L., & Müller, O. (2004).** La Teoría Lingüística de Noam Chomsky: del Inicio a la Actualidad. *Leng*, 42(2), 417-442.
- Barriga, F., & Hernández, G. (2002).** *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México, D.F.: McGRAW-HILL.
- Borjian, A. (2015).** Learning English in Mexico. *The CATESOL Journal*, I(21), 163-173.
- Cárdenas, N. (2008).** *Una breve aproximación a la Gramática general y razonada de Port Royal. Artículo de reflexión*. Recuperado el 28 de Abril de 2019, de <file:///C:/Users/Isamar/Downloads/187-Texto%20del%20art%C3%ADculo-331-1-10-20150626.pdf>
- Carrera, R. (2017).** *Aprendizaje cooperativo para mejorar el nivel de expresión y comprensión oral en el área de inglés de los estudiantes del tercer grado e educación secundaria del Colegio Nacional "Santa Lucía"*. Perú: Universidad César Vallejo.
- Castañeda, M. (2016).** *Aprendizaje cooperativo en el desarrollo de la comunicación oral del idioma inglés en centros universitarios 2016*. Perú: Universidad César Vallejo.
- Castro, M. (2016).** *La enseñanza de la lengua extranjera (inglés) a través del aprendizaje cooperativo en la etapa de educación primaria*. Palencia: Universidad de Valladolid. Facultad de educación. .
- Cerda, C., & Mercedes, Q. (2014).** El aprendizaje cooperativo para el desarrollo de la competencia comunicativa oral en lengua inglesa de primaria. *Encuentro*, 16-29.

- Chaves, L. (Septiembre de 2001).** Implicaciones educativas de la teoría sociocultural d Vygotsky. *Revista educación*, 002, 59-65.
- Chen, Z., & Goh, C. (2011).** Teaching oral English in higher education: challenges to EFL teachers. *Theaching in higher education*, 16(3), 333-345.
- Chomsky, N. (1971).** *Estructuras sintácticas*. Madrid: Aguila.
- Díaz, J., & Vallejos, V. (2016).** *El aprendizaje cooperativo y su incidencia en el desarrollo de la producción oral en Inglés de los estudiantes de primer y segundo nivel de la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE*. Ecuador: Quito: CE.
- Folse, K. I. (2005).** *More discussion starters. Activities for building and speaking Fluency*. The University of Michigan Press.
- García, M. (2006).** *El aprendizaje cooperativo en el proceso de lectura y escritura en el idioma inglés como lengua extranjera en la U.E. "Dr. Rafael Guerra Mendez - IAP*. Valencia, Venezuela: Universidad de Carabobo.
- Gonzalez, R., Vivaldo, J., & Castillo, A. (2004).** Competencia lingüística en inglés de estudiantes de pimer ingreso a instituciones de educación superior del área metropolitana de la Ciudad de México. México-UAM Iztapalapa: ANUIES.
- Hymes, D. (1974).** *Fpundations in Sociolinguistics: an Ethnographic Approach*. United States: University of Pennsylvania Press.
- Hymes, D. (1996).** *Acerca de la competencia comunicativa* (Obra original publicada en 1972 ed.). (J. Bernal, Trad.) Colombia: Departamento de Lingüística, Universidad Nacional de Colombia.
- Lianza, I., & Tamo, C. (2017).** *Impacto del aprendizaje cooperativo en el desarrollo de la expresión oral de los estudiantes del ciclo básico IV de inglés de centro de idiomas de la Universidad Nacional de San Agustín, Arequipa, año 2016*. Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa.
- Lomas, C. (1999).** *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de a educación lingüística*. Barcelona: Paidós.

- Martínez, J. d. (2007).** Hacia una enseñanza de lenguas extranjeras basada en la interacción comunicativa. *Didáctica, Lengua y Literatura*, 15, 139-160.
- Min, W. (2017).** *El aprendizaje cooperativo como estrategia didáctica en el estudio del idioma inglés en estudiantes de 5to grado de educación secundaria de la Institución Educativa N° 1154 “Nuestra Señora del Carmen”, Cercado de Lima, 2016.* Lima: Universidad Inca Garcilaso de la Vega.
- Morales, P. (1990).** *El papel dl lenguaje en el desarrollo cognoscitivo: anteposición de la perspectiva piagetana frente a la perspectiva soviética.* . Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico.
- Moreno Fernández, F. (2002).** *Producción, expresión e interacción oral.* México: Arco libros.
- Ovejero, A. (1990).** *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional.* Barcelona: PPU.
- Pilleux, M. (2001).** Competencia comunicativa y análisis del discurso. *Estudios Filológicos*(36), 143-152.
- Prada, E., & Fernandez, M. (1998).** *Actitud, motivación y percepción del aprendizaje según el sexo en el estudio del inglés con multimedia.* Santiago: Tórculo Artes Gráficas.
- Rabéa, B. (2010).** El desarrollo de la expresión oral en lengua extranjera. *Actas del I Simposio Internacional de Didáctica de Español para Extranjeros* (págs. 9-15). Argel: Institutto Cervantes de Argel.
- Reyes, M., Murrieta, G., & Hernandez, E. (2012).** Políticas lingüísticas nacionales e internacionales sobre la enseñanza del inglés en escuelas primarias. *Revista Pueblos y Fronteras Digital*(6), 167-197.
- Rodríguez, N. (2014).** Creencias y representaciones de Iso profesores de lenguas extranjeras sobre la influencia de los factores motivacionales y emocionales en los alumnos y alumnas. *Porta Linguarum*, 183-197.

- Sánchez, I. (2015).** *Revisión crítica del enfoque comunicativo: Estudio de casos de enseñanza de español a inmigrantes en extremadura.* Departamento de Lengua Española y Lingüística General. Facultad de Filología. UNED .
- Traver, J., & García, R. (10 de Noviembre de 2006).** La técnica puzzle de Aronson como herramienta para desarrollar la competencia "compromiso ético" y la solidaridad en la enseñanza universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación.*
- Turrión, P., & 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*, 249-266.
- Vygotsky, L. (1978).** *Pensamiento y lenguaje.* Buenos Aires: La Pleyade.
- Wade, K. (2009).** Construyendo un segundo idioma: el constructivismo y la enseñanza de L2. *Zona Próxima*, 156-167.
- Zebadúa, M., & García, E. (2011).** *Cómo enseñar a hablar y escuchar en el salón de clases.* . México, D.F.: Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM.
- Zeller, R., & Carmines, E. (1980).** *Measurement in the social sciences: The link between theory and data.* Cambridge: Cambridge University Press.

IX. Anexo 1. Glosario de términos

Producción oral: es una de las llamadas destrezas o artes del lenguaje; es uno de los modos en que se usa la lengua, junto a la producción escrita, la comprensión auditiva y la comprensión lectora.

Aprendizaje cooperativo: Enfoque interactivo de organización del trabajo en el aula en el cual los alumnos son responsables de su aprendizaje y del de sus compañeros en una estrategia de corresponsabilidad para alcanzar metas e incentivos grupales.

Jigsaw: El Jigsaw, también conocido como puzzle o rompecabezas, es una estrategia cooperativa para las aulas realizada por Aronson. Consiste en conformar grupos de alumnos heterogéneos de cinco o seis miembros y cada miembro del grupo tiene la responsabilidad de estudiar una parte del material de trabajo asignado al grupo. Una vez todos los alumnos por separado tengan su parte preparada, deberán hacer una puesta en común en su grupo para el aprendizaje del resto de miembros del grupo.

STL (Student team learning): Consiste en un conjunto de procedimientos con el objetivo de dar especial relevancia a la utilización de las metas grupales. Dentro de las cuales se incluyen el STAD (Student team-achievement divisions) y el TGT (Teams game tournaments).

STAD (Student team-achievement divisions): Técnica que consiste en conformar grupos heterogéneos y se realiza a todos los miembros del equipo una evaluación diagnóstica, misma que se promediará y se le asignará una calificación con base en este promedio al equipo. Posteriormente se pasa a entregar material para que entre los alumnos lo trabajen cooperativamente en él hasta asegurarse de que todos los miembros del equipo lo dominan. Después del estudio los miembros son evaluados de nueva cuenta de manera individual. Si el profesor encuentra, después de comparar los puntajes obtenidos en la primera y segunda evaluación, que el mismo se ha incrementado, el equipo entonces recibe puntos.

TGT (Teams game tournaments): Funciona de manera similar al STAD, solo que a diferencia de este, se realizan torneos en los cuales los alumnos compiten con otros de un nivel similar de acuerdo a los puntajes obtenidos en pruebas previas. Lo anterior con el fin

de generar puntos para su equipo, con el cual se prepararon y emplearon diversas estrategias para dominar el tema.

Co-op Co-op: estrategia cooperativa similar al jigsaw, cuya diferencia radica en la división de subtemas, misma que se realiza con base en la consideración de los propios alumnos, siempre con supervisión del profesor. Además, las presentaciones grupales se realizan de manera controlada y con un espacio destinado específicamente para dicho propósito.

Focus group: Esta técnica se caracteriza por proporcionar un método de exploración, que permite a los participantes expresar sus preocupaciones y/u opiniones dentro de un contexto que es útil para el aprendizaje.

Toefl IBT (Test of English as a Foreign Language): es una prueba estandarizada de dominio del idioma inglés, específicamente orientada a hablantes no nativos de este idioma. Como estándar, esta prueba es aceptada por muchas instituciones académicas y profesionales de habla Inglesa alrededor del mundo. Es el más completo de todas las versiones de Toefl, ya que incluye secciones de evaluación de habilidades verbales y de escritura.