

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN MEDIA EN INGLÉS



El aprendizaje cooperativo mejora el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en estudiantes de 1er año medio de un colegio particular subvencionado de la comuna de Talcahuano.

**Profesora Guía: María Verónica Parada V.**

**Estudiantes: - Natalia Jara M.**

**- Constanza Risso F.**

**-Flavia Romero C.**

CONCEPCIÓN, MAYO DE 201

## Índice

Capítulo I.....	4
Planteamiento del problema.....	4
1.1.- Introducción.....	5
1.2.- Antecedentes y contexto teórico.....	6
1.3.- Pregunta de investigación .....	7
1.4.- Objetivos .....	7
1.5.- Fundamentación.....	8
1.6. Supuesto .....	13
Capítulo II.....	14
Marco Teórico .....	14
Capítulo III.....	26
Modelo de la investigación.....	26
3.2.- Diseño de investigación.....	28
3.3.- Instrumentos de investigación. ....	30
3.3.1.- Análisis documental .....	30
3.3.2.- Entrevistas .....	31
3.3.3.- Observaciones .....	31
3.4.- Triangulación.....	34
3.5.- Caso de estudio .....	35
3.6.- Entrada al campo .....	36
3.7.- Diagnóstico .....	37
3.7.1.- Análisis documental: Planificación del docente (profesora reemplazante) .....	37
3.7.2.- Resultados de entrevista 1 (Diagnóstico) .....	37
3.7.3.- Entrevista de diagnóstico (oral) /Planificación del docente.....	43
3.8.- Plan de acción: Transición del proyecto .....	46
Capítulo IV .....	49
Resultados obtenidos post intervención.....	49
4.1.-Proceso de observación (Talleres) .....	50
4.2.- Resultado de entrevista 2 (evaluación del plan de acción) .....	53
4.3.- Triangulación de datos .....	62
4.3.1 Observaciones (talleres)/ Entrevista final (escrita) .....	63

Capítulo V .....	67
Teorización .....	67
Capítulo VI .....	73
Reflexión final .....	73
Referencias .....	79
Anexos .....	83

## Capítulo I

### **Planteamiento del problema**

## **1.1.- Introducción**

En la actualidad, muy pocos docentes de diversas instituciones educativas optan por trabajos cooperativos dentro del aula debido a variados factores. Uno de ellos es el tiempo que se perderá al organizar el mobiliario (sillas y mesas) dentro de la sala de clases. Se suma a lo anterior, que varios profesores manifiestan que los alumnos en vez de trabajar, podrían perder el tiempo conversando o realizando otra actividad, sin enfocarse en la tarea previamente asignada. De esta manera, sólo algunos estudiantes trabajan, siendo para el profesor más difícil emplear este tipo de organización. Además, se piensa que las actividades grupales dentro del aula sólo fomentan a que los estudiantes trabajen con demasiada ayuda o se cree que es más fácil que los estudiantes trabajen con el compañero de puesto que por sí solos (Johnson & Johnson, 1999).

Muchos docentes confunden trabajo cooperativo con trabajos grupales (Johnson & Johnson, 1999), produciendo que al final, se desconozca si verdaderamente el aprendizaje cooperativo es beneficioso para los alumnos y el docente.

Por esta razón, la siguiente investigación estará orientada a analizar cómo el aprendizaje cooperativo mejora el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en estudiantes de educación media, siendo más específicos en un 1ero medio de un colegio particular subvencionado de la comuna de Talcahuano.

Así, la idea de esta investigación es encontrar las repercusiones que puede tener la aplicación del aprendizaje cooperativo, ya sean positivas o negativas en el aprendizaje de un específico grupo de alumnos, de edades entre entre los 14 y 15 años.

## **1.2.- Antecedentes y contexto teórico**

Para comenzar, debemos ante todo responder a la pregunta que será útil y servirá de guía durante el desarrollo de esta investigación: ¿Qué es el aprendizaje cooperativo? Según Fathman y Kessler (como se cita en Trujillo, F, 2002), es una herramienta para la enseñanza, donde el trabajo en grupo se estructura cuidadosamente para que todos los estudiantes interactúen, intercambien información y puedan ser evaluados de forma individual por su trabajo. Es decir, el aprendizaje cooperativo incluye todas las actividades que integran a cierto grupo de estudiantes con el fin de ayudarlos a desenvolverse en el aprendizaje de cierto contenido. Así mismo, Johnson & Johnson (1991) mencionan que el aprendizaje cooperativo es el uso instructivo de grupos pequeños para que los estudiantes trabajen juntos y aprovechen al máximo el aprendizaje propio y el que se produce en la interrelación.

Por el otro lado, normalmente el aprendizaje se basa en una forma individualista y competitiva, en donde se busca ser mejor que el compañero. En una situación de aprendizaje competitivo se produce que los estudiantes compiten entre sí para lograr los resultados previstos o sus objetivos. Esto implica que un mejor rendimiento de un alumno, en particular o grupo de alumnos, conlleva necesariamente que el rendimiento de los demás sea menor. (Johnson & Johnson, 1991; García, Traver y Candela, 2001; Prieto (2007); citado en Servicio de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Madrid, 2008).

La enseñanza de inglés como segunda lengua se da dentro de los primeros años de escolaridad. En Chile, la enseñanza formal de inglés como segunda lengua se ha fomentado por reformas educativas impulsadas por el gobierno, una de ellas es el programa “Inglés Abre Puertas”, creado en el año 2003, el cual mediante varias iniciativas ha logrado inducir el

desarrollo de este idioma. Actualmente la reforma educacional de Chile se encuentra estableciendo nuevas formas de direccionar la enseñanza formal del inglés como segunda lengua, puesto que es primordial como país tener herramientas que permitan el progreso. (Quidel, del Valle, Arévalo, Ñancuqueo, & Ortiz, 2014).

Por ello es supuesto que a través del aprendizaje cooperativo, mediante el cual los estudiantes demuestran sus propios conocimientos y se complementan con los de los compañeros, a los estudiantes se les facilitaría el aprender una segunda lengua.

### **1.3.- Pregunta de investigación**

¿Cómo el trabajo cooperativo mejora el aprendizaje de inglés como lengua extranjera en estudiantes de 1er año medio de un colegio particular subvencionado de la comuna de Talcahuano?

### **1.4.- Objetivos**

#### **Objetivo general**

-Analizar cómo el trabajo cooperativo mejora el aprendizaje de inglés como lengua extranjera en estudiantes de 1er año medio de un colegio particular subvencionado de la comuna de Talcahuano.

### **Objetivos específicos:**

- Identificar proceso de enseñanza utilizado normalmente por el docente en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera en estudiantes de 1er año medio de un colegio particular subvencionado de la comuna de Talcahuano y como este se ve afectado por el aprendizaje cooperativo.
- Identificar las evaluaciones utilizadas por el docente de lengua extranjera en sus planificaciones para los estudiantes de 1er año medio de un colegio particular subvencionado de la comuna de Talcahuano.
- Analizar el rol de los estudiantes con la ausencia y presencia del aprendizaje cooperativo de los alumnos de 1er año medio de un colegio particular subvencionado de la comuna de Talcahuano en la clase de Lengua extranjera y cómo este se ve afectado por el aprendizaje cooperativo.

### **1.5.- Fundamentación**

Este tema fue escogido, ya que se cree que el aprendizaje cooperativo tendría un gran impacto en la adquisición de la lengua extranjera inglés. Sin duda, debido a que los estudiantes tienen un nivel de inglés desigual, este método ayudará a través de sus diversas ventajas, en que no solo el alumno aprende, sino que aprenden todos los que forman el grupo de aprendizaje.

Moriña (2011), señala que la mayoría de los autores al referirse al aprendizaje cooperativo, concuerdan que este tiene efectos positivos y consistentes, ya que fomenta las relaciones sociales, aminorando prejuicios raciales. Además, este método de aprendizaje no tan solo mejora la autoestima, sino que a la vez destaca el desarrollo en cuanto a crecimiento como persona,

dando lugar al compañerismo. Por consiguiente, el aprendizaje cooperativo construye las habilidades sociales, generando un clima positivo en el aula.

Orientado en el ámbito de la enseñanza del inglés, el AC (aprendizaje cooperativo) puede promover dos importantes factores; el aprendizaje de contenidos (Kagan & McGroarty, 1993) y la adquisición del lenguaje (Mackey & Gass, 2006). En ambos casos, el aprendizaje cooperativo puede ser un aliado en cuanto al desarrollo de las distintas habilidades del inglés (escritura, comprensión auditiva, habla y lectura).

En relación a lo último planteado, la pregunta es ¿conociendo los beneficios asociados al aprendizaje cooperativo, por qué los docentes no lo implementan? Moriña (2011) señala que la causa de esto no es tan sólo el desconocimiento de este método, sino que los profesores suelen aplicar trabajo en equipo confundiéndolo con aprendizaje cooperativo; sin embargo, no basta con poner a los estudiantes a trabajar en grupos puesto que se deben considerar las condiciones necesarias para que el aprendizaje sea cooperativo (Johnson y Johnson, 2009; Johnson, Johnson y Holubec, 1993).

Tras haber desarrollado lo anterior, es necesario señalar que el enfoque de esta investigación es de carácter cualitativo con algunos procedimientos críticos, ya que para contestar las preguntas de investigación no se utilizó medición numérica sino una investigación empírica en la cual se incluyeron entrevistas, charlas con los estudiantes y un plan de acción bajo la modalidad de investigación acción. Lo anterior, con el fin de evidenciar los efectos del AC en el contexto estudiado. Además, la investigación se desarrolló con la modalidad de categorías apriorísticas, tomando como referencia a Cisterna (2005), quien menciona que estas deben ser formuladas antes del proceso recopilatorio de información, fundamentadas en el marco

conceptual, las preguntas y objetivos, sin dejar de considerar lo emergente producto del trabajo de campo.

Categorías:

1. Rol del profesor: De acuerdo a Collazco, Guerrero y Vergara (s.f), los nuevos roles del profesor en el aprendizaje cooperativo son profesor como mediador cognitivo, profesor como instructor y profesor como diseñador instruccional. A continuación se definirán brevemente:
  - a) Profesor como mediador cognitivo: Las habilidades que posee el profesor durante el proceso de enseñanza- aprendizaje de pequeños grupos es determinante en la calidad y éxito de cualquier método empleado, ya que desarrolla el pensamiento de los estudiantes y los ayuda a la vez a ser más independientes. La idea aquí es que el profesor guíe a los estudiantes para que así ellos puedan ir resaltando sus ideas de aprendizaje con los miembros de su grupo.
  - b) Profesor como instructor: Aquí la misión del profesor es enseñar a los estudiantes las habilidades de colaboración. Algunas veces, los alumnos con mejor rendimiento académico se rehúsan a trabajar en grupo y a veces surgen problemas o conflictos debido a las diferencias entre los integrantes del grupo. Es por esta razón que el profesor en el rol de instructor enseñe cómo trabajar en equipo y habilidades de resolución de problemas.
  - c) Profesor como diseñador instruccional: El rol del profesor según esta característica es establecer los pasos iniciales del trabajo que se desarrollará. Es decir, plantear los objetivos, unidades académicas y conocimientos mínimos que van a ser adquiridos durante el proceso enseñanza aprendizaje. También toma en cuenta cómo organizar los grupos de trabajo y cómo estructurar el ambiente dentro de la sala de clases. (orden mobiliario dentro de la sala de clases entre otros).

2.- Proceso de Evaluación: El término evaluación considera no tan solo el proceso sistemático y explícito, sino que también el diseño y el análisis de información que se deben adaptar a criterios científicos y rigurosos. Por ende, tiene el objetivo de producir un juicio de valor sobre el desarrollo y el producto alcanzado durante el proceso de aprendizaje por cooperación (Escarbajal, Giménez & Maquilón, 2010).

3. Rol del estudiante: Así como los profesores tienen determinados roles dentro del AC, los estudiantes poseen los siguientes roles: estudiantes responsables por el aprendizaje, estudiantes motivados por el aprendizaje, estudiantes colaborativos y estudiantes estratégicos, los cuales serán definidos a continuación:

- a) Estudiantes responsables por el aprendizaje: Está en manos de los estudiantes definir sus propios objetivos de aprendizaje, es decir, ellos se hacen cargo de su aprendizaje y ellos mismos se establecen sus propios objetivos para poder cumplirlos.
- b) Estudiantes motivados por el aprendizaje: Estos estudiantes son aquellos entusiasmados por aprender y encuentran placer en ello. Tienen una alta tendencia a querer resolver problemas y entender ideas y conceptos.
- c) Estudiantes colaborativos: La característica de estos estudiantes es que entienden que para que se lleve a cabo el aprendizaje debe haber trabajo en equipo, pues no les molesta la idea de que los integrantes del grupo den opiniones, muestran empatía por los demás y tienen capacidad para armonizar con ideas distintas a los de ellos.
- d) Estudiantes estratégicos: Estos estudiantes se caracterizan por desarrollar y definir el aprendizaje y las estrategias que usarán para llevarlo a cabo. Además, estos estudiantes pueden modificar el conocimiento con el objetivo de resolver los problemas de manera creativa.

Tabla 1.1: Resumen de objetivos y categorías. Basado en el modelo de Cisterna (2005).

Ambito temático	Problema de investigación	Preguntas de investigación	Objetivos generales	Objetivos específicos	Categorías	Subcategorías
Presencia de aprendizaje cooperativo en la clase de lengua extranjera	A pesar de la utilidad del aprendizaje cooperativo en el aprendizaje de una lengua, este no se utiliza frecuentemente en las aulas de clases.	¿Cómo mejorará el aprendizaje cooperativo el aprendizaje de una segunda lengua para los jóvenes de 1ero medio de colegio particular subvencionado de la comuna de Talcahuano?	Analizar cómo el trabajo cooperativo mejorará el aprendizaje de inglés como lengua extranjera en estudiantes de educación media de 1ero medio de un colegio particular subvencionado de la comuna de Talcahuano	Identificar proceso de enseñanza utilizado normalmente por el docente en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera en estudiantes de 1er año medio de un colegio particular subvencionado de la comuna de Talcahuano y como este se ve afectado por el aprendizaje cooperativo. Identificar las evaluaciones utilizadas por el docente de lengua extranjera en sus planificaciones para los estudiantes de 1er año medio de un colegio particular subvencionado de la comuna de Talcahuano. Analizar el rol de los estudiantes con la ausencia y presencia del aprendizaje cooperativo de los alumnos de 1er año medio de un colegio particular subvencionado de la comuna de Talcahuano en la clase de Lengua extranjera y cómo este se ve afectado por el aprendizaje cooperativo.	Rol del docente  Proceso de evaluación  Rol del estudiante	-Presentación de contenidos  -Criterios de corrección -Criterios de calificación  -Organización grupal -Rol por estudiante

## **1.6. Supuesto**

A través del aprendizaje cooperativo, los estudiantes demostrarán sus propios conocimientos y a la vez se complementarán con los de los compañeros, permitiendo facilitar el aprendizaje de una segunda lengua (inglés). Además, desarrollarán sus habilidades en el idioma, y se fortalecerán unos con otros en el aprendizaje de nuevos conocimientos. Al trabajar cooperativamente, cada uno de los miembros del grupo aprenderán a reforzar sus habilidades sociales para desarrollar un objetivo en común.

## Capítulo II

### **Marco Teórico**

El término *aprendizaje*, de acuerdo al Instituto Universitario de Tecnología Antonio José de Sucre (2015), puede ser entendido como un proceso por el cual se adquieren habilidades, destrezas, conocimientos o valores, producto del estudio, la experiencia, la instrucción, el razonamiento entre otros. Existen distintos tipos de aprendizajes tales como: cooperativo, individual, colaborativo por nombrar algunos. En esta oportunidad, este documento se desarrollará en torno al aprendizaje cooperativo, pero antes de profundizar en éste, será importante hacer una breve diferenciación entre el aprendizaje cooperativo y colaborativo, pues muchos autores suelen relacionarlos o confundirlos.

Por una parte el aprendizaje cooperativo es, de acuerdo a Johnson & Johnson (1991), el uso instructivo de grupos pequeños para que los estudiantes trabajen juntos, aprovechando al máximo el aprendizaje propio y el que se produce en la interrelación. Para lograr esta meta, se requiere planeación, habilidades y conocimiento de los efectos de la dinámica de grupo. Por otro lado, el aprendizaje colaborativo, según Ken Brufee (1995) es aquel que requiere una preparación avanzada por parte de los estudiantes, a diferencia del aprendizaje cooperativo que al estar bajo la tuición del profesor, los estudiantes pueden o no presentar diferencias en sus niveles de conocimiento, es decir, puede ser aplicado en un grupo heterogéneo de estudiantes. Además, Zañartu (2000) menciona que la principal diferencia entre el AC y aprendizaje colaborativo es que el primero necesita de mucha estructuración para la realización de la actividad por parte del docente, mientras que el aprendizaje colaborativo necesita de mucha más autonomía del grupo y muy poca estructuración de la tarea por parte del profesor.

Ahora bien, los dos tipos de aprendizaje previamente diferenciados por los autores, hacen énfasis a la interacción que llevan a cabo los estudiantes para lograr sus objetivos. Y, para entender aún más el concepto de AC, es imprescindible conocer las diferentes formas de interacción más

frecuentes dentro del aula, en donde los alumnos realizan las distintas actividades de aprendizaje. Por ejemplo, aprendizaje competitivo y aprendizaje individual. Por un lado, el aprendizaje competitivo según lo que manifiestan Johnson & Johnson (1991), de García, Traver y Candela (2001) y Prieto (2007), es aquel en el cual los alumnos compiten entre ellos para lograr sus objetivos. Para ello, es necesario que el buen rendimiento del alumno dependa del bajo rendimiento del resto. En otras palabras, el estudiante alcanzará su meta, si el resto no logra la suya, logrando resultados beneficiosos para él, pero perjudiciales para el resto con el cual está compitiendo. Asimismo, de acuerdo a Slavin (1995) el aprendizaje competitivo no resulta ser eficaz o saludable en las salas de clases contemporáneas, debido a que la competencia está marcada por el deseo que tienen los alumnos de ver cómo sus compañeros fracasan, y por lo tanto, darles el paso a ellos para destacar. Otro autor que también se refiere a este tema es Kohn, (1992, citado en Johnson & Johnson, 1999) quien señala que la competitividad en las aulas es destructiva por naturaleza, sacando por conclusión que hacer que los otros fracasen, aparte de ser una forma improductiva de aprendizaje, también es una manera destructiva para los estudiantes y la sociedad por diferentes razones. Primero, ésta provoca ansiedad, dudas y comunicaciones pobres. Segundo, desfavorece las relaciones entre las personas y hace más desagradable el ambiente. Y por último, muchas veces termina en agresiones directas. Kohn (1990, citado en Johnson & Johnson, 1999) también se refiere a que el aprendizaje cooperativo es un aspecto más brillante de la humanidad en base a nuestras relaciones con otros que tienen como características el altruismo, la empatía, el afecto y el compromiso.

Por otro lado, el aprendizaje individual, siguiendo lo que manifiestan Johnson & Johnson (1991), de García, Traver y Candela (2001) y Prieto (2007), es aquel que el alumno se focaliza solo en su tarea y en alcanzar a modo individual sus objetivos previstos. De manera que si el alumno

logra o no su objetivo, no afecta de ningún modo a los objetivos de sus compañeros. En otras palabras, cada alumno perseguirá sus propios objetivos sin tomar en cuenta los que tienen cada uno de sus compañeros de clase y con respecto a las recompensas, estas estarán determinadas por el trabajo de cada persona, sin tomar en cuenta el trabajo de los demás. Igualmente, Johnson & Johnson (1999) señala que los logros y la calidad de razonamiento en un aprendizaje individualista se resiente al no tener un mayor desafío intelectual en comparación al aprendizaje cooperativo, ya que en este promueve la búsqueda activa de conocimiento teniendo como resultado un mayor dominio y capacidad de retención sobre el tema.

Del mismo modo, es importante mencionar ciertas teorías detrás del aprendizaje cooperativo, las cuales explican en cierta forma porque éste es efectivo. Por un lado encontramos las teorías motivacionales (Slavin, 1993), las cuales hacen referencia a las recompensas y objetivos por los cuales los alumnos son motivados al momento de trabajar cooperativamente. Deutsch (1949, como se cita en Slavin, 1991) señala que existen tres estructuras de objetivos, por una parte las cooperativas las cuales hacen referencia al aporte de cada uno de los integrantes del grupo; competitivas, en las cuales, como se mencionó anteriormente, los alumnos prefieren el fracaso de los demás para poder destacar; y finalmente individualistas, lo cual se refiere a que los logros individuales no tienen repercusión sobre los logros ajenos.

Por otro lado encontramos las teorías cognitivas (Slavin, 1993); las cuales a su vez incluyen dos clasificaciones distintas: teorías evolutivas y teorías de elaboración cognitiva. La primera de ellas, hace referencia a que a medida que los niños crecen, pueden ser expuestos a niveles de pensamientos cada vez con mayor dificultad.

Sin embargo, de acuerdo a Slavin (1993) aprendizaje cooperativo no es una herramienta nueva en el ámbito educacional, sino que tiene historia. A través de los años, muchos docentes hacían

que sus alumnos trabajaran en grupo, debates colectivos, parejas entre otros. Por lo general, estos métodos eran informales, sin ninguna previa estructuración y se empleaban en pocas oportunidades. No obstante, hace unos 20 años aproximadamente este aprendizaje comenzó a evolucionar de forma significativa. Se comenzaron a utilizar estrategias relacionadas con aprendizaje cooperativo y lo más relevante es que se comenzaron a implementar en el contexto educativo. Por consecuencia, los años de investigación y de práctica provocaron que actualmente existan las herramientas necesarias para que los docentes se sientan seguros al poner en práctica el AC en el aula. Actualmente, se dispone de información sobre los efectos y las condiciones para que este tipo de aprendizaje se lleve a cabo y especialmente, para que el método resulte eficaz y los estudiantes alcancen sus logros. Asimismo, según Vigotsky (1978, como se cita en el texto de Slavin, 1991), el trabajo cooperativo es una herramienta que facilita el desarrollo evolutivo de los estudiantes, por lo tanto es un aspecto positivo que puede beneficiar el desarrollo de ellos, tras ser expuestos de manera grupal a diversos tipos de actividades que requieran cierto nivel de pensamiento; y la segunda de ellas, expone diversas ideas que revelan que el desarrollo integral de los niños es facilitado por el trabajo cooperativo, debido a que al momento de trabajar de forma grupal, los alumnos requieren dar y pedir explicaciones entre ellos, o sea, entregar y recibir información, lo cual al llevarse a cabo repetidas veces ayuda a que estos contenidos queden en su mente.

Ahora, los resultados al experimentar con el aprendizaje cooperativo en el aula han sido de gran ayuda para los estudiantes. Como base, exponemos algunos avances científicos que han experimentado este método ya sea en educación primaria como en secundaria. Por ejemplo, un estudio desarrollado por Moriña (2011), donde se muestra el programa PAC desarrollado en alumnos de 5° en educación primaria, presentando resultados que se dan a conocer gracias a la

recogida de datos cualitativos utilizados. Las principales ventajas identificadas en este proceso es que los alumnos aprenden que todos los que componen el aula son valorados, y además se van conociendo mutuamente, trabajando con compañeros que antes no trabajaban. Asimismo, uno de los tutores de la clase de 5º, aseguró que los alumnos manifestaban felicidad, lo cual es totalmente útil al comenzar cualquier clase, ya que se parte con motivación. Otra ventaja que señala este profesor, está vinculada con la tarea del docente; al aplicar esta metodología, el trabajo del profesor no recae completamente sobre él, sino que son los propios grupos de estudiante quienes se van volviendo más autónomos y responsables de su aprendizaje al momento de trabajar. Y una última ventaja mencionada está relacionada con lo académico, puesto que este método permitió generar un clima adecuado y cohesión grupal. Freire (1970), por otro lado señala que los hombres no se desarrollan en silencio, sino que en acción, en trabajo y en reflexión. Por lo tanto, su filosofía alude a que el trabajo educativo debe estimular el diálogo, la cooperación y en especial la participación. Es por ello, que Freire enfatiza que el hombre no se educa solo, sino que en comunión con los demás.

Sin embargo, se pueden encontrar otras ventajas al momento de aplicar este tipo de aprendizaje. De acuerdo a Durán (2004), el aprendizaje cooperativo ayuda en los siguientes aspectos: aumento de la autoestima, sentido de responsabilidad y confianza de los alumnos. Sobre todo con la repartición de roles dentro del grupo, lo cual otorga a los estudiantes una mayor responsabilidad. Igualmente, el autor expone que el trabajo cooperativo aumenta las habilidades psicosociales y de interacción, debido a que el trabajo cooperativo necesita del desarrollo de habilidades comunicativas. Asimismo, se declara que se presenta un aumento del rendimiento académico y un ajuste psicológico, debido a que el trabajo entre iguales puede facilitar la disminución de ansiedad,

depresión y estrés. A continuación se expondrá una lista resumen de las ventajas del aprendizaje cooperativo (Topping, 1996, citado en Durán, 2004):

a) Ventajas psicopedagógicas:

- Aprendizaje activo y participativo
- Retroalimentación inmediata
- Auto-responsabilización, del proceso de aprendizaje
- Beneficios cognitivos (retención, metacognición, generalización)
- Beneficios motivacionales y de actitudes (compromiso, autoestima y confianza, empatía, reducción de aislamiento social)

b) Ventajas psicosociales:

- Comunicación
- Cooperación

c) Ventajas políticas:

- Autonomía del alumnado
- Reducción de la insatisfacción

Ahora, al momento de hablar sobre las desventajas que presenta este método, es importante mencionar diferentes barreras para la eficacia grupal (Johnson & Johnson, F. 1997):

a) Falta de madurez grupal: se requiere que los grupos no sean temporarios ya que se debe alcanzar madurez, es decir, experiencia con el mismo grupo para funcionar en plenitud.

b) Holgazaneo social: en donde miembros del grupo trabajan menos sin que el resto se dé cuenta. Sin embargo, se deja ver a través de diferentes actividades.

- c) Pérdida de motivación: ocurriendo cuando los estudiantes que trabajan más, empiezan a darse cuenta que el resto del grupo holgazanea, estos tienden a reducir sus esfuerzos.
- d) Pensamiento grupal: confianza excesiva en su propia capacidad y resistir desafíos y amenazas a su invulnerabilidad, evitando los desacuerdos.
- e) Falta de heterogeneidad: esto significa que mientras más homogéneo el grupo, menos aportes a los recursos grupales habrá por parte de cada miembro.
- f) Faltas de habilidades para el trabajo en equipo: si los integrantes del grupo carecen de habilidades interpersonales, suelen desempeñarse en un nivel inferior.
- g) Tamaño inadecuado del grupo: cuanto más numeroso el grupo, menor cantidad de integrantes participan activamente en él.
- h) El denominado efecto “polizón”: de acuerdo al autor Slavin (1995), este efecto se da cuando tan solo una parte del grupo hace el trabajo, y el resto viaja gratis, es decir, obtienen una buena calificación sin esforzarse. De acuerdo al mismo autor, este problema puede ser denominado como “dispersión de responsabilidad”. Asimismo, declara que este problema puede ser solucionado mediante la otorgación de una tarea específica a cada uno de los integrantes del grupo.

En adición a lo anteriormente explicado, Topping (2000 como se cita en Durán, 2004) también presenta algunos riesgos al momento de implementar el trabajo cooperativo, entre los cuales se nombran la no detección de errores por parte de los integrantes del grupo; confusión de contenidos, es decir, plantear o reforzar algo incorrecto sobre cierto tema o que tan solo un integrante del grupo de trabajo se encargue de hacer todo el proyecto, como ya se mencionó con anterioridad.

Además, se encuentra también lo llamado *Interdependencia*, la cual puede tener una repercusión positiva o negativa. Entendiendo interdependencia por una responsabilidad compartida entre los miembros del grupo donde cada uno se hace personalmente responsable de los demás, entendiendo

así, que si no todos cumplen con su labor, los demás se sentirán decepcionados o irritados por tal hecho, las diferentes informaciones recopiladas sobre teorías y opiniones pueden terminar en desacuerdos y conflictos. Siendo así, según el nivel de habilidades interpersonales que los miembros del grupo posean, se puede manejar de manera constructiva o destructiva (Johnson & Johnson, 1999).

Tras haber analizado en profundidad lo que es el aprendizaje cooperativo, sus ventajas y desventajas, es importante poner énfasis en la parte central de esta investigación: saber cómo el aprendizaje cooperativo puede ayudar a los estudiantes a aprender una lengua extranjera.

Landone (2004) expone que el trabajo cooperativo ayuda a fomentar a que los estudiantes desarrollen habilidades comunicativas, lo cual es esencial al momento de aprender una lengua diferente a la materna. Además, Williams y Burden (1999, como se cita en el artículo de Landone, 2004) señalan que los estudiantes adquieren el idioma mediante comunicación significativa, es decir, en el proceso de interacción negociación y transmisión de significados en situaciones intencionales. Dicha interacción significativa puede tener lugar entre dos o más estudiantes que desarrollan el conocimiento del sistema lingüístico como resultado del intercambio y de la negociación de los significados. Motivo por el cual, el aprendizaje cooperativo se convertiría en un facilitador del aprendizaje y adquisición de una lengua extranjera, debido a que entre pares, los estudiantes están expuestos a inputs comprensibles (Landone, 2004).

Hrönn (2004) se refiere en su tesis sobre la relevancia que tienen los métodos de enseñanza en el aprendizaje de una lengua extranjera. Además, otro punto importante, es la preparación para grupos cooperativos; es decir, los estudiantes tienen que estar conscientes del rol que cada uno tiene, para así evitar lo ya antes mencionado por Slavin (1991), donde solo unos pocos realizan el trabajo. Por el otro lado, Hrönn menciona un método que permite a los estudiantes desarrollar sus

habilidades en escritura y comprensión lectora de manera más eficiente, el cual es Integración de lectura y Composición cooperativa (Cooperative Integrated Reading and Composition). Este modelo permite que los estudiantes se ayuden entre ellos sobre lo que ya han leído. Además, anima a los estudiantes a leer en voz alta, lo cual según otra investigación (Slavin, 1995) puede tener un gran impacto en el desarrollo de sus habilidades. Las actividades del modelo de Integración de lectura y composición cooperativa, tiende a focalizarse en la estructura del lenguaje, esto es, vocabulario, gramática y deletreo.

También, de acuerdo a Cassany (2004), el aprendizaje cooperativo hace cuatro diferentes aportaciones para el docente y estudiantes en el aprendizaje de una lengua extranjera, de las cuales se nombraran tres, que fueron consideradas como las más importantes en este estudio. En un primer lugar dice que el aprendizaje cooperativo en una lengua extranjera puede ayudar al profesor a tener una concepción más humanista, es decir, entender a los estudiantes como individuales pero a la vez capaces de aprender en grupo, favoreciendo la participación de ellos y permitiéndoles sentirse en un ambiente cómodo y próspero en el aula. En segundo lugar, el aprendizaje cooperativo de la lengua aporta al momento de hacer del aprendizaje cooperativo el eje de clase, pero también con diversas aportaciones del aprendizaje individual, enfocándose en la interacción y comunicación entre pares lo cual ayuda a la adquisición individual de la lengua. En tercer lugar, el autor propone que el aprendizaje cooperativo permite la permeabilidad y aplicabilidad de recursos prácticos, lo cual se refiere a que los recursos del aula de clases, ya sean data show, computadores, pizarra, etc. pueden ser utilizados de la manera que el profesor estime conveniente para poder aplicar el aprendizaje cooperativo de una lengua extranjera.

Otro tema importante a tratar sobre el aprendizaje cooperativo en las clases de una lengua extranjera, es el tiempo en que los estudiantes practican esta lengua. En un aprendizaje tradicional,

individualista, como mencionamos anteriormente, el profesor es el que habla la mayoría del tiempo, no dejando espacio para que el alumno practique la lengua enseñada. Además, según Oxford University Press (2011), el estudiante no tiene otra oportunidad de hablar en ese idioma en su vida diaria, por esta razón, es muy relevante que los estudiantes practiquen la habilidad de hablar en el idioma dentro del aula. Más aún, a través del aprendizaje cooperativo, el estudiante tendrá que discutir, opinar y todo lo que involucra ponerse de acuerdo en un grupo en el idioma que se está aprendiendo. Por consiguiente, el estudiante pondrá en práctica su habilidad de hablar en el idioma extranjero de forma activa dentro del aula.

En general, el área de la enseñanza de la lengua ha experimentado grandes cambios en comparación a años anteriores (Zhang, 2010). Al comparar la enseñanza tradicional junto al AC en una lengua extranjera nos ayuda a entender en profundidad sus estrategias y resultados. Históricamente, la enseñanza tradicional estaba centrada en el profesor, donde los métodos destacados para la enseñanza y aprendizaje, fueron el método Gramática-Traducción (Grammar translation Method) y el método Audiolingual (Audio-lingual Method). Mediante estos métodos, los estudiantes requerían estar concentrados en ciertos aspectos del lenguaje, sin tener una adecuada práctica para su desarrollo y aplicación del aprendizaje.

Es por el aquello, Zhang (2010) concluye que la enseñanza, al ver evidencias sobre estos métodos, estaba plenamente basada en reglas de memorización para entender la morfología y la sintaxis de la lengua extranjera. Otro aspecto relevante que resalta este autor, es la pobre comunicación entre los alumnos dentro de la clase, ya que la interacción era completamente profesor-alumno y la interacción entre estudiante-estudiante era mínima. Esto se debía a que los estudiantes eran vistos como aprendices buscando la adquisición del conocimiento, más que desarrollar habilidades comunicativas.

Además, con las diferentes implementaciones de AC, se pudo apreciar las diferencias, siendo el rol del estudiante más activo, donde el profesor pasa de ser el protagonista de la clase, a ser a facilitador y guía para lograr el aprendizaje de los alumnos. Se espera que con el AC las expectativas de los estudiantes sean, contribuir al éxito del grupo en el que se trabaja. Por lo tanto, comparado a la enseñanza tradicional, AC tiende a animar a los estudiantes a producir y lograr los objetivos, de una forma en que se les provea más oportunidades para comunicarse en la lengua extranjera.

## Capítulo III

### **Modelo de la investigación**

La investigación se desarrolló bajo el modelo cualitativo, puesto que se basa en opiniones, entrevistas y constantes observaciones a la muestra de estudiantes, con el fin de analizar si el aprendizaje cooperativo es realmente efectivo en la enseñanza de una lengua, y sin estos instrumentos de orden cualitativo, se hubiera tornado difícil desarrollar la investigación y cumplir con los objetivos propuestos. Para poder entender el modelo de investigación que se utilizó, es necesario señalar a qué se refiere con el término *Modelo cualitativo*. De acuerdo a Hernández, Fernández & Baptista, (2006, como se cita en el texto de Salgado, A, 2007), el modelo cualitativo posee las siguientes características (a) El reconocimiento de que el investigador necesita encuadrar en los estudios, los puntos de vista de los participantes; (b) La necesidad de inquirir cuestiones abiertas; (c) Dado que el contexto cultural es fundamental, los datos deben recolectarse en los lugares donde las personas realizan sus actividades cotidianas; (d) La investigación debe ser útil para mejorar la forma en que viven los individuos; y (e) Más que variables “exactas” lo que se estudia son conceptos, cuya esencia no solamente se captura a través de mediciones.

Debido a lo anteriormente mencionado, el modelo cualitativo fue escogido para la investigación, puesto que se enfocó en las vivencias y percepciones de los estudiados, a través de entrevistas, además de analizar el resultado del proyecto comparando los resultados finales, con el propósito de evaluar la situación y mejorar el nivel del segundo idioma de los alumnos a través del aprendizaje cooperativo.

### **3.2.- Diseño de investigación**

En el diseño de investigación se utilizó la modalidad *Investigación-acción* (IA), la cual de acuerdo a Rodríguez Rojo (1991, como se cita en Blandez, 2010), “es un modelo de investigación dentro del paradigma cualitativo que observa y estudia, reflexiva y participativamente, una situación social para mejorarla”. Además, mediante este proceso se puede indagar de forma introspectiva colectiva, con el objetivo de mejorar la racionalidad y la justicia de prácticas sociales, comprendiendo las situaciones sociales y prácticas (Kemmis y McTaggart, 1992).

Este proceso investigativo se basó en investigación acción práctico-deliberativa la cual, según Mackernan (1999) señala que la meta de una investigación práctica es comprender la práctica y resolver los problemas inmediatos. Es decir, la deliberación práctica responde a la situación inmediata que se considera problemática. Por tanto, estos planteamientos coinciden con lo señalado por Albert (2007).

Adicionalmente, debido a que una de las investigadoras realizó su etapa escolar en el establecimiento (asesor interno), se tenía conocimiento previo del problema. Información que permitió crear un diagnóstico apropiado previo a la confirmación final de que no hay existencia de aprendizaje cooperativo en el aula por medio de la entrevista inicial que se realizó inmediatamente al asistir al establecimiento educativo y la planificación de la unidad entregada por la docente.

Ya evidenciado que el aprendizaje cooperativo no se aplicaba en el establecimiento, se desarrolló un plan de acción en base a talleres realizados por los miembros de la investigación, aplicando el aprendizaje cooperativo. Es decir, se intervino la realidad con el fin de mejorar la vida de los estudiantes a nivel de aula de inglés.

Además, el esquema que se planteó fue el siguiente: diagnóstico, desarrollo y evaluación. Cumpliendo así con el ciclo de la IA, como primera etapa se decidió realizar una entrevista que se llevó a cabo durante la primera intervención, en donde se presentó el grupo de investigación. Por el otro lado, también se le pidió a la profesora a cargo del curso sus planificaciones de clases, con el fin de realizar un diagnóstico utilizando dos elementos: la entrevista a los estudiantes y las planificaciones de la profesora.

La etapa de desarrollo consistió en talleres realizados por los investigadores, cuya técnica de recogida de datos fue el proceso de observación, formulado en un proyecto el cual sería un aprendizaje cooperativo formal (Johnson & Johnson, 1999) donde el grupo se mantiene a lo largo del proyecto. Los talleres incluyeron una evaluación final para que el docente se beneficiara con la intervención y la pudiera agregar como nota, así también incrementando el grado de compromiso de parte de los estudiantes en las actividades. Las notas no fueron consideradas en la investigación para evidenciar el logro del aprendizaje, ya que la profesora reemplazante tuvo la responsabilidad de evaluar, bajando la exigencia a los criterios de evaluación propuestos. Es por ello que no se reflexionó sobre las notas, puesto que no fueron resultados significativos.

La siguiente etapa post talleres constó de una segunda entrevista a los alumnos que formaron parte de estos, los cuales trataron sobre si les pareció que era más atrayente, si les fue más fácil aprender los contenidos, o todo lo contrario, para así comparar el diagnóstico con el desarrollo de los talleres y la opinión de los estudiantes.

Finalmente se llevó a cabo una etapa de reflexión por parte de los miembros de la investigación para poder llegar a una conclusión con lo aprendido gracias a los talleres y todos los instrumentos utilizados durante este proceso investigativo.

Es importante recordar que las categorías de análisis, presentadas en el capítulo uno, constan de tres importantes puntos, las cuales son:

1. Rol del profesor:
  - a. Profesor como mediador cognitivo.
  - b. Profesor como instructor.
  - c. Profesor como diseñador instruccional.
- 2.- Proceso de Evaluación
3. Rol del estudiante:
  - a. Estudiantes responsables por el aprendizaje.
  - b. Estudiantes motivados por el aprendizaje.
  - c. Estudiantes colaborativos.
  - d. Estudiantes estratégicos.

### **3.3.- Instrumentos de investigación.**

#### **3.3.1.- Análisis documental**

La primera técnica que se utilizó para la recogida de información fue el análisis documental, aplicando *técnicas indirectas o no indirectas* según menciona Colas y Buendía (1992, citado en Bisquerra et al. 2004). Es por ello que se analizó las planificaciones de la profesora, siendo parte de los documentos oficiales disponibles como fuente de información. El propósito de revisar las planificaciones de la profesora fue tener una idea de su enfoque para la clase, tratando de identificar su rol y el de los estudiantes dentro de esta.

### **3.3.2.- Entrevistas**

Se utilizaron entrevistas como técnica de recogida de información, las cuales fueron aplicadas a los alumnos integrantes del curso seleccionado para esta investigación, por lo que se diseñaron dos: una entrevista de diagnóstico y una entrevista post intervención. La primera fue diseñada con el objetivo de verificar si había previa implementación de aprendizaje cooperativo en la clase de inglés, y la segunda con el fin de verificar si al haberlo implementado, éste se convirtió en un facilitador del aprendizaje de inglés.

Este instrumento fue esencial para que los mismos estudiantes inmersos en la investigación pudieran plantear sus opiniones, al principio y al final del proceso de investigación. Mediante este instrumento se pudo analizar las percepciones de los estudiantes al trabajar actividades de aprendizaje cooperativo. Además, este facilitó la recolección de información. De acuerdo a Kvale (1996) la principal tarea en una entrevista es entender el significado de lo que el entrevistado dice, describir los significados de los temas principales, para saber la situación detrás de las experiencias de los participantes y así obtener información del tema en profundidad.

### **3.3.3.- Observaciones**

También se utilizaron las observaciones de los talleres como técnica de recogida de información del aprendizaje de los alumnos frente a actividades de ámbito cooperativo, los cuales se realizaron durante un tiempo determinado junto con el establecimiento. En estos se hizo que los estudiantes trabajaran en clases con actividades cooperativas, en este caso, se realizó una actividad cooperativa formal, manteniendo el mismo grupo a lo largo del taller. Este fue un proyecto que se

presentó al término del proceso de observación, planteando que los grupos sean permanentes durante las sesiones de taller, como parte del funcionamiento de las actividades cooperativas.

Para la realización de los talleres, cada investigadora se hizo cargo de un taller, cumpliendo con el rol del profesor, mientras que el resto del grupo investigativo se encargaba de observar el procedimiento de los talleres.

Los talleres aplicados fueron métodos de Aprendizaje en Equipos de Alumnos conocidas como técnicas de aprendizaje cooperativo (Slavin, 1995). Esto tiene como objetivo no solo hacer en grupo, sino en aprender en conjunto como un equipo.

Con el fin de aplicar un tipo de planificación adecuado para nuestro proyecto, se consultó respecto a este tema a una profesora especialista en el área del inglés, la cual forma parte del grupo docente que conforma la Universidad Católica de la Santísima Concepción.

La planificación del proceso de observación se llevó a cabo a través de una planificación basada en tareas (PBT o TBL por su sigla en inglés). Según la Universidad UMass Amherst (S.F.) el propósito principal de este tipo de planificación es cambiar la experiencia de la clase, la cual está basada en adquirir contenidos y conceptos de una clase de cátedra, a una clase donde los contenidos y conceptos se abordan a través de trabajo en equipo.

Específicamente en este proceso, se utilizó una técnica directa, ya que la observación participante estuvo presente. Massot, Dorio y Sabariego (citado en Bisquerra et al. 2004) plantean que consiste en observar y participar al mismo tiempo las actividades del grupo que se va a investigar. Gracias a este tipo de observación, se permite percibir la realidad social de forma más completa, ya que mediante la inmersión de los grupos humanos se comprende la cultura y el estilo

de vida. Es relevante enfatizar dos elementos primordiales en el diseño de esta modalidad: *grado de participación y acceso*. Por un lado, el primer elemento, el rol del investigador es comprender las relaciones grupales, siendo capaz de percibir información implícita. Además, su estatus no es expuesto, ya que el investigador pretende aproximarse a los integrantes del grupo. Por otro lado, el segundo elemento permite tener acceso a los grupos mediante “contactos”. Existen grupos que son cerrados, por esta razón los informantes son clave en una investigación cualitativa, ya que ayuda a disminuir las dificultades para recoger la información.

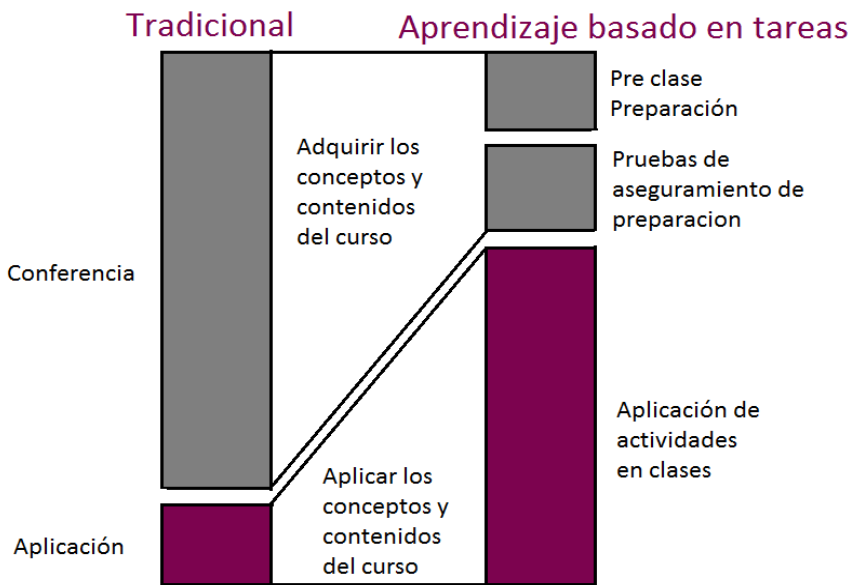


Figura 3.1: TBL (Aprendizaje basado en tareas) comparado con clases tradicionales (Adaptado de Team-Based Learning: Alternative to Lecturing in Large Class Settings, Centre for Instructional Support, University of British Columbia, citado en UMass Amherst).

Los talleres se enfocaron en tener un producto final, el cual junto con revisar la planificación de la unidad hecha por la docente reemplazante, se eligió que al final de la unidad se realizaría un diálogo donde deberían presentar; por lo tanto, siguiendo la planificación de la unidad de la docente, se decidió que los talleres fueran enfocados en la producción de una obra de teatro.

### **3.4.- Triangulación**

Para analizar la información obtenida con los instrumentos utilizados en la investigación, se realizó el proceso de triangulación, teniendo en cuenta que este proceso es definido como el uso de múltiples métodos con el propósito de estudiar el mismo objeto para aproximarse de la mejor manera a lo que se investiga (Arias, 2000). Considerando además la apreciación de Cisternas (2005), donde la triangulación es explicada como un proceso de validación para la investigación cualitativa. Para llevar a cabo este procedimiento, se utilizaron los cuatro instrumentos de recolección de datos: las dos entrevistas, la planificación de unidad de la profesora (análisis documental) y las observaciones de los talleres. Los instrumentos nombrados se triangularon de la siguiente manera: para el diagnóstico se utilizó la primera entrevista y la planificación de la profesora; y para los resultados se tomaron en cuenta las observaciones y la entrevista final.

El grupo de investigación optó por la *triangulación metodológica*, la cual Morse (1991) menciona que debe tener al menos dos métodos para ser utilizada. Para profundizar, Arias (2000) aborda la relevancia de dos tipos de triangulación que ayudan a entender y analizar la recolección de datos, de las cuales se eligió la triangulación dentro de métodos. Ésta hace referencia a la composición de dos o más recolecciones de datos para medir una misma variable entre aproximaciones semejantes. Un ejemplo en cuanto a investigación cualitativa sería la incorporación de la

observación y la entrevista abierta. Habiendo recopilado datos de las observaciones y la entrevista, se analizan por separado para luego realizar una comparación.

### **3.5.- Caso de estudio**

La investigación se desarrolló bajo la modalidad de estudio de caso que, de acuerdo a Stake (1998, como se cita en el texto de Barrio. I, González. J, Padín. L, Peral. P. Sánchez. I & Tarín. E, fecha desconocida,) es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias concretas.

Los criterios utilizados para seleccionar esta población fueron: cercanía a la zona de los investigadores, curso que sea del nivel de la pedagogía que estamos estudiando en la universidad (enseñanza media) y la presencia de un agente que estuvo inserto en el sistema educacional de ese colegio, quien comunicó el bajo nivel de Inglés que poseía los alumnos a ese nivel.

Ahora, además de lo nombrado anteriormente, técnicamente este es un muestreo opinático, el cual, según Rodríguez (2002, como se cita en el libro de Vázquez, L; Rejane, M; Mogollón, S; Fernández, M; Delgado, M & Vargas, I, 2006), es aquel tipo de muestreo que fue escogido debido a diferentes criterios pragmáticos y de factibilidad, en nuestro caso, la cercanía del establecimiento educacional y el nivel de inglés de los estudiantes.

El establecimiento educacional en el cual se basó la investigación es particular subvencionado y confesional. Actualmente el número de alumnos es de 916, abarcando tres niveles: enseñanza preescolar, enseñanza básica y enseñanza media. La visión y la misión del establecimiento están directamente relacionadas con su ideología, la cual es “proveer herramientas efectivas para la formación integral de los alumnos y alumnas, mediante una sólida educación fundamentada en

valores cristianos, que promueven el desarrollo equilibrado de sus facultades, intelectuales, espirituales, físicas y sociales”.

La población que se tomó en cuenta para este estudio de caso fueron de 45 alumnos aproximadamente, entre 14-15 años de edad, los cuales forman parte del colegio seleccionado para esta investigación. Los estudiantes tienen 3 horas de inglés a la semana. Debido a que se escogió un curso en particular, la investigación fue un estudio de caso. Para efecto de la misma, se determinaron los días martes y miércoles para llevar a cabo el proceso, siendo la asistencia mínima de 4 veces al mes.

### **3.6.- Entrada al campo**

Con el fin de llevar a cabo esta investigación, fue necesario realizar una serie de actividades que permitieran investigar respecto a los objetivos planteados. Primero que todo se debió conversar con los encargados del establecimiento educacional escogido para así pedir autorización y ser capaces de ingresar al lugar de estudio. Además, se necesitó las pertinentes autorizaciones por parte del profesor y alumnos presentes en el curso y de esta forma poder tener su consentimiento para ser evaluados cualitativamente y tener su disposición para ayudar en todos los aspectos de la investigación que requirieron entrevistas, y observaciones a la aplicación de los talleres. Una vez que la autorización fue concedida, se debió llevar a cabo un análisis sobre el contexto en el cual los estudiantes estaban inmersos, ya que las características del contexto pueden generar algún cambio en los resultados de la investigación. Luego de haber llegado a un acuerdo con respecto a la investigación, se acordó en las fechas pertinentes en la cual aplicar los instrumentos metodológicos.

### **3.7.- Diagnóstico**

#### **3.7.1.- Análisis documental: Planificación del docente (profesora reemplazante)**

Al analizar las planificaciones por unidad de la profesora reemplazante se observó lo siguiente:

Los tipos de actividades planeadas por la docente (**Ver anexo IV**) se centraron en el ámbito individualista, en el cual cada estudiante enfoca sus resultados en sus propios objetivos. Además, su rol se centraba en una enseñanza controlada, sin dejar que produzcan ni aprendan entre ellos. Aun así, la última actividad (tomada para confeccionar los talleres), aunque no se señala que los estudiantes deben trabajar juntos, al ser un diálogo se asumió que sería un trabajo en pares o más. Sin embargo, no se pudo relacionar esa actividad con el aprendizaje cooperativo, puesto que no cumplía con la estructuración necesaria. Las actividades realizadas más frecuentemente involucraban el uso de guías y canciones para análisis individual.

Por esta razón, la planificación de la docente no mostraba ninguna categoría que caracteriza el aprendizaje cooperativo. La docente no motivaba la independencia de los estudiantes, solo los guiaba en actividades individuales. Mientras que en términos de evaluación, la docente no estipuló en la planificación ningún tipo de evaluación en el proceso, sólo al final de la unidad, donde los alumnos presentarían el diálogo inventado.

#### **3.7.2.- Resultados de entrevista 1 (Diagnóstico)**

En la primera entrevista, la cual fue realizada el primer día de intervención, 27 de 42 alumnos participaron en esta como diagnóstico de manera oral, entregando las respuestas que se presentan de manera resumida en la siguiente tabla:

Tabla 3.1. Entrevista de diagnóstico.

	Respuestas generales
<p>1.- ¿Qué tipo de actividades realiza la profesora con frecuencia en la clase de lengua extranjera (inglés)?</p>	<p>“Hace guías y ejercicios en el cuaderno.”</p> <p>“Guías, escribir, eso.”</p> <p>“Guías, ejercicios de la pizarra... trabajos, disertaciones. Una vez hicimos un video donde cantamos.”</p> <p>“Guías, diálogos, exposiciones, pasar a la pizarra.”</p> <p>“Guías, pasar a la pizarra, participación en clases.”</p> <p>“Guías, solo guías.”</p> <p>“Pizarra, resolver guías (resumen de la materia antes de la prueba).”</p> <p>“Pasar materia en la pizarra, las guías son los esencial.”</p> <p>“Nos hace escribir... guías, trabajos, disertaciones.”</p> <p>“Guía, bingo... y juegos.”</p> <p>“Anotar materia y tomar atención.”</p> <p>“Nada.”</p> <p>“Puras tareas.”</p> <p>“Actividades en pizarra y harta guía.”</p>
<p>2- ¿Se realiza o se ha realizado actividade(s) que incluyen el trabajar con otros integrantes del grupo curso? ¿Cuáles?</p>	<p>“Si, guías en grupos de dos.”</p> <p>“Si, guías grupales, trabajos de exposición”.</p> <p>“Si, súper pocas, trabajos o guías en grupos.”</p> <p>“Si, varias veces, guías para obtener décimas.”</p> <p>“Si, hacer un video en inglés.”</p> <p>“Si, hacer guías.”</p> <p>“Si, pruebas, trabajos... y el video video.”</p>

	<p>“Si, hacer videos.”</p>
<p>3.- Si hablamos de lengua extranjera (inglés) ¿Prefiere trabajar en actividades de tipo individual, grupal? ¿Por qué?</p>	<p>“Grupal, por apoyo.”</p> <p>“Grupal, ayudar entre nosotros.”</p> <p>“Individual, aprendo mejor sola, me desconcentro con los demás”</p> <p>“Grupal, tengo más ayuda, me cuesta.”</p> <p>“Grupal, uno se complementa, cada uno aporta algo diferente.”</p> <p>“Individual porque cuesta menos, no me gusta depende de los demás.”</p> <p>“Grupal, porque puedo intercambiar opiniones con los demás.”</p> <p>“Individual, porque así no me distraigo.”</p> <p>“Sola es mejor, pero en grupo las dudas se pueden entender mejor, por si cada uno tiene una duda diferente.”</p> <p>“Individual, porque en grupo casi nunca trabajo.”</p> <p>“Solo, me gusta más así y me conviene más.”</p>
<p>4.- ¿Qué materiales usa la profesora para exponer los contenidos en las clases de inglés? (Utiliza ppt, la pizarra, papelógrafo, etc)</p>	<p>“Pizarra... guía.”</p> <p>“Pizarra, Power point también y guías.”</p> <p>“Usa la pizarra, Ppt... y guías.”</p> <p>“Ocupa Ppt, pizarra y las guías.”</p> <p>“Ppt y pizarra, va variando.”</p> <p>“Pizarra”.</p> <p>“Pizarra, libro.”</p> <p>“Ppt, pizarra (mucho).”</p> <p>“Solo pizarra, guías para practicar.”</p> <p>“Pizarra, Ppt a veces.”</p>
<p>5.- ¿Prefieres trabajar con tus amigos o tus otros compañeros de curso? ¿Por qué?</p>	<p>“Amigos, hay más confianza.”</p> <p>“Amigos, se aclaran dudas y se conversa y se pasa bien.”</p>

	<p>“Todos, es igual me llevo bien con todos.”</p> <p>“Me da lo mismo.”</p> <p>“Cualquier persona, me llevo bien con todos.”</p> <p>“Me da lo mismo, puede ser con los que hablan harto.”</p> <p>“Cualquier persona, porque uno se distrae con los amigos.”</p> <p>“Amigos, más confianza, se sabe quién sirve.”</p> <p>“Solo, es más rápido.”</p> <p>“Amigos, porque hay más confianza.”</p> <p>“Prefiero trabajar con amigos, porque si tengo dudas para preguntar.”</p> <p>“Solo, porque en grupo mucha desorganización.”</p> <p>“Con todos, mientras sea buena onda.”</p>
<p>6.- ¿De qué manera aportas al trabajar en grupo?</p>	<p>“Dando ideas.”</p> <p>“Ayudando en cualquier cosa que necesiten.”</p> <p>“Aportando ideas... motivando a los compañeros.”</p> <p>“Dando ideas y complementando, pero se nota la diferencia de aporte de los compañeros.”</p> <p>“Participó como todos.”</p> <p>“Ayudando con todo lo que sea escrito y hablado.”</p> <p>“Ayudando.”</p> <p>“Aportar con ideas.”</p> <p>“Ayudo, doy ideas.”</p> <p>“Dando ideas.”</p>
<p>7.- ¿Qué tipo de evaluaciones se suelen hacer al final de los contenidos?</p>	<p>“Guías, pasar a la pizarra, hacemos pruebas normales... escritas, y trabajos.”</p> <p>“Prueba escrita... y juegos en grupo.”</p> <p>“Escritas... interrogaciones también hace.”</p>

	<p>“Evaluaciones orales y escritas y presentaciones.”</p> <p>“Pruebas escritas.”</p> <p>“Pruebas, disertaciones, trabajos.”</p> <p>“Disertaciones, prueba escrita, obra (al inicio del año).”</p> <p>“Pone grabación y hay que completar oraciones.”</p> <p>“Test escrito.”</p>
--	---

#### Interpretación:

En la primera pregunta se quería conocer los tipos de actividades que el docente realizaba, para así verificar si realmente había o no previa utilización del aprendizaje cooperativo por parte del profesor, en este caso, dos docentes, la profesora y la reemplazante. Como resultado, la mayoría de los estudiantes expresó que la actividad más común realizada por la profesora era una “guía” o “ejercicios en pizarra”, mientras que la reemplazante aparte de guías realizaba “juegos”. A pesar de esto, ningún docente demostró la implementación del aprendizaje cooperativo, pero sí de trabajo en grupo en ocasiones específicas. Por lo tanto solo al obtener esta respuesta se pudo suponer que la interacción que más se llevaba a cabo en el aula era más entre profesor-alumno, alumno-profesor que entre estudiantes.

En la segunda interrogante interesaba indagar sobre qué actividades se realizaban en grupo. Gran parte de las respuestas se enfocaron en actividades como guías, trabajos y videos. Sin embargo, es importante destacar que aunque se implementaban actividades de forma grupal, no significa que estas hayan sido de forma cooperativa, puesto que al trabajar en forma grupal, el grupo es más susceptible a que tan solo uno o pocos de los estudiantes trabajen, mientras el resto no realiza nada.

Acerca de la pregunta tres, qué es considerada como una de más importantes, puesto que iba dirigida directamente a si ellos preferían trabajar en inglés de forma individual o grupal; las respuestas fueron inesperadas, ya que se pensaba que una totalidad iba a preferir trabajar en grupo; sin embargo, una pequeña minoría manifestó que prefería trabajar solo. Además, las razones que mencionaron los que preferían trabajar solos, estaban relacionadas con la desorganización al trabajar en grupo, el no hacer nada, perder el tiempo, entre otros argumentos. Por otro lado, algunos manifestaron que trabajar en grupo lo consideraban como ventaja, ya que podían ayudarse entre compañeros, dar ideas, ayudar a resolver dudas, opinar sobre las distintas temáticas, apoyándose en el resto de sus compañeros para complementarse en las actividades dificultosas.

La cuarta pregunta se enfocó en los materiales utilizados por la profesora durante la sesión de clases, con el fin de entender su mecánica de trabajo. La respuesta general incluyó la utilización de la pizarra, presentaciones de power point y guías. Además, tres alumnos mencionaron la utilización de libros, computadores y juegos (un bingo). Por lo que nuevamente se pudo notar como el trabajo en la clase de inglés cumplía con el típico patrón de pasar materia, y luego ver qué tanto aprendieron a través de trabajos escritos, sin aplicar aprendizaje cooperativo.

Respecto a la quinta interrogante, una gran mayoría señaló que prefería trabajar con amigos. Uno de los fundamentos dados por aquellos estudiantes era que es más fácil organizarse con los amigos y existe más confianza en comparación con cualquier otro compañero de clase. Aún así, una minoría señaló que no tenía problema en trabajar con cualquier compañero. Esto, claramente se debe a las relaciones que hay dentro de la sala de clases, puesto que no todos siempre se llevan bien entre compañeros o porque tienen miedo de trabajar con otros que no sean sus amigos, ya que nunca lo han probado.

En cuanto a la pregunta final, se quiso conocer el rol que poseía cada estudiante al trabajar con compañeros. La mayoría, expuso que se dedicaba a dar ideas, aportando con ellas al desarrollo del trabajo en conjunto. Por el otro lado, una minoría expresó que se dedicaba a explicar las cosas al resto y/o buscar significados con el fin de que todo el grupo entendiera. Esta pregunta permitió tener una visión general de cómo los estudiantes se desenvolvían en actividades que involucran al resto de sus compañeros.

Por tanto al finalizar esta etapa de diagnóstico, se puede indicar que el rol del alumno, es pasivo, ya que la profesora realiza actividades con guías, trabajos, en donde los estudiantes no son activos, sino que más bien hacen las actividades siguiendo el modelo del profesor. A su vez, al tener el control de la clase, la profesora toma un rol activo dentro del aula escolar. De acuerdo a las propias respuestas de los alumnos, la profesora por lo general usa la pizarra, ppt y guías, por lo tanto su clase es más estructurada y metódica, por lo cual los alumnos deben seguir todo lo que ella enseña. En cuanto a los criterios de evaluación, no varían mucho de lo que se utiliza en el contexto escolar a diario. En el diagnóstico, los alumnos mencionaron por lo general que la profesora evalúa a través de pruebas escritas, tests. Es decir, no hay muchas instancias de co-evaluaciones, autoevaluaciones, u otras formas de evaluar como obras de teatro, presentaciones, por nombrar algunas.

### **3.7.3.- Entrevista de diagnóstico (oral) /Planificación del docente.**

El motivo para contrastar estos dos datos recogidos es que ambos estuvieron implicados en el diagnóstico que se realizó con el fin de ver si el aprendizaje cooperativo era utilizado en la clase de inglés o no. Por un lado, la entrevista permitió apreciar las percepciones que tenían los estudiantes respecto a la clase de lengua extranjera, intentando indagar cuál era su rol y el del docente durante las clases y como eran aplicadas las evaluaciones para los alumnos, ya sea de forma procesual o final. Por el otro lado, el objetivo de analizar las planificaciones de la profesora

no era tan solo saber en qué tema se debía basar el proyecto, sino que también sintetizar como era la forma en que la profesora pensaba abarcar este, tomando en cuenta su rol, el del estudiante y las formas de evaluación que incluyó en las planificaciones.

Con el fin de contrastarlos en más detalle, se enfocó en los tres roles esenciales que se tomaron en cuenta el rol del profesor, el proceso de evaluación y rol del estudiante

- a) Rol del profesor: Basado en estos dos datos, estos indicaron que el rol del profesor era el de entregar información, donde la mayoría del tiempo realiza guías con los estudiantes con el fin de reforzar los contenidos y evaluarlos finalmente de manera escrita, como los estudiantes señalan en la entrevista inicial. Por otro lado, los estudiantes señalan que la docente realiza juegos y actividades más recreativas. Sin embargo, en la planificación de la unidad no se demuestra ninguna. Debido a estos resultados, se puede concluir, que el aprendizaje cooperativo no estaba presente durante la clase de inglés, ya que no se puede identificar ningún rol del aprendizaje cooperativo, los cuales se nombraron con anterioridad.
- b) Proceso de evaluación: De acuerdo a lo que se pudo observar en las planificaciones de la profesora y la entrevista de diagnóstico, hay dos puntos importantes que destacar. Por un lado, las planificaciones de la profesora incluían un tipo de evaluación oral al final de la unidad, la cual sería aplicada con una rúbrica. Ésta, fue seleccionada por el grupo investigativo para realizar los talleres. Por el otro lado, los alumnos señalaron en la entrevista que normalmente eran evaluados mediante pruebas escritas al final de las unidades temáticas y que durante el transcurso de la unidad los contenidos eran reforzados mediante guías. Esta diferencia se debe a que la profesora a cargo del curso en el momento que iniciamos la investigación, estaba a cargo de ese curso hace poco tiempo, puesto que

era la reemplazante de la profesora a cargo de la asignatura, la cual efectivamente si utilizaba pruebas escritas como medio evaluativo. Por ello, aunque la profesora reemplazante realizará al final de la unidad otro tipo de evaluación (no escrita) en las clases no existen momentos donde se haga que los alumnos colaboran los unos con los otros para llegar a un objetivo, no existiendo, de esta forma, aprendizaje cooperativo.

- c) Rol del estudiante: Con los resultados de la entrevista inicial y la planificación del docente se puede señalar, como se ha mencionado anteriormente, que el rol del estudiante era pasivo. El estudiante incorporaba los conocimientos que el docente le entregaba, sin ser protagonista de su propio proceso de aprendizaje, o promover la responsabilidad del aprendizaje, ni de colaboración con los compañeros. Como se indicó en la entrevista inicial, los alumnos estaban tan acostumbrados a trabajar por su cuenta, que preferían trabajar solos para que los demás no los entorpecieran, teniendo poca disposición a trabajar con el resto de los compañeros. Por esta razón los estudiantes tampoco cumplían con los roles del aprendizaje cooperativo.

Tras haber analizado los tres puntos en cuales se enfocó en profundidad, se concluyó que los roles de los estudiantes, el docente y el proceso de evaluación cumplieron con las características de una educación basada en el individualismo, donde los estudiantes se enfocaron en sus propios objetivos, sin trabajar en conjunto para aprender y donde la docente se encargó de entregar contenidos específicos, con el fin de evaluarlo al final de la unidad con una “prueba final”, sin promover bajo ninguna circunstancia la ayuda que puede existir entre pares.

### **3.8.- Plan de acción: Transición del proyecto**

Una vez establecido el diagnóstico, y considerado el sustento teórico disponible, se diseñó el plan de acción para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes del caso, con el apoyo del AC.

#### **Día 1: Martes 6 de octubre**

Se realizó la primera entrevista a 27 alumnos del curso seleccionado **Ver anexo I, instrumentos de recolección de datos, entrevista 1**), con el fin de analizar el rol de los estudiantes y de las profesoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje y sus percepciones acerca de su experiencia en la clase de lengua extranjera (inglés).

#### **Día 2: Martes 13 de Octubre**

Este día no se hizo intervención, debido a que la profesora tuvo que pasar los contenidos correspondientes a la unidad, con el fin de que los alumnos estuviesen listos para comenzar con el proyecto la próxima semana.

#### **Día 3: Martes 20 de Octubre**

Este día se hizo la primera intervención aplicando el primer taller (**Ver Anexo II, TBL 1**). Se les explicó a los alumnos en qué consistía el proyecto y se formaron los respectivos grupos, los cuales fueron previamente distribuidos. De acuerdo a la lista general, el curso estaba conformado por 42 alumnos, de los cuales 22 eran hombres y 20 mujeres. Sin embargo, al momento de dividir el curso en grupo, muchos de los alumnos que salían como parte del curso, se habían retirado de este. Por lo tanto, los grupos quedaron con diferentes cantidades de alumnos. Además, se les pidió a los alumnos asignarle un nombre a su grupo y elegir un participante para cada rol: secretario, el

cual toma nota de las instrucciones, encargado de hacer preguntas a la profesora, encargado de los tiempos, encargado de ver que todos trabajen y encargado de pasar en limpio. Finalmente, se les dio un tema para que basaran su diálogo, los cuales fueron: bullying, alcohol, drogas, fiestas, amistad, familia, amor y rebeldía adolescente.

Tabla 3.2: Distribución de los grupos

Grupo 1: The Faced	Grupo 2: Beauty's and the Beat's	Grupo 3: Pinky's and Cerebro	Grupo 4: Un Manjarcito
Conformado por 4 alumnos; 2 mujeres y 2 hombres.	Conformado por 5 alumnos; 3 mujeres y 2 hombres.	Conformado por 5 alumnos; 2 mujeres y 3 hombres.	Conformado por 5 alumnos; 3 mujeres y 2 hombres.
Grupo 5: Nigga and Company	Grupo 6 : The Lost	Grupo 7: The Best	Grupo 8: Brothers Clan
Conformado por 5 alumnos; 2 mujeres y 3 hombres.	Conformado por 5 alumnos; 2 mujeres y 3 hombres.	Conformado por 5 alumnos; 3 mujeres y 2 hombres.	Conformado por 4 alumnos; 2 mujeres y 2 hombres.

#### **Día 4: Martes 27 de Octubre**

En este día se hizo la aplicación del segundo taller (**Ver anexo III, TBL 2**). Los estudiantes trabajaron en sus scripts correspondientes, avanzando en el inicio y parte del desarrollo de la obra. Transversalmente, los alumnos planificaron el vestuario e instrumentos necesarios para la obra. Además se les mostró la rúbrica con la cual serían evaluados individualmente por la profesora (**Ver anexos instrumento de evaluación: Rúbrica**).

### **Día 5: Martes 3 de Noviembre**

En este día se hizo la aplicación del tercer taller (**Ver anexo II, TBL 3**). Los estudiantes trabajaron en sus scripts correspondientes, avanzando en el desarrollo y cierre de la obra. Transversalmente, los alumnos planificaron el vestuario e instrumentos necesarios para la obra.

### **Día 6: Martes 10 de Noviembre**

En este día se hizo la aplicación del cuarto taller (**Ver anexo II, TBL 4**). Se trabajó con los estudiantes en la pronunciación del diálogo y se resolvieron las últimas dudas que pudiesen surgir, además los estudiantes tuvieron tiempo para practicar su presentación..

### **Día 7: Miércoles 11 de Noviembre**

Este fue el primer día de presentación. De los 8 grupos conformados, tan solo 2 presentaron. (**Ver anexo III, Rúbrica**)

### **Día 8: Miércoles 18 de Noviembre**

Se aplicó la entrevista final a los alumnos (**ver anexos, instrumentos de recolección de datos, entrevista 2**) durante los primeros 10 minutos de la clase, debido a que fue una entrevista escrita, en la cual 33 alumnos respondieron. También, de los grupos restantes tan solo 3 presentaron, quedando pendientes otros 3, los cuales fueron evaluados por la profesora reemplazante.

## Capítulo IV

### **Resultados obtenidos post intervención**

#### **4.1.-Proceso de observación (Talleres)**

##### **Taller 1**

En el primer taller que se aplicó (TBL 1), a los estudiantes se les dió la tarea de reunirse en los grupos elegidos por las profesoras guías (integrantes del grupo investigativo). Ellos crearon un nombre para su grupo y designaron roles a cada uno de ellos tales como: secretario, el cual tomó nota de las instrucciones, encargado de hacer preguntas a la profesora, encargado de los tiempos, encargado de ver que todos trabajen y encargado de pasar en limpio.

En cuanto a la docente, esta se encargó de asesorar que los alumnos cumplieran con el trabajo, asignando roles y un nombre. Además de que se encontraran en lo grupos tal y cual fueron estos asignados.

La evaluación no se presentó como tal, debido a que en esta clase los estudiantes sólo debieron conocer a sus grupos y ver el tema asignado para su presentación; sin embargo, si alguno de ellos no quería trabajar con el grupo asignado, esto se comunicaba a la docente con el fin de solucionar la situación.

Por lo que se vio, los alumnos no tuvieron problema de reunirse en sus grupos, a medida que se les iba nombrando se juntaban en los grupos asignados, cumpliendo con las instrucciones que se dieron al inicio de la clase.

## **Taller 2**

En este taller el docente se encargó de que las instrucciones estuvieran claras y de que los estudiantes trabajaran, pasando puesto por puesto en caso de que los alumnos tuviesen cualquier duda respecto al trabajo, a su vez verificó que todos estuvieran cumpliendo con su parte en el trabajo.

Respecto a la evaluación, los mismos estudiantes comunicaron al docente si alguno de ellos no quería cumplir con el trabajo, ayudando así a que todo funcionara de forma correcta.

En cuanto a los alumnos, se encargaron de trabajar en la primera parte del diálogo (inicio) y en parte del desarrollo. La mayoría de los alumnos trabajaron en la tarea asignada, aunque no todos, habían ciertos grupos que solo conversaban sin avanzar, por ello, la presencia de la docente fue importante. Además, algunos estudiantes específicos no querían aportar en el trabajo cooperativo, por lo que se tomó nota de su comportamiento. Los roles que más se cumplían era el del secretario y el encargado de preguntar al docente, los roles restantes se cumplieron sólo en ciertos grupos.

## **Taller 3**

En este taller, el docente presentó y explicó todo correctamente, para luego apoyar a los alumnos con duda y al grupo específico con problemas.

Respecto a la evaluación, se continuó como en todos los talleres marcando individualmente si trabajaron en clases o no (evaluación de proceso incluida en rúbrica de presentación final).

Los alumnos terminaron el desarrollo de la obra y el cierre, con respecto a sus roles, el secretario y el encargado de hacer las preguntas cumplieron con el rol en todos los grupos, menos en uno, donde solo un miembro del grupo estuvo interesado en trabajar, acusando a sus otros compañeros, al final de la clase se logró organizar de una forma adecuada al grupo y se siguió adelante.

#### **Taller 4**

En este taller, el docente se preocupó de explicar de forma apropiada y clara las instrucciones de este taller, para luego solo responder dudas de los grupos.

En el ámbito evaluativo, el trabajo del grupo se evaluó individualmente, marcando así quienes realmente aportaron al trabajo y quienes no lo hicieron.

Los alumnos ya estaban acostumbrados y participaban sabiendo los puntos que se hicieron aquel día y lo que se realizó anteriormente. Además, pese a que cada estudiante del grupo tuvo un rol, no todos los alumnos los cumplieron. Los rol más comunes fueron el de la secretario y el que preguntaba al docente, mientras que el que estuvo encargado en regular los tiempos y el de hacer silencio no se cumplieron del todo en cada uno de los grupos.

#### **Interpretación**

Una vez concluida esta etapa, se pudo observar la disposición y desempeño de los estudiantes mediante 4 talleres, aplicados en formato TBL (Task-based learning). A través del taller 1, se observó la capacidad de organización por parte de los estudiantes para llevar a cabo la

consolidación de los grupos asignados por la profesora. Durante ese taller, el rol de la profesora fue diseñador instruccional, ya que planteó los objetivos y los conocimientos mínimos a evaluar para el producto final: una obra de teatro. La semana siguiente se ejecutó el taller 2, en el cual los estudiantes mantuvieron un rol activo trabajando en la creación de la primera parte del diálogo. Sin embargo, hubieron algunos grupos que no lograron avanzar, ya que se dedicaron a conversar. Es por ello, que el comportamiento y los roles asignados fueron evaluados en la rúbrica. En cuanto al taller 3, los alumnos debían terminar el desarrollo de la obra y cierre. Con respecto a los roles, el secretario y el encargado de realizar preguntas cumplieron su función, menos en un grupo donde se observaron problemas de organización y responsabilidad. En el último taller, se observó el incumplimiento de dos roles, ya que los que efectuaron funcionalidad fueron el del secretario y el encargado de hacer preguntas. Por este motivo, el docente se dedicó a explicar y recordar las instrucciones previas para despejar cualquier duda. También se monitorió la participación de los estudiantes.

#### **4.2.- Resultado de entrevista 2 (evaluación del plan de acción)**

Al final del proceso de talleres, se aplicó la entrevista final en la cual 33 alumnos de 44 realizaron a modo de reflexión y evaluación de la ejecución de los talleres. Debido a dificultades por el tiempo y el retraso de los alumnos para presentar el producto final, ésta se realizó de manera escrita. Mediante este proceso, el objetivo fue establecer una interacción entre los resultados de la primera entrevista, y de esta manera comparar los resultados y las apreciaciones de los estudiantes con respecto a la asignatura de inglés. Se analizó si efectivamente el aprendizaje cooperativo

cumplió una función motivadora, y si los roles de cada integrante impactaron en la cooperación y aprendizaje del inglés.

En la siguiente tabla se muestran los datos en forma resumida que se han obtenido en la entrevista final, destacando lo principal de cada respuesta dada por los estudiantes:

Tabla 4.1. Entrevista final

	<b><u>Respuestas generales</u></b>
1.- ¿Encuentras tú que las instrucciones fueron entregadas claramente al inicio del proyecto y en cada clase? ¿Por qué?	<p>“Sí, porque cada instrucción que daban era explicada lentamente y las veces que preguntaban”.</p> <p>“Sí, porque ayudaba en las clases y resolvieron dudas.”</p> <p>“Sí, porque lo repitieron reiteradamente”</p> <p>“Sí, porque las profesoras se daban el tiempo de explicar grupo por grupo y nos brindaban mucha buena onda.”</p> <p>“Sí, porque hacían un resumen antes de la clase y lo explican bien en la pizarra. Además, las actividades eran diferentes entonces había más interés.”</p> <p>“Si, pero deberían haber hablado mucho mas en español.”</p> <p>“Si, porque escribieron las instrucciones en la pizarra, se dieron el tiempo de pasar por los puestos para ver si escribieron las instrucciones, responden dudas, etc.”</p>

<p>2.- ¿En qué forma influyó el aplicar el aprendizaje cooperativo en las clases de inglés?</p>	<p>“Influyó positivamente ya que gracias a esto se pudo aprender más de lo que ya sabía del inglés.”</p> <p>“Influyó en que pude conocer a mis compañeros con los que no conocía mucho.”</p> <p>“Me ayuda a preguntar más sobre la lengua.”</p> <p>“Influyó en que pude conocer más acerca de la forma de trabajar de otras personas.”</p> <p>“Influyó ya que pudimos desenvolvernos mejor.”</p> <p>“Influyó positivamente, ya que el que hicieran los grupos al azar, nos permitió compartir igual con los demás.”</p> <p>“Me influyó que estaban pendientes de cada grupo y así podía aprender más vocabulario.”</p> <p>“Fue bueno, porque desde el principio se empezó con el trabajo en grupo y hasta se usó un tiempo de organización.”</p> <p>“Yo creo que no sirvió de mucho”</p> <p>“No influyó mucho en mí, ya que las profesoras no quitaban todas las dudas o no nos ayudaban con la pronunciación, que es lo que más nos cuesta.”</p> <p>“En lo personal no me ayudó ya que el grupo que me designaron no cooperó.”</p>
<p>3.- ¿Te sientes más motivado (a) y/o interesado por la lengua?</p>	<p>“Sí, me siento más motivado e interesado en esta lengua.”</p> <p>“En sí yo encuentro que me interesa pero de la misma forma que siempre.”</p> <p>“Sí, mucho, ya que quiero viajar a un país de habla inglesa.”</p> <p>“No me siento motivada.”</p> <p>“La verdad no”</p>

	<p>“No mucho.”</p> <p>“No, pero influyen los profes, es que nunca me ha gustado la materia.”</p> <p>(la mayoría respondió sí , pero no justificaron su respuesta)</p>
<p>4.- ¿Consideras tú que este proyecto fue una buena experiencia y te ayudo de una manera efectiva en tu aprendizaje del idioma? ¿Por qué?</p>	<p>“Sí, porque pude mejorar mi vocabulario de inglés tanto en escribir como en pronunciar”</p> <p>“Sí, por el trabajo en equipo y por la ayuda de las profesoras.”</p> <p>“Sí, la considero una buena experiencia y nos salimos de la rutina y si igual ayudó de alguna manera.”</p> <p>“Sí, porque el hacer este tipo de trabajos es como una práctica para tu propia fluidez en el idioma.”</p> <p>“Sí, porque es más interactivo y fácil de aprender.”</p> <p>“No, porque solo me memorizaba el diálogo.”</p> <p>“No creo que haya ayudado en el aprendizaje de idioma.”</p> <p>“Encuentro que fue buena experiencia, pero no me ayudó.”</p>
<p>5.- ¿Cómo estuvo tu participación en los talleres? ¿Y la del resto del grupo?</p>	<p>“Mi participación fue bastante activa, el resto del grupo estuvo bien, aunque algunas veces despreocupados.”</p> <p>“Espectacular, ya que me aprendí mis partes y ensayé. Igual que el grupo.”</p> <p>“Yo participé harto, creo, si los demás igual ayudaron más que nada con ideas.”</p> <p>“Mi participación fue buena, la de mis compañeras también ya que trabajamos en equipo.”</p>

	<p>“Estuvimos bien, todos trabajamos.”</p> <p>“Generalmente nadie trabaja, no me incluyo entre ellos.”</p> <p>“La mía bien, pero mi grupo no era comprometido.”</p> <p>“La participación tanto mía como la del resto del grupo no fue muy buena.”</p>
6.- ¿Qué ventajas y desventajas hay al hablar sobre el aprendizaje cooperativo?	<p><b>Ventajas:</b></p> <p>“Aprender más vocabulario.”</p> <p>“Buen aprendizaje.”</p> <p>“Ayudan a todo el curso y es más rápido.”</p> <p>“Es más entretenida.”</p> <p>“A trabajar más rápido y entender mejor.”</p> <p>“La cooperación.”</p> <p><b>Desventajas:</b></p> <p>“Nos enredamos todos y no todos querían otra idea.”</p> <p>“Desorganización.”</p> <p>“No todos están de acuerdo con algo.”</p>
7.- ¿Cuáles fueron las dificultades más frecuentes en el desarrollo del trabajo?	<p>“Entender inglés.”</p> <p>“Organización y memorización.”</p> <p>“Un poco incómodo por el hecho de trabajar con ciertas personas.”</p> <p>“La falta de participación al momento de hablar adelante.”</p>
8.- ¿Cómo te sentiste al participar en los talleres? ¿Por qué?	<p>“Bien, porque pude conocer y compartir con personas que no conocía, ni convivía mucho.”</p> <p>“Bien porque trate de aprender.”</p> <p>“Bien, ya que me parece más didáctico que las clases normales.”</p>

	<p>“Me sentí bien de a poco uno se va motivando, a medida que se iba aprendiendo el diálogo.”</p> <p>“No me sentía cómoda ya que tuve que trabajar con personas las cuales no acostumbro a trabajar.”</p> <p>“Algo aburrido, ya que nadie trabaja.”</p> <p>“No es muy fome.”</p> <p>“Aburrido, en lo personal no me gusta inglés.”</p>
9.- ¿Consideras que el proceso de evaluación fue adecuado (rúbrica)? ¿Por qué?	<p>“Sí, porque aprendí más.”</p> <p>“Sí porque funcionó.”</p> <p>“Sí, porque se hace más entretenido la nota, la actuación.”</p> <p>“Sí, porque se experimentó otra forma de evaluar los contenidos aprendidos.”</p> <p>“Si, porque las cosas que evaluaban fue todo como a nuestro nivel.”</p> <p>“No, porque nosotros debíamos elegir, nosotros sabemos quién trabaja y quién no.”</p>
10.- ¿Cumpliste con el rol que se te asignó? ¿Y tus compañeros?	<p>“Sí, pero mis compañeros no.”</p> <p>“Si, todos cumplieron.”</p> <p>“No mucho, solo cuando nos acordábamos.”</p> <p>“No, nadie respetó los roles.”</p>

## Interpretación

Con respecto a las instrucciones entregadas, lo cual se abarcó en la primera pregunta, se recibió una gran aceptación, ya que todos comentaron positivamente al desempeño de cada una de las integrantes del grupo, que todo lo que se dijo fue en cierta forma claro, lo cual ayudó a los estudiantes a entender completamente de que se trató el proyecto y que debieron hacer.

Significando que el rol del docente no se interpuso en los resultados respecto a la motivación y otros temas preguntados a lo largo de la entrevista.

Al preguntar por la influencia de la aplicación del aprendizaje cooperativo, la mayoría de los estudiantes manifestaron que influyó positivamente en dos aspectos: tanto en el aprender más vocabulario u otros aspectos del inglés, y en compartir y conocer más a los integrantes del grupo, ayudarse y aportar en ideas. Siendo esto una respuesta favorable, puesto que demostró y evidenció cómo el aprendizaje cooperativo puede ayudar a que los estudiantes realicen un trabajo y que a la vez se sintieran cómodos aprendiendo con sus compañeros.

Por otro lado, las respuestas sobre la motivación por aprender inglés estuvo equilibrada, ya que aproximadamente la mitad de los alumnos señaló que se sintió más motivado gracias a esta actividad y modalidad de trabajo, y la otra mitad indicó que ya se sentía motivado por el idioma o que no sintió una nueva motivación gracias a nosotros. Dependiendo de esta forma de las preferencias de los alumnos si les gusta o no esta lengua extranjera, no siendo en este caso el aprendizaje cooperativo un motivador y propulsor para aprender inglés.

Respecto a la cuarta pregunta. Poco más de la mitad de los estudiantes manifestó que la actividad fue una buena experiencia, porque ayudó en la pronunciación, a mejorar vocabulario, mientras que los que señalaron que no, dijeron que fue por organización. Por el otro lado, algunos señalaron que les gustó la actividad, pero que no les ayudó mayormente. Aquí, debe ser tomado en cuenta que a raíz de que no todos los estudiantes trabajaban, probablemente esta experiencia se tornó en algo negativo para aquellos que realmente estaban interesados en avanzar en el proyecto. Aquellos que señalaron que fue una buena experiencia además señalaron que se sentían cómodos con el grupo

asignado, principalmente porque tenían buena relación con los integrantes del grupo, lo cual aunque no es esencial, es importante al momento de trabajar.

En cuanto a la participación en el trabajo, la mayoría de los estudiantes señaló que ellos y el grupo tuvieron una buena participación; sin embargo, una pequeña mayoría señaló que su participación en general estuvo buena, pero la del grupo no fue la apropiada o que estuvo regular. Aquello, se pudo explicar debido a que no todos los estudiantes se encontraban realmente motivados por el trabajo, puesto que, según lo que dijeron mientras se realizaban los talleres, no les gustaba el inglés porque lo encontraban difícil. Sin embargo, ésta tan solo fue una pequeña mayoría. Además, cabe destacar que muchos de los estudiantes estaban realmente entusiasmados con el trabajo, por lo que se esforzaban por terminar las tareas de cada taller. También, durante los talleres expresaron que encontraban que era una buena oportunidad para tener buenas notas en algo entretenido.

En la sexta interrogante con respecto a las ventajas y desventajas del aprendizaje cooperativo, los alumnos encontraron como ventaja de que se trabajó de una manera más dinámica y entretenida que normalmente, donde todos lograron entender y no solo algunos; lo que permitió conocer al final del proceso que el aprendizaje cooperativo agradó a los estudiantes y lo consideraron una forma entretenida y dinámica de aprender. Las desventajas se centraron en la desorganización, el poco interés donde no todos aportaron de la misma manera al grupo. Demostrando que aunque se intentó regular de que todos los alumnos respetaran sus roles y trabajaran equitativamente fue difícil, pero si el aprendizaje cooperativo se mantuviera a lo largo de varias unidades o en un semestre, los alumnos tomarían el ritmo y se acostumbrarían a trabajar de esta manera, reduciendo la cantidad de compañeros que desertan en este tipo de actividades.

Respecto a la séptima interrogante relacionada con las dificultades que se presenciaron al trabajar con este tipo de aprendizaje la mayoría señaló que las principales dificultades fueron la organización de los miembros del grupo y la disposición de trabajo en conjunto, además algunos alumnos señalaron que prefieren clases normales porque les gusta trabajar solos (a veces los alumnos pedían guías en vez de este tipo de actividad). Esto demostró la poca costumbre de hacer actividades diferentes a las tradicionales, y por esta razón se les hizo más difícil el trabajar cooperativamente, porque nunca lo hacen.

En la octava pregunta, se preguntó cómo se sintieron los estudiantes al participar en los talleres, en donde la mayoría señaló que se sentían bien porque era un tipo de actividad diferente a lo que siempre suelen hacer, señalando que era innovador y didáctico, así, motivándolos a aprender. En contraste, una minoría señaló que se sintieron incómodos al trabajar con los demás miembros del grupo por lo cual costó organizarse bien, como fundamentado en la pregunta anterior, esto demostró la poca costumbre de trabajar con los compañeros de curso y la falta de actividades cooperativas.

Respecto a la pregunta número nueve de la entrevista, en la cual se preguntó a los estudiantes si encontraban que la rúbrica que se utilizó para evaluar fue apropiada, la mayoría de los estudiantes señaló que encontraban que la rúbrica estuvo apropiada para el tipo de evaluación. Esta reacción se puede explicar porque la rúbrica fue presentada con anterioridad a los estudiantes, por lo tanto al momento de la evaluación, todos ellos sabían que aspectos se tomarían en cuenta durante las presentaciones. Además, puesto que la evaluación fue individual, obviamente los estudiantes se sintieron más confiados de que el comportamiento de sus compañeros, o el no cumplimiento de las tareas de estos, no los iba a perjudicar en su nota final.

Finalmente, respecto a la última pregunta relacionada con los roles asignados, mediante las observaciones se notó cooperación por lo menos en tres grupos en el transcurso de los talleres, sobre todo en el ámbito de la pronunciación y la entrevista final confirmándose la observación. Dentro de las respuestas hubo dos pequeñas mayorías, una de ellas señaló que todos cumplieron con sus roles, y la otra que nadie cumplió con estos o que varios miembros de su grupo no llevaron a cabo sus roles. Esto se puede explicar debido a que los estudiantes no estaban acostumbrados a realizar este tipo de trabajos, por lo que la idea de seguir ciertos roles, era algo completamente nuevo para ellos. Sin embargo, creemos que esto se mejoraría aplicando el aprendizaje cooperativo más a menudo en la clase de lengua extranjera (inglés).

Por lo tanto, luego de haber reflexionado sobre la entrevista final que se aplicó al grupo estudio, se concluyó que en este proceso el rol de profesor fue meramente el de guía y organizador, tal como los estudiantes mencionaron en la entrevista, el docente ayudó a que los alumnos entendieran claramente lo que tenían que hacer. Por el otro lado, los estudiantes respondieron en mayoría activamente a su rol cumpliendo con las tareas de cada taller y finalmente, la evaluación de proceso fue útil puesto que ayudó a presionar a los estudiantes a cumplir con su tarea.

#### **4.3.- Triangulación de datos**

Ya que se realizó la reflexión de los datos recopilados por separado, fue necesario evaluar los datos obtenidos entre sí en esta *triangulación dentro de métodos*. En el capítulo III, se realizó la triangulación entre la entrevista de diagnóstico y la planificación docente, con el fin de realizar un diagnóstico respecto al rol del docente, el tipo de evaluación utilizada por este y el rol del estudiante en la clase de inglés.

#### **4.3.1 Observaciones (talleres)/ Entrevista final (escrita)**

Se decidió contrastar estos dos datos puesto que ambos tenían el mismo objetivo de observar y finalmente encontrar si el aprendizaje cooperativo efectivamente mejoró las clases de inglés para los alumnos, permitiéndoles entender mejor la lengua y motivándolos a comprenderla. Por lo tanto, por un lado las observaciones permitieron analizar el proceso y las reacciones de los estudiantes frente a los diferentes talleres a los que fueron expuestos, y por el otro lado la entrevista final permitió tener una idea más específica de las percepciones de los estudiantes respecto a lo que fueron expuestos con el aprendizaje cooperativo.

Por lo tanto, con el fin de contrastarlos específicamente se dió importancia también a los tres roles que se nombraron con anterioridad.

- a) Rol del profesor: Durante este proceso de enseñanza conformado por los talleres, el rol del profesor por una parte fue el de *Diseñador instruccional*, puesto que se enfocó en explicar claramente los objetivos por cumplir en cada tarea, estableciendo los pasos a seguir por los estudiantes, con el fin de cumplir con los objetivos. El profesor también actuó como *Mediador cognitivo* puesto que guió a los estudiantes durante el proceso, ayudándolos a establecer tareas y objetivos de sentido personal y/o grupal. Ya que se quiso realizar el aprendizaje cooperativo, las profesoras guías enseñaron en los talleres (una por taller) para que el rol del docente fuera completamente apegado a la práctica del AC.
- b) Proceso de evaluación: Respecto al proceso de evaluación, tal como lo dice su nombre ésta incluyó evaluación de proceso durante las observaciones, y una evaluación final, la cual fue la presentación de la obra de teatro preparada por cada grupo de estudiantes.

Por un lado, la evaluación procesual incluyó la toma de notas respecto a la participación de cada grupo y cada estudiante durante los talleres, y por el otro lado la evaluación final incluyó una rúbrica individual, la cual cumplió con todos los aspectos necesarios de la evaluación.

- c) Rol del estudiante: De acuerdo a los roles del aprendizaje cooperativo que se nombraron con anterioridad, los estudiantes cumplieron con dos de ellos durante el proceso de enseñanza, evaluación y entrevista. Por un lado el rol de *Estudiantes colaborativos*, permitiendo que todos los miembros del grupo participaran en el desarrollo del proyecto, aportando ideas, mostrando empatía y trabajando en equipo. Por el otro lado, también cumplieron con el rol de *Estudiantes motivados por el aprendizaje*. A pesar de que no todos los estudiantes estaban motivados con la actividad, aquellos que realmente estaban interesados, tendieron la mayoría del tiempo a enfocarse en la actividad, comprenderla en su totalidad y aprendieron nuevas cosas mediante los talleres. Sin embargo, al no estar acostumbrados a trabajar colaborativamente, a los estudiantes les fue difícil hacerse cargo de su propio aprendizaje sufriendo graves problemas de organización dentro de los grupos. Concluyendo así que los alumnos lograron la mayoría de los roles relacionados con el aprendizaje cooperativo. Aun así, una mayoría afirmó en la entrevista final que el aprendizaje cooperativo les ayudó a entender y aprender mejor el contenido entregado por el docente, reflexionando y apoyándose en conjunto con sus compañeros.

Luego de haber analizado los tres importantes roles para el proyecto, se concluyó que los roles de los estudiantes, el docente y el proceso de evaluación, presentaron cambios significativos

durante la aplicación de este proyecto. Los estudiantes pasaron a ser protagonistas de su aprendizaje, asumiendo roles y cumpliendo con tareas específicas tras organizarse en grupos de trabajo. El profesor pasó a ser una guía para los estudiantes, ayudándoles a comprender las actividades pero sin entregar contenidos como tal y finalmente las evaluaciones pasaron a ser algo de proceso, lo cual permitió ver cómo los estudiantes avanzaron en su trabajo con el paso de los talleres, para finalmente evaluarlos con una rúbrica individual. En resumen, los estudiantes trabajaron para un mismo objetivo, ayudándose mutuamente, sin afectar su evaluación final.

Evalrados los dos resultados obtenidos de los datos de diagnóstico junto con los resultados de proceso y final, se puede concluir que existe una gran diferencia en cada rol establecido en las categorías de análisis.

En el rol del docente, se vió un cambio significativo respecto a sus actividades en el aula. En un principio, el docente se encargaba meramente de entregar los contenidos previamente establecidos, con el fin de que los estudiantes reprodujeran el contenido. En cambio, a medida que el proyecto avanzaba el rol pasó a ser un guía para los estudiantes, quien los ayudó a comprender las actividades y a enseñarles lo justo y necesario para que estos avanzaran en su proyecto, comportamiento propio del aprendizaje cooperativo. Se demostró a través de los propios comentarios de los alumnos en la entrevista final, que este aprendizaje les pareció beneficioso para aprender y comprender los contenidos de inglés.

Respecto a las evaluaciones, el diagnóstico señaló que la docente no efectuaba ninguna otra evaluación más que al final de la unidad, la cual no tenía fines relacionados con el AC. Sin embargo, al aplicar los talleres programados, esta se transformó a evaluación de proceso y evaluación final con una rúbrica apropiada y aprobada por el establecimiento educativo.

En el rol del estudiante, al principio no se efectuaba ningún tipo de colaboración entre compañeros para así llegar a aprender. Mientras que en el proceso y al final de los talleres, se logró observar parte de un comportamiento que promovió el aprendizaje cooperativo.

Por lo tanto, se mejoró la forma en que los estudiantes aprendían contenidos nuevos, a medida que los fueron aplicando en un proyecto grande, mejorando así también las relaciones entre pares, y permitiéndoles a sí mismos sentirse más motivados respecto al aprendizaje del inglés.

## Capítulo V

### **Teorización**

Debido a que una minoría de los docentes opta por ejecutar trabajo cooperativo y a la confusión de este método frente a otros similares como trabajo en equipo y trabajo colaborativo, es la razón por la cual se decidió llevar a cabo esta investigación. Johnson & Johnson (1999) señala que este tipo de planteamiento se debe a diversos factores como el tiempo, disciplina inadecuada que adopta el estudiante u organización por nombrar algunas.

Siguiendo el planteamiento inicial de la tesis, ésta se enfocó en analizar cómo el aprendizaje cooperativo mejora el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en estudiantes de 1er año medio de un colegio particular subvencionado de la comuna de Talcahuano. A su vez, teniendo en cuenta este objetivo, se quiso detectar las repercusiones del aprendizaje cooperativo, ya sean apreciaciones divergentes o convergentes en el aprendizaje. Por lo tanto, la pregunta de investigación indagó en cómo el aprendizaje cooperativo enriquece el aprendizaje de la segunda lengua.

Respecto a los objetivos se elaboraron categorías de análisis, las cuales incluyeron el rol del profesor, tales como mediador cognitivo, instructor y diseñador instruccional; y el rol del estudiante, los cuales fueron estudiantes responsables por el aprendizaje, estudiantes motivados por el aprendizaje, estudiantes colaborativos y estudiantes estratégicos. Además, dentro de las categorías de análisis también se incluyó el proceso de evaluación. Todas estas categorías están especificadas y caracterizadas en detalle en el Capítulo 1 de este seminario de investigación.

Refiriéndose al primer objetivo específico, el cual da hincapié al rol del profesor, se quiso responder cómo actúa el docente en la sala de clases al momento anterior a comenzar con la intervención y luego de ésta. Basándose en las respuestas de los participantes, el rol del profesor era un rol activo, y los alumnos parecían conformes con ello. Sin embargo, no todos los alumnos

aseguraron tener resultados aceptables en cuanto a los aprendizajes esperados. Además, por lo que se pudo apreciar el estudiante no era protagonista de su propio aprendizaje, tal como señala Zhang (2010), la enseñanza de la lengua suele estar basada en reglas de memorización para entender la morfología y la sintaxis de esta, teniendo como foco la interacción profesor-estudiante y una mínima interacción estudiante-estudiante. Dado a la anterior descripción, mediante el análisis de la planificación y la entrevista diagnóstico no fue posible notar ningún rol presente en el aprendizaje cooperativo, los cuales, de acuerdo a Collazco, Guerrero y Vergara (s.f), son: profesor como mediador cognitivo, profesor como instructor y profesor como diseñador instruccional. Por el otro lado tras el proceso de observación y mediante la realización del proyecto efectivamente fueron aplicados los roles anteriormente nombrados, asegurando un aprendizaje significativo cuando los estudiantes trabajaban con aprendizaje cooperativo. El profesor pasó de ser un mero informante a un guía, apoyando a los estudiantes en el transcurso del proyecto y aclarándolos ante cualquier duda, cumpliendo con dos de los roles mencionados con anterioridad, el de mediador cognitivo y el de diseñador instruccional. Además, de acuerdo a Cassany (2004), el aprendizaje cooperativo ayuda al profesor a tener una visión más humanitaria de los estudiantes, entendiéndolos como individuos capaces de aprender junto a sus pares, convirtiéndose en un facilitador del aprendizaje y para la adquisición de una lengua extranjera, debido a que entre pares, los estudiantes están expuestos a inputs comprensibles (Landone, 2004). Asimismo, el profesor y más aún el de lengua extranjera (inglés) debe estar entrenado con técnicas útiles, diferentes y habilidades que lo hagan estar preparado frente a la realidad heterogénea de la clase (García & Rubio, 2012). Por ello, de acuerdo al cambio que se pudo apreciar en el rol de profesor, se puede notar que realmente el aprendizaje fue facilitado por el aprendizaje cooperativo.

Así como en todo proceso educativo, es importante tener en consideración criterios para evaluar el aprendizaje, como fue mencionado en nuestros objetivos. Saber los tipos de evaluaciones fue primordial para tomar una decisión respecto a las planificaciones que se deseaban aplicar. Es posible notar la interacción entre el proceso de evaluación y el segundo objetivo específico, ya que mediante la primera entrevista se pudo diagnosticar qué proceso de evaluación se llevaba a cabo para evaluar los aprendizajes. De acuerdo a Escarbajal, Giménez & Maquilón (2010) este proceso debe tener criterios rigurosos y un diseño que permita a los estudiantes entender el proceso de enseñanza que se lleva a cabo. Al identificar el proceso de evaluación actual de los participantes, es notorio que los diseños no varían. Teniendo como ejemplo las siguientes respuestas retiradas de la entrevista 1 (diagnóstico) en relación a las evaluaciones que se suelen hacer al final de los contenidos: “ La profesora hace evaluaciones escritas y a veces orales”, “Guías y pruebas normales”. Para cambiar esa perspectiva, se decidió realizar actividades llamativas en los talleres que tuvieran relación con la evaluación final, la cual fue en base a una rúbrica. Los estudiantes tenían pleno conocimiento de esta, ya que en talleres previos que se realizaron, se dió a conocer los criterios a evaluar, para que ellos pudieran analizar sus fortalezas y debilidades antes de ser evaluados. Asimismo, García y Rubio (2012) mencionan que el desarrollo curricular debe ser un esfuerzo cooperativo entre profesores y alumnos, pues los estudiantes deben participar en las decisiones sobre el contenido, la selección de la metodología y la evaluación. Una de las razones es que los resultados de aprendizajes de segundas lenguas se verán influidos por las percepciones de los alumnos acerca de cómo deben contribuir a la naturaleza, las exigencias de la tarea y a las definiciones de la situación en la que la tarea que se lleva a cabo (Wright citado en García & Rubio, 2012).

Considerando el tercer objetivo con la categoría basada en el rol de los estudiantes, se enfocó en analizar los distintos roles de los alumnos con presencia y sin presencia del aprendizaje cooperativo. De esta manera se pudo llegar a la conclusión, a través de la entrevista de diagnóstico y la planificación del docente, de que los alumnos no poseían roles característicos del AC, sino que al contrario, se fomentó el aprendizaje individual, siguiendo lo que manifiestan Johnson & Johnson (1991), de García, Traver y Candela (2001) y Prieto (2007), en donde el alumno se focaliza solo en su tarea y en alcanzar a modo individual sus objetivos previstos. De esta forma, todas las ventajas sociales señaladas por Moriña (2011) como por ejemplo el desarrollo social y la tolerancia entre los compañeros se ven afectados por la individualidad y competitividad, la cual en aulas es destructiva por naturaleza (Kohn, 1992, citado en Johnson & Johnson, 1999). Un ejemplo principal es el de alumnos de alto rendimiento en inglés que quieren trabajar individualmente, ya que el resto los entorpece para obtener una buena calificación. Luego, al acabar el proceso de observación y al realizar la entrevista final, se pudo constatar un cambio significativo en el rol de los estudiantes. Los alumnos efectuaron dos roles principales: estar motivados por el aprendizaje y estudiantes colaborativos. Los roles faltantes; estudiantes estratégicos y estudiantes responsables se presenciaron escasamente, pues los alumnos no están acostumbrados a trabajar de esta manera, o muy pocas veces hacen trabajos grupales. Además, al ser esta instancia su primera experiencia de clases basadas en AC, les costó doblemente organizarse entre los miembros del grupo y buscar estrategias acordes para trabajar de una forma más efectiva. Pese a todo lo anterior, se tuvo una respuesta positiva de los alumnos frente al AC, señalando que les facilitó la comprensión del contenido de inglés, como lo dice Kagan & McGroarty (1993) y de las instrucciones para realizar el proyecto propuesto por el grupo investigativo.

Finalmente, respecto al objetivo general se puede afirmar que el aprendizaje cooperativo produjo una mejoría en el aprendizaje de una segunda lengua para los estudiantes del 1ero medio de un colegio particular subvencionado de la comuna de Talcahuano. Primeramente, se efectuó un ambiente donde el profesor y el tipo de aprendizaje cambio a AC para poder efectuar la investigación y notar un cambio de mejoría en el aprendizaje de los alumnos, esta mejoría fue respaldada por las opiniones de los propios estudiantes mediante las observaciones y la entrevista final. En general, la motivación, la comprensión y la cooperación entre estudiantes se fueron afectando por este proyecto, además que pasaron de ser meros receptores de información a ser protagonistas de su propio proceso de aprendizaje. Pese a que a los estudiantes les fue difícil empezar a trabajar con los compañeros con los cuales no acostumbran a trabajar constantemente, puesto que se verificó una mayoría de actividades individualistas, tuvieron algunos problemas de organización dentro de sus grupos. Sin embargo, estos pudieron salir adelante con el proyecto y presentar satisfactoriamente la obra de teatro que ellos mismos desarrollaron. Además, fue posible notar tanto en las observaciones como en la entrevista final el énfasis de los estudiantes al tener la oportunidad de desarrollar sus habilidades sociales y conocer de mejor manera el mecanismo de trabajo de sus compañeros, así como también aumentar su sentido de responsabilidad respecto a su aprendizaje, tal como señala Topping (1996, citado en Durán, 2004). De hecho, este punto es tan esencial que mejora la obtención de resultados en el rendimiento de los alumnos, ya que somos seres sociales que inevitablemente interactuamos unos con otros, es por ello que para lograr el éxito es clave la interacción cooperativa (Pérez, 2003).

## Capítulo VI

### **Reflexión final**

Al finalizar este proyecto, se puede mencionar que se logró tanto el objetivo general y los objetivos específicos de esta investigación relacionados con el aprendizaje cooperativo. Sin embargo, la realidad que se presenta en la gran mayoría de los establecimientos educacionales es bajo el modelo de educación tradicional, donde el profesor pasa los contenidos y luego a través de una guía revisa si el alumno comprendió o no el objetivo de la clase. Esta “costumbre” provocó que al principio hubiera dificultad para que los alumnos entendieran en sí como era trabajar cooperativamente con los que le rodea, pese a las diferencias que pueden tener entre ellos. Más aún cuando este debe utilizarse en clases de lengua extranjera como lo es el inglés; donde se necesita de interacción, comunicación entre pares y un ambiente propicio para que los alumnos sientan la plena confianza de atreverse a utilizar el idioma

De hecho, una de las razones por las cuales se quiso realizar esta investigación orientada al aprendizaje cooperativo, es porque a través de las prácticas pedagógicas se ha podido observar que no hay interacción al interior del aula ni ayuda entre compañeros, ya que una de las características primordiales a la hora de aprender un idioma es la constante interacción con el otro. Además, no se puede dejar de lado el aprendizaje individual que debe hacer cada miembro del grupo para que luego este pueda ponerlo en práctica con sus pares. Por esta razón, se investigó sobre el aprendizaje cooperativo y se analizaron que varios autores como Johnson & Johnson, Moriña por nombrar algunos, avalan grandes ventajas de este tipo de aprendizaje, las cuales fueron precursoras y motivantes para realizar una investigación basada en la real eficacia del aprendizaje cooperativo.

Por otro lado, el aprendizaje cooperativo es algo desconocido o es confundido con trabajo en equipo o con trabajo colaborativo. Por esta razón y otras (tiempo, espacio por nombrar algunas),

es que los profesores se rehúsan a usarlo, y siguen utilizando el modelo tradicional educativo en donde el estudiante pasa a ser solo otro alumno más dentro de la sala de clases. Además, el estudiante toma un rol pasivo mientras que el profesor toma el control de la clase, tal como lo demostró la primera fase de esta investigación. Asimismo, en cuanto a cómo realiza y cómo evalúa el profesor las clases, se sigue el modelo tradicional. Por ejemplo: usando pruebas escritas, interrogaciones, guías, power point, etc. Si bien estos materiales e instrumentos de evaluación demuestran ser efectivos, debemos indagar e implementar técnicas innovadoras que logren captar la atención de nuestros alumnos y motivarlos así al aprendizaje, para que tomen responsabilidad de él, viendo el aprendizaje como un proceso.

Además, incluir trabajo cooperativo dentro de las salas de clases, es una buena opción, siempre y cuando su aplicación sea sistemática y el profesor tenga la disposición, herramientas y técnicas para poder implementarlo y llevarlo a cabo. Se puede destacar la idea de que un número de estudiantes, alcanzando más de la mitad del curso, estaban con la disposición para realizar nuevos tipos de actividades. Esto es debido a que su rol en la sala de clases es pasivo, como se dijo anteriormente, los alumnos al estar acostumbrados a trabajar individualmente o en grupo, haciendo guías, ejercicios en donde por lo general escriben las mismas respuestas que el compañero de puesto, sin hacer un mínimo esfuerzo entre ellos, se les hace difícil el organizarse y buscar estrategias para mejorar el trabajo en equipo. Además, no se puede dejar de mencionar que el otro resto del curso que no estaba predispuesto a trabajar con sus compañeros, probablemente estaban bajo los principios de individualidad y competencia. Por lo que, estos estudiantes se rehusaban a compartir o ayudar por llamarlo así a los compañeros que les cuesta más o que tienen un bajo rendimiento escolar. Esto es debido al miedo que tienen de bajar su rendimiento escolar en la asignatura de inglés, debido al fracaso del grupo. Sin embargo, como se mostró en las entrevistas,

una pequeña mayoría de los estudiantes señaló que les agrado tener una participación más activa, en donde ellos fueron capaces de construir su propio aprendizaje con la ayuda del profesor. Además de agradecerle el rol del docente y la manera en que proveía las instrucciones de la clase. Así como también varios alumnos en la entrevista final, mencionaron que los motivó la metodología usada para el proyecto final, desde las instrucciones claras y precisas por parte de las profesoras guías hasta la presentación del proyecto. Otro aspecto que es relevante mencionar, es que durante el desarrollo de esta investigación algunos grupos de estudiantes demostraron no tener un manejo avanzado del inglés; sin embargo, a través del aprendizaje cooperativo, los integrantes que manejaban mejor el idioma extranjero (inglés) ayudaron a sus compañeros en diversas maneras (explicarles instrucciones, durante la actividad o a aclarar el vocabulario, por nombrar algunas).

Otro tema que no se puede dejar de mencionar de este proceso, es lo relacionado con las desventajas que tuvo la actividad cooperativa que realizaron los estudiantes del grupo curso seleccionado. Una de las cosas que se suponían y que se estaba al tanto que podía pasar, estaba relacionada con el orden dentro de la sala y con el trabajo equitativo de todos los integrantes de los distintos grupos. A medida que se iban desarrollando los talleres, se logró notar que algunos alumnos en sus grupos dejaban que el resto hiciera el trabajo por ellos, pasando a llevar el rol designado por las profesoras y establecido por los propios integrantes de cada grupo. Dado esa situación, cada vez que se hacía revisión de los avances de los diálogos y/o dudas, se trataba de recordar que si no trabajaban como equipo para cumplir su objetivo final, no estaban llevando a cabo el aprendizaje correctamente, dejándoles en claro de que también se evalúa individualmente el trabajo hecho clase a clase. En algunos casos puntuales, se vió que la actitud de los alumnos no evolucionaba, pese al recordatorio de las profesoras guías. Por tanto se habló con el alumno a modo más personal, dando a conocer las ventajas que tendría el trabajo de clase a clase junto a su grupo,

para que pudieran lograr buenos resultados como equipo en el proyecto final (obra), a modo de brindar motivación.

Con respecto al proceso de evaluación, se trató desde un principio de ser lo más claro y específico posible, es decir, se les dió a conocer a los alumnos la rúbrica con la cual serían evaluados al final del proyecto. Por ejemplo, las profesoras guías se dieron el tiempo de explicar cada criterio de la rúbrica de evaluación del proyecto final. Esto con el objetivo de que no quedara alguna duda y que ellos tuvieran plena claridad qué aspectos se les iba evaluar y así consideren los criterios como una base a su trabajo en cada clase con el fin de realizar una buena presentación final y lograr una buena calificación por parte de la profesora.

Por lo anteriormente mencionado, se puede concluir esta investigación reiterando el objetivo general, afirmando que el aprendizaje cooperativo sí mejoró el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera en este caso inglés en los alumnos de primer año medio de un colegio particular subvencionado de la comuna de Talcahuano. Logrando así que una mayoría de los estudiantes que participaron de este proyecto, quedara conforme con las actividades realizadas, el trabajo final y el rendimiento obtenido. Puesto que se logró que los alumnos pudieran trabajar cooperativamente, ayudándose entre sí, preocupándose por las actividades realizadas por los otros compañeros de grupo; alcanzando una gran motivación en la mayoría del grupo curso. Por esta razón, sería beneficioso para los alumnos que los profesores se atrevan a implementar nuevas formas de aprendizaje como lo es en este caso el aprendizaje cooperativo. Evitando así, como ya se ha explicado con anterioridad, el aprendizaje tradicional, mediante el cual el profesor entrega los conocimientos a los alumnos y estos reciben esta información sin haber una gran interacción de por medio, donde al enseñar una lengua extranjera, la parte más importante es comunicarse, practicar con los compañeros, corregirse mutuamente, este no puede ser enseñado individualmente,

porque una lengua es una característica de la sociedad y se necesita de más personas para desarrollarlo. Es por eso que hay que cambiar la forma en que aprenden los estudiantes, pasando de un rol pasivo a uno activo, con el fin de lograr que el estudiante aprenda más, especialmente si se trata de un idioma extranjero como lo es el inglés, donde el estudiante sea el principal actor de su propio aprendizaje y el profesor un guía en este proceso.

También, es importante hablar sobre las futuras investigaciones que se podrían hacer respecto al aprendizaje cooperativo en el inglés. Una de ellas, es que se realice la misma investigación, utilizando plan de acción, pero a largo plazo y en donde el mismo docente sea quien ejecute y guie el aprendizaje cooperativo para evidenciar claramente el cambio al aplicar este tipo de aprendizaje, logrando así motivar a los profesores para aplicar este tipo de aprendizaje e innovar en la enseñanza de inglés en Chile.

Para finalizar, una de las limitaciones fue la dificultad para encontrar otras investigaciones que pudieran guiar como ejemplo sobre el tema escogido, ambientadas en el contexto chileno. La mayoría de la información era en base a otros contextos. Sin embargo, la información adquirida fue de gran ayuda para entender términos y complementar los demás capítulos. También surgieron problemas inesperados en el establecimiento donde se trabajó que retrasaron la investigación, debido a actividades extra programáticas donde los estudiantes debían participar. Por lo tanto, no todas las investigadoras pudieron estar presentes los días en que los participantes fueron evaluados.

## Referencias

Albert, M (2007). *La investigación educativa*: España: McGraw-Hill Interamericana de España S.L

Arias, M. (2000). *La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones*. Investigación y Educación en Enfermería, XVIII Marzo-Sin mes, 13-26. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/1052/105218294001.pdf>

Bisquerra, R. (Coord.) et al. (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: LaMuralla.

Blández, J. (2010). *La investigación acción: un reto para el profesorado*. España: Inde

Cassany, D. (2004). *Aprendizaje cooperativo para ELE*. 27 de Mayo, de 2015, de Centro virtual Cervantes. Recuperado de: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/munich\\_2003-2004/02\\_cassany.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2003-2004/02_cassany.pdf)

Cisterna, F. (2005). *Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa*. Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Educación y Humanidades. Universidad del Bío-Bío, Chillán.

Collazco, C. Guerrero, L & Vergara, A. (s.f.) *Aprendizaje Cooperativo: un cambio en el rol del profesor*. Universidad de Chile. Recuperado de: <http://users.dcc.uchile.cl/~luguerre/papers/CESC-01.pdf>

- Cook, V. (2010). The relationship between first and second language learning revisited. In E. Macaro (Ed.), *The Continuum Companion to Second Language Acquisition*. (137-157) US: Bloomsbury Academic. (molde)
- Díez, A. M. (2011). *Aprendizaje cooperativo para una educación inclusiva: desarrollo del programa PAC en un aula de Educación Primaria*. (Spanish). *Estudios Sobre Educación*, (21), 199-216.
- Durán, D. & Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica. Un método de aprendizaje cooperativo para la diversidad en secundaria*. España: Graó.
- Escarbajal, A., Giménez, A., & Maquilón, J. (2010). *Proyecto ACOOP. Proceso de implementación del aprendizaje cooperativo en el aula de educación primaria*. Murcia: Proyectos de innovación.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. 2ªed. México: Editores S.A. de C.V. Extraído [http://innovacioneducativa.upm.es/guias/Aprendizaje\\_coop.pdf](http://innovacioneducativa.upm.es/guias/Aprendizaje_coop.pdf)
- García, I. & Rubio, Antonio. (2012). “*Los diferentes roles del profesor y los alumnos en el aula de lenguas extranjeras.*” Recuperado: [http://didacta21.com/documentos/revista/Marzo12\\_Juan\\_Rubio\\_Antonio\\_Daniel\\_y\\_Garcia\\_Conesa\\_Isabel\\_Maria.pdf](http://didacta21.com/documentos/revista/Marzo12_Juan_Rubio_Antonio_Daniel_y_Garcia_Conesa_Isabel_Maria.pdf)
- Hrönn, Kristjana (2014). *Cooperative learning in foreign language: Study of the Use of Group Work in Language Studies in Icelandic Secondary Schools*. University of Iceland. Iceland.
- Instituto universitario de tecnología” Antonio José de Sucre”. (2012). *Educación del siglo XXI*. Recuperado de [http://issuu.com/geraldina.nuzzo/docs/revista\\_final](http://issuu.com/geraldina.nuzzo/docs/revista_final)
- Instituto universitario de tecnología Antonio José de Sucre (2015). Recuperado de <http://www.uts.edu.ve/>

- Johnson, D. & Johnson, R. (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Aique: Capital federal.
- Kagan, S., & McGroarty, M. (1993). *Principles of cooperative learning for language and content gains*. In D. D. Holt (Ed.), *Cooperative learning* (pp.47–66). Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- Landone, E. (2004). *El aprendizaje cooperativo del ELE: propuestas para integrar las funciones de la lengua y las destrezas colaborativas*. Revista electrónica de didáctica, 0, 1-23.
- Mackernan, J. (1999). *Investigación y acción y curriculum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Ediciones Morata, Madrid, España.
- Mackey, A., & Gass, S. (2006). *Introduction to special issue on new methods of studying L2 acquisition in interaction*. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(2), 169–178
- Morse J. (1991) Approaches to Qualitative-Quantitative Methodological Triangulation. Methodology Corner. *Rev. Nursing Research*; 1991;40(1)
- Ojeda, G; Reyes, I. (2006) *Las estrategias de aprendizaje cooperativo y desarrollo de habilidades cognitivas*. Recuperado de: <http://es.slideshare.net/jczapata/tesis-estrategias-de-aprendizaje-cooperativo-y-desarrollo-de-habilidades-cognitivas>
- Oxford University Press ELT. (2011). *How ESL and EFL classrooms differ*. Recuperado de: [<http://oupeltglobalblog.com/2011/07/12/how-esl-and-efl-classrooms-differ/>]
- Pérez, C. (2003). Aula de Innovación Educativa. [Versión electrónica]. Revista Aula de Innovación Educativa 125.

Pliego, N. (2011). *El aprendizaje cooperativo y sus ventajas en la educación intercultural*.

Hekademus. Recuperado de: Dialnet

[AplicacionDeLaTeoriaFundamentadaGroundedTheoryAIEs-2499458.pdf](#)

Quidel, D., del Valle, J., Arévalo, L., Ñancucheo, C., & Ortiz, R. (2014). La enseñanza del idioma inglés a temprana edad: su impacto en el aprendizaje de los estudiantes de escuelas públicas. *Revista de Comunicación Vivat Academia*, 34-56.

Salgado, A. (2007). *Investigación cualitativa: Diseños, evaluación del rigor metodológico y retos*. Universidad San Martín de Porres. Recuperado de:

<http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v13n13/a09v13n13.pdf>

Servicio de Innovación Educativa. Universidad Politécnica de Madrid. (2008). *Aprendizaje Cooperativo*. Recuperado de

[http://innovacioneducativa.upm.es/guias/Aprendizaje\\_coop.pdf](http://innovacioneducativa.upm.es/guias/Aprendizaje_coop.pdf)

Slavin, R. (1991). *Aprendizaje cooperativo*. Argentina: Aique.

Trujillo, F. (2002). *Aprendizaje cooperativo para la enseñanza de la lengua*. Universidad de Granada. Recuperado de

<http://revistaseug.ugr.es/index.php/publicaciones/article/view/2329/2490>

UMass Amherst What is Team-Based Learning? (n.d.) Recuperado de:

<https://www.umass.edu/ctfd/teaching/pdf/What%20is%20TBL.pdf>

Zhang, Y. (2010). *Cooperative language learning and foreign language learn and teaching*. Journal of language teaching and research. doi: 10.4304/jltr. 1.1 81-83

## Anexos

### I.- Instrumentos de recolección de datos

#### A. Entrevista 1 (Hablada)

Iniciales: ej., C.R

Sexo:

- 1.- ¿Qué tipo de actividades se realiza con frecuencia en la clase de lengua extranjera (inglés)?
- 2.- ¿Se realiza o se ha realizado actividad (s) que incluyen el trabajar con otros integrantes del grupo curso? ¿Cuáles?
- 3.- Si hablamos de lengua extranjera (inglés) ¿Prefiere trabajar en actividades de tipo individual, grupal? ¿Por qué?
- 4.- ¿Qué materiales usa la profesora para exponer los contenidos en las clases de inglés? (Utiliza ppt, la pizarra, papelógrafo, etc)
- 5.- ¿Prefieres trabajar con tus amigos o con tus otros compañeros de curso? ¿Por qué?
- 6.- ¿De qué manera aportas al trabajar en grupo?
- 7.- ¿Qué tipo de evaluaciones se suelen hacer al final de los contenidos?

## **B. Entrevista 2 (escrita)**

Iniciales:    Sexo:

- 1.- ¿Encuentras tú que las instrucciones fueron entregadas claramente al inicio del proyecto y en cada clase? ¿Por qué?
- 2.- ¿En qué forma influyó el aplicar el aprendizaje cooperativo en las clases de inglés?
- 3.- ¿Te sientes más motivado (a) y/o interesado por la lengua?
- 4.- ¿Consideras tú que este proyecto fue una buena experiencia y te ayudo de una manera efectiva en tu aprendizaje del idioma? ¿Por qué?
- 5.- ¿Cómo estuvo tu participación en los talleres? ¿Y la del resto del grupo?
- 6.- ¿Qué ventajas y desventajas hay al hablar sobre el aprendizaje cooperativo?
- 7.- ¿Cuáles fueron las dificultades más frecuentes en el desarrollo del trabajo?
- 8.- ¿Cómo te sentiste al participar en los talleres? ¿Por qué?
- 9.- ¿Consideras que el proceso de evaluación fue adecuado (rúbrica)? ¿Por qué?
- 10.- ¿Cumpliste con el rol que se te asignó? ¿Y tus compañeros?

## II. Instrumentos de planificación

### A. TBL 1

<b>B. Lesson plan:1</b>	<b>Level: 1ero medio c</b>	<b>Date: 20 de octubre</b>	<b>Time: 12.25-13.10</b>	<b>Length: 45 minutos</b>	<b>Teacher: Pamela Ramírez</b>
<b>Aims:</b> By the end of the lesson Students will be able to Al final de la clase, los estudiantes serán capaces de establecer grupos y roles de los estudiantes para el proyecto.				<b>Assumed Knowledge:</b> Modal verbs Pronombres	
<b>Anticipated problems:</b> -La no disposición con los grupos designados. -Ordenar a los alumnos al principio de la clase.		<b>...and solutions:</b> -Al principio de la clase, se hace un warm up, para que puedan establecer confianza con sus compañeros. -Esperar en silencio que todos se sienten y de poco entre compañeros se irán pidiendo silencio.		<b>Aids:</b> Pizarra	

<b>STAGE OF LESSON and procedure</b>	<b>PURPOSE</b>	<b>What I'm going to say</b>	<b>Interaction</b>
<b><i>PREPARATION STAGE</i></b>	Saludar a los estudiantes y presentarnos. Iniciar la clase con warm up  Dar a conocer nuestro proyecto y lo que deberán realizar en las próximas clases.	Buenas tardes alumnos, nosotras somos estudiantes de 4to año UCSC y vamos a realizar nuestra intervención de tesis con ustedes, para eso necesitamos mucha disposición y ganas de trabajar. Antes de seguir comentándoles, vamos a realizar un ejercicio para poder entrar un poco más en confianza.  Ok, now stand up, put your arms parallel to your body ..... Very good Ss.  Now we are going to explain the activity for this class and the rest of the weeks.	T- SS

<p><b><i>TASK DEVELOPMENT STAGE</i></b></p>	<p>Los estudiantes organizan los grupos previamente establecidos por las profesoras guías.</p> <p>Cada grupo establece su nombre, roles para cada integrante.</p> <p>Los alumnos al azar eligen el tema con el que basaran su dialogo.</p>	<p>Now, you are going to join with your group and you are going to establish the roles for each one.</p> <p>Ok, so stand up, join with your group and start working!!</p> <p>The first is each group has to create a name their team.</p>	<p>T-SS SS-SS</p>
<p><b><i>POST TASK STAGE</i></b></p>	<p>Resumir la clase y preguntar a los alumnos que se hizo durante esta y la tarea para la próxima clase.</p>	<p>So, time is up!</p> <p>How was the class?</p> <p>What you are going to do for the next class?</p> <p>Bring your dialogue next week to continue working with your group.</p> <p>That all for today. See you next week.</p>	<p>T-SS SS-T</p>

C. TBL 2

<b>Lesson plan:# 2</b>	<b>Level: 1<sup>st</sup> grade</b>	<b>Date: 27 de Octubre</b>	<b>Time: 12:25-13:10</b>	<b>Length: 45 min</b>	<b>Teacher: Flavia Romero (tres integrantes del grupo restante observando)</b>
<b>Aims:</b> Para el final de la clase los estudiantes serán capaces de crear el inicio y parte del desarrollo de la obra de teatro				<b>Assumed Knowledge:</b> Uso de may y might	
<b>Anticipated problems:</b> Algunos estudiantes no estaban presentes en el día en que se asignaron los grupos y se dieron las instrucciones		<b>...and solutions:</b> Se volverán a dar las instrucciones del proyecto y se nombraran los grupos		<b>Aids:</b> Plumón y pizarra	

<b>STAGE OF LESSON and procedure</b>	<b>PURPOSE</b>	<b>What I'm going to say</b>	<b>Interacti on</b>
<b><i>PREPARATION STAGE</i></b>	<p><u>Warm up (Trabalenguas en inglés)</u> Hacer que los alumnos se sientan cómodos con el ambiente. Además hacer que se relajen antes de empezar con la actividad correspondiente</p> <p>Las profesoras recordaran a los alumnos las actividades que se encontraban desarrollando en la primera clase con ellas, además se volverá a leer por quien están conformados los grupos</p>	<p>Hi students how are you? Well today we are going to start with our project, but before that we are going to play a little game. Look at the following tongue twister, the idea is you to read it aloud, in groups ok?</p> <p>Now, remember we are going to start with a project today, last class we said that you have to prepare a dialogue and perform it in front of the class . There were eight groups that are the following.</p> <p>So, you are going to start working in the first part of the dialogue and in part of the development of the story.</p>	T-S

<p><b><i>TASK DEVELOPMENT STAGE</i></b></p>	<p>con el fin de que puedan trabajar apropiadamente.</p> <p>Los alumnos deberán trabajar en el dialogo, avanzando en la primera parte este (inicio) y parte del desarrollo. Se les observará y ayudara durante este proceso</p>		<p>S-S</p>
<p><b><i>POST TASK STAGE</i></b></p>	<p>Se les recordara a los alumnos que deben traer su dialogo la próxima semana para así continuar con este.</p>	<p>Remember that next class you have to bring your dialogues in order to go on working on them. Good bye, have a nice week.</p>	<p>T-S</p>

### D. TBL 3

<b>E. Lesson plan:# 3</b>	<b>Level: 1º medio</b>	<b>Date: 3 de Noviembre</b>	<b>Time: 12:25-13:10</b>	<b>Length: 45 minutos</b>	<b>Teacher: Natalia Jara (3 integrantes del grupo observando)</b>
<b>Aims:</b> Al final de la lección los estudiantes serán capaces de organizar la escenografía y vestimenta para la presentación final.				<b>Assumed Knowledge:</b>	
<b>Anticipated problems:</b> Los estudiantes no han realizado el diálogo. Los estudiantes no han traducido el diálogo a inglés.		<b>Soluciones</b> El profesor dará más tiempo para terminarlo. El profesor provee algunos diccionarios		<b>Aids:</b> Pizarra Plumones Diccionarios	

<b>STAGE OF LESSON and procedure</b>	<b>PURPOSE</b>	<b>What I'm going to say</b>	<b>Interaction</b>
<b><i>PREPARATION STAGE</i></b>  Warm up: Escribir palabras según categorías	Preparar a los estudiantes a que reciban bien las actividades siguientes	We are going to start with a game. Each groups will write words related to some categories which will be written on the board. For example, "clothes". You will have 1 minute to write words such as: trousers, skirt, t-shirt,etc.	T-S

<p><b><i>TASK DEVELOPMENT STAGE</i></b></p> <p>Organizar la escenografía, vestimenta y materiales.</p> <p>Monitorear grupos verificando que cada uno tenga propuesta para sus trabajos</p>	<p>Anticipar evidencia de la presentación final</p>	<p>The following task for today is to organize the materials, clothing, scenography that you will use in the presentation.</p> <p>15 minutes to organize those details.</p>	<p>S-S</p>
<p><b><i>POST TASK STAGE</i></b></p> <p>Revisar avances</p> <p>Comentarios sobre los libretos</p> <p>Cierre</p>	<p>Presentar dudas de los avances</p>	<p>Now I will check what you have done during the class.</p> <p>The class is over!</p> <p>Do you remember what do you have to do next class?</p> <p>Correct! We are going to check the pronunciation.</p> <p>See you next class!</p>	<p>T-S</p>

## F. TBL 4

<b>G. Lesson plan: 4</b>	<b>Level: 1 highschool</b>	<b>Date: Martes 10 de noviembre</b>	<b>Time: 12:25 a 13:10</b>	<b>Length: 45 min</b>	<b>Teacher: Constanza Risso</b>
<b>Aims:</b> Al final de la clase los estudiantes serán capaces de pronunciar su dialogo de forma correcta (oral)				<b>Assumed Knowledge:</b> Verbos modales Tener el dialogo listo	
<b>Anticipated problems:</b> No saben dónde está la pronunciación en el diccionario.		<b>...and solutions:</b> Enseñarles donde está la parte de la pronunciación del diccionario		<b>Aids:</b> Pizarra, plumones, cuaderno y diccionarios	

<b>STAGE OF LESSON and procedure</b>	<b>PURPOSE</b>	<b>What I'm going to say</b>	<b>Interaction</b>
<b><i>PREPARATI ON STAGE</i></b>	Preguntar si los estudiantes recuerdan  -lo que se hizo la clase anterior  - lo que se hará hoy	Good afternoon students! Do you remember what did you do last class with us? Yes! What else? Very good!!  Do you remember what we are supposed to do today?	T-Ss Ss-T
<b><i>TASK DEVELOPM ENT STAGE</i></b>	Revisar la pronunciación del dialogo con ayuda de diccionarios y luego practicar la nueva pronunciación en el grupo.	Now we are going to focus on checking pronunciation of the words you are going to use. Each group has a dictionary. Find the pronunciation there and then practice the pronunciation all of you.	Ss-Ss Ss-T T-Ss

<b><i>POST TASK STAGE</i></b>	Cierre de clase	Time is up students! So, what did we do today? Very good!! What is going to happen next week?? Correct! Remember to be ready for the presentations! Good luck!	Ss-Ss
-----------------------------------	-----------------	--	-------

### III.- Instrumento de evaluación: Rúbrica de evaluación final del taller

#### Play Rubric

Student's name: \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_\_

SCORE	4 Excellent	3 Good	2 Average	1 Poor
CATEGORY				
Speaks clearly	Speaks clearly and distinctly all the time, and mispronounces no more than 8 words	Speaks clearly and distinctly all the time, but mispronounces no more than 12 words	Speaks clearly and distinctly most of the time. Mispronounces no more than 15 words	Often mumbles, cannot be understood or mispronounces everything
Vocabulary	Uses vocabulary that contains modal verbs as required (at least 4 times)	Uses vocabulary that contains modal verbs 3 times	Uses vocabulary that contains modal verbs once or twice	Does not use modal verbs
Content	The presentation is completely about the assigned topic	The presentation has relation to the topic but part of the dialogue is out of context	The presentation has relation to the topic but half of the dialogue is out of the context	The presentation has nothing to do with the assigned topic
Volume	Volume is loud enough to be Heard by all audience members throughout the presentation	Volume is loud enough to be Heard by all audience members at least 90% of the time	Volume is loud enough to be Heard by all audience members at least 80% of the time	Volume often too soft to be heard by all members
Preparedness	Student is completely prepared and has obviously rehearsed	Student seems prepared but might have needed more rehearsals	Student is somewhat prepared, but clearly lacked rehearsing	Student does not seem at all prepared to present
Scenography and costumes	Student has the appropriate scenography and costume for the play.	Student has the appropriate scenography but is not enough for understanding the play.	Student has either appropriate scenography or costume.	Student does not have appropriate scenography and costume.
Class Participation	Student always participates and works with his/ her group	Student sometimes participates and work with his/her group	Student barely participates and works with his/her group	Student does not participate and work with his/ her group

#### IV. Planificación de la profesora (análisis documental)

##### UNIT PLAN

**LEVEL:** 1st grade High School (A-B-C)

<b>NAME OF UNIT:</b> Body and mind
<b>TOPIC:</b> Body and mind
<b>AIM(S):</b>  <ul style="list-style-type: none"> <li>- To identify idiomatic expressions and vocabulary related to the unit.</li> <li>- To discriminate information from written texts and oral texts.</li> <li>- To express information through advice and recommendation using modal verbs.</li> <li>- To write narrative and descriptive texts related to our body and mind.</li> </ul>

	AIM(s)	SKILLS	MAIN ACTIVITIES	AIDS	ASSESSMENT
<b>LESSON 1</b>	To identify idiomatic expressions and vocabulary related to the unit.	Listening	<p>Identify the modal verb may in the lyrics of the song.</p> <p>Fill in the gaps with the corresponding words.</p> <p>Circle the correct word from the song.</p> <p>Put the sentences in order accordingly.</p> <p>Match the sentences.</p>	Song Radio Worksheet	Asking students to share their answers with the class. Checking worksheets.
<b>LESSON 2</b>	To discriminate information from written texts and oral texts.	Reading	<p>T tells Ss about the title of the text in a worksheet and asks the Ss what they think the text is about.</p> <p>Ss read the text and answer about the main ideas in it.</p> <p>Multiple-choice.</p> <p>True or false.</p> <p>Organize sentences into chronological order according to the text.</p>	Worksheet Whiteboard Markers	Monitoring students' work

			Answer questions related to what they think it might have happened if Christopher Columbus hadn't found the Americas.		
<b>LESSON 3</b>	To write narrative and descriptive texts related to our body and mind.	Writing	Create a dialogue with the modal verbs may and might.	Whiteboard Markers Ss' Copybook	Checking progress and correcting errors in the dialogue on Ss' copybooks.
<b>LESSON 4</b>	To express information through advice and recommendation using modal verbs.	Speaking	Present the dialogue created in the previous lesson.	Whiteboard Markers Ss' Copybook	Rubric