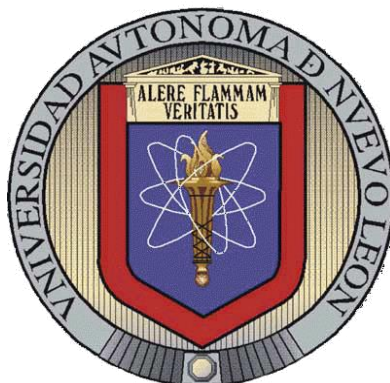


UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO



**EL APRENDIZAJE COOPERATIVO PARA EL DESARROLLO DE LA
HABILIDAD ORAL EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN CURSOS
INFANTILES**

PROPUESTA DIDÁCTICA
PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA APLICADA A LA
ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

PRESENTA
DALIA THAIRY HINOJOSA ESPINOSA

DIRECTOR
DRA. ELIZABETH ALVARADO MARTÍNEZ

SAN NICOLÁS DE LOS GARZA, NUEVO LEÓN
NOVIEMBRE, 2017

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
SUBDIRECCIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO

ACTA DE APROBACIÓN DE PROPUESTA DIDÁCTICA

(De acuerdo al RGSP aprobado el 12 de junio de 2012
Arts. 68, 77, 104, 115, 116, 118, 119, 120, 121, 126, 146 y 148)

Título de la Propuesta Didáctica

**“El aprendizaje cooperativo para el desarrollo de la habilidad oral en inglés como
lengua extranjera en cursos infantiles”**

Comité de Evaluación de la Propuesta Didáctica

Dra. Elizabeth Alvarado Martínez
Directora

Mtro. Oscar Eduardo Sandoval Villa
Lector

Mtra. Nallely Garza Rodríguez
Lectora

San Nicolás de los Garza, N.L., Noviembre de 2017

“ALERE FLAMMAM VERITATIS”



Dra. María Eugenia Flores Treviño
Subdirectora de Posgrado



AREA DE ESTUDIOS
DE POSGRADO

Tabla de Contenido

Agradecimientos.....	7
Resumen	8
CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN.....	9
1.1 Planteamiento del Problema	11
1.2 Justificación	12
1.3 Preguntas de investigación.....	14
1.4 Objetivos.....	14
1.5 Hipótesis	15
CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO	17
2.1 Antecedentes de investigación.....	17
2.2 Fundamentación teórica.....	22
2.2.1 La habilidad oral.....	22
2.2.2 Componentes de la habilidad oral	24
2.2.3 Actividades de la habilidad oral.....	25
2.2.4 Evaluación.....	27
2.2.5 Factores emocionales que afectan la habilidad oral.....	28
2.3 Enseñanza de la lengua extranjera	31
2.3.1 Lengua extranjera vs segunda lengua.....	31
2.3.2 Enseñanza del Inglés como lengua extranjera.....	33
2.3.3 Enseñanza del Inglés como lengua extranjera enfocada en niños.....	34
2.3.4 Métodos y enfoques para la enseñanza del inglés.....	36
2.4 Aprendizaje Cooperativo	38
2.4.1 El concepto de aprendizaje cooperativo.....	38
2.4.2 Principios.....	42

2.4.3 Rol del maestro y del alumnado.....	43
2.4.4 Conformación de grupos	45
2.4.5 Asignación de roles	48
2.4.6 Técnicas del AC	50
2.4.7 Evaluación.....	56
2.4.8 Ventajas y Desventajas.....	62
2.4.9 El Aprendizaje Cooperativo y su relación con la habilidad oral y los factores inhibidores	64
CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA	66
3.1 Contexto de estudio	67
3.2 Muestra	68
3.3 Diseño metodológico: Investigación-Acción.....	69
3.3.1 Instrumentos	74
3.3.2 Recolección de datos	80
3.4 Análisis de los resultados.....	81
CAPÍTULO 4. PROPUESTA DIDÁCTICA	103
4.1 Descripción general	103
4.2 Propuesta Didáctica	105
4.3 Propósito	106
4.4 Presentación de datos.....	106
4.5 Diseño de clase: Planeación.....	107
4.6 Aplicación.....	112
4.7 Análisis e interpretación de resultados de la implementación de la propuesta.....	113
CONCLUSIONES.....	118
Referencias	124

Anexos	132
--------------	-----

Índice de ilustraciones

Ilustración 1. Diagrama de investigación-acción	71
Ilustración 2. Rúbrica utilizada para la recolección de datos. Sección 1.....	78
Ilustración 3. Rúbrica para la recolección de datos. Sección 2	79

Índice de tablas

Tabla 1. Principios del AC	42
Tabla 2. Roles de los alumnos dentro del AC	48
Tabla 3. Evaluación de la presentación oral	61
Tabla 4. Sesiones y horas del estudio	69
Tabla 5. Modelo propuesto por Kemmis & MacTaggart (1998).....	73

Índice de gráficas

Gráfica 1. Análisis de la recolección de datos. Sesión 1 y 2 del grupo Introdutorio IA.....	82
Gráfica 2. Análisis de la recolección de datos. Sesión 1 y 2 del grupo Introdutorio IIB	87
Gráfica 3. Categoría 1. Uso del idioma inglés.....	91
Gráfica 4. Categorías 2. Desarrollo de las cuatro habilidades del idioma inglés	92
Gráfica 5. Categoría 3. Habilidad oral.....	93
Gráfica 6. Categoría 4. Factores inhibidores de aprendizaje	94
Gráfica 7. Categoría 5. Metodologías.....	95
Gráfica 8. Categoría 6. Didáctica-Lúdica.....	96
Gráfica 9. Categoría 7. Forma de trabajar	97
Gráfica 10. Categoría 8. Trabajo en equipo	98
Gráfica 11. Categoría 9. Actitud del docente	99

Gráfica 12. Categoría 10. Evaluación (retroalimentación).....	100
Gráfica 13. Aplicación de la propuesta didáctica.....	114
Gráfica 14. Comparativa entre sesiones previas y la propuesta didáctica.....	117

Agradecimientos

A Papá principalmente, por ser quien me da las fuerzas necesarias para seguir adelante. Aquél que me brinda la oportunidad de terminar esta etapa profesional, de estar rodeada de excelentes personas, de vivir experiencias inigualables; contribuyendo especialmente a acrecentar mi fe en Él.

A mi familia; mi madre, mi padre y “Alo”. Por ser la principal fuente de motivación en mi vida. Gracias por su amor, comprensión, paciencia y soporte que me han brindado siempre.

A mi asesora, la Dra. Elizabeth Alvarado Martínez. Por ser mi guía, excelente tutora y maestra. Por motivarme e impulsarme a dar siempre lo mejor de mi persona.

A mis amigos y compañeros de la facultad. Por compartir sus conocimientos, ideas, experiencias; que me ayudaron a crecer tanto en el aspecto personal como profesional.

A los excelentes maestros de posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León, una mención especial para la Dra. María Eugenia Flores Treviño. A quien agradezco su atención, motivación y apoyo. Por siempre cuidar de nosotros los estudiantes e interesarse en nuestro futuro profesional.

A mis coordinadoras y el personal docente de la Facultad de Organización Deportiva de la Universidad Autónoma de Nuevo León, quienes fueron base principal para desarrollar el presente trabajo de investigación. Les agradezco infinitamente su ayuda incondicional.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por aceptarme como becaria y brindarme el apoyo económico para la realización de mis estudios.

Finalmente, a todas y cada una de las personas que de una u otra manera contribuyeron a la realización de esta investigación.

Resumen

Este trabajo de investigación surge de la necesidad de desarrollar y mejorar la habilidad oral del idioma inglés como lengua extranjera en cursos infantiles de la Facultad de Organización Deportiva de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Dicha investigación se basa en la implementación del enfoque aprendizaje cooperativo para la disminución del impacto de los factores emocionales (ansiedad, autoestima, motivación) sobre los alumnos que inhiben y obstaculizan la producción oral del idioma.

El objetivo general de este proyecto es elaborar una propuesta didáctica que consta de un plan de clase basado en el aprendizaje cooperativo enfocado al desarrollo de la habilidad oral en los primeros niveles de los cursos infantiles. Lo anterior, sin dejar de lado la práctica de las otras tres habilidades del idioma (leer, escuchar, escribir). En cuanto a los objetivos específicos son describir y evaluar las estrategias que los docentes utilizan; realizar un análisis de necesidades, e identificar los roles tanto del docente como el del alumnado. Por consiguiente, se presenta el sustento teórico y la metodología con enfoque cualitativo: Investigación-Acción, el cual es un proceso cíclico en donde los resultados son usados para el análisis de la situación y realizar una mejora en la práctica educativa.

Finalmente, esta investigación presenta reflexiones de su implementación y aportaciones sobre los hallazgos, con la finalidad de proporcionar información para futuras investigaciones tanto en la enseñanza del inglés, como en otros campos de carácter educativo.

Capítulo 1. Introducción

En tiempos actuales estamos inmersos en una red global de comunicaciones donde la interacción con personas de diferentes partes del mundo es un requisito elemental. Una de sus finalidades es establecer acuerdos comunes que favorezcan a los países; ya sea en el ámbito empresarial, educativo, político o social (González, 2016). Para que estas interacciones se lleven a cabo es necesario un lenguaje que los vincule, ya que cada nación tiene su propio sistema de comunicación.

El idioma inglés, es considerado como el lenguaje global, ya que es el principal medio de interacción y el idioma con mayor cantidad de hablantes en el mundo (Crystal, 2003). Por lo mismo, es una gran necesidad tener este conocimiento; como lo menciona Rodríguez (2003) “Este idioma se ha convertido en un requisito indispensable para aceptación y superación en ciertas áreas, afectando así a las sociedades que no la tienen como lengua nativa” (p.10).

Debido a esta necesidad de dominar el idioma inglés y poder entablar conversaciones con personas extranjeras, ha habido un interés en su adquisición, pues es un conocimiento que da oportunidades de crecimiento profesional y laboral (Quezada, 2011). Por lo mismo, las instituciones educativas, tanto del sector público y privado han creado programas para su impartición y a su vez nuevas academias dedicadas sólo a la enseñanza del idioma.

Asimismo, la Universidad Autónoma de Nuevo León no es la excepción, ya que se ha interesado en fomentar la adquisición de este idioma dentro de su comunidad académica, y esto lo afirma en la propuesta de su Modelo Educativo (2014)

La UANL, consciente de su responsabilidad de formar estudiantes que deberán enfrentar los retos que la sociedad global presenta actualmente, ha impulsado el aprendizaje de lenguas extranjeras a través de sus Centros de Idiomas y Centros

de Auto aprendizaje de Idiomas (CAADI), por medio de los cuales brinda apoyo a los estudiantes para alcanzar la competencia en una lengua extranjera (p.9).

Lo anterior proporciona espacios necesarios para el aprendizaje y práctica de lenguas extranjeras, en especial el inglés. El énfasis del CAADI está en satisfacer la necesidad personal y profesional de los alumnos, de poder comunicarse con personas de otros países, lo que permite estar mejor preparados para su futuro y poder desenvolverse de manera adecuada en contextos internacionales. Con la implementación de los CAADIs en la UANL se ha logrado que la mayoría de los estudiantes de las diferentes facultades tengan acceso al aprendizaje de una lengua extranjera. Sin embargo, no solamente los universitarios tienen acceso a dicha oportunidad, sino también el público en general, entre los cuales se encuentra la población infantil.

Un ejemplo, es del Centro de Auto Aprendizaje de Idiomas (CAADI) de la Facultad de Organización Deportiva, el cual se encarga de la enseñanza del idioma inglés. En este centro se imparten clases a universitarios entre semana, y a su vez cursos sabatinos infantiles para externos a la facultad. Este CAADI cuenta con ocho niveles, resumidos en Introductorio, Básico, Intermedio, Alto, Avanzado y Conversacional.

La misión del CAADI es proporcionar cursos de calidad para el aprendizaje del idioma inglés, desarrollando la competencia lingüística de los estudiantes. Su objetivo radica en que el alumnado adquiera el idioma mediante el desarrollo de las cuatro habilidades básicas: oralidad, escritura, escucha y lectura; haciendo hincapié en la gramática y el vocabulario. Estas habilidades son desarrolladas gracias a las diversas técnicas implementadas por el personal docente, tales como el uso de la didáctica y la metodología enfocada en la enseñanza

del idioma inglés, juegos, actividades y herramientas de carácter tecnológico que ayudan a tener un sistema educativo actualizado (Facultad de Organización Deportiva, 2015).

Igualmente, dentro de las cuatro habilidades imprescindibles para desarrollar el idioma inglés, es puntual hacer énfasis en una de ellas: el aspecto oral. Es en esta habilidad donde los estudiantes tienen una mayor dificultad, pues al enfrentarse con la falta de motivación, falta de autoestima, la ansiedad y el temor a cometer errores; se detiene ese aprendizaje y esa praxis oral (Hoang y Ngoc, 2015).

Una opción adecuada para poder desarrollar esta habilidad en los alumnos y eliminar este tipo de factores que detienen su producción, es mediante la aplicación del enfoque ‘aprendizaje cooperativo’. Este enfoque implica la realización de actividades de una forma estructurada y estratégica donde los alumnos trabajan juntos para obtener mejores resultados de aprendizaje tanto de manera individual como grupal. Ponen en práctica diferentes habilidades tanto cognitivas como de interacción, ayudando a reducir la competitividad y la ansiedad del estudiante; adherido al aumento de confianza para desenvolverse en el aula y al incremento de la participación y la práctica (Vinuesa,2002).

Enseguida, sobre la base de las ideas anteriores, se exponen los aspectos esenciales de la investigación; problemática, preguntas, objetivos, hipótesis y justificación, para tener una visión clara y profunda del campo a estudiar.

1.1 Planteamiento del Problema

El CAADI de la Facultad de Organización Deportiva en la Universidad Autónoma de Nuevo León imparte cursos infantiles de inglés que abarca tanto niños como adolescentes. Durante previas observaciones se encontró que, en los primeros niveles, los alumnos desarrollan habilidades principalmente en el área gramatical y en la escritura cumpliendo con

el requisito más importante del CAADI. Sin embargo, es necesario apoyar a los estudiantes en el desarrollo de la habilidad oral ya que al momento de hablar presentan ciertas dificultades, puesto que en estos niveles su capacidad de producción oral aún es limitada debido a que están comenzando con el aprendizaje de una lengua extranjera.

Un enfoque de suma utilidad que puede implementarse para solucionar la situación del aula es el aprendizaje cooperativo, el cual se basa en la construcción del conocimiento donde se involucran los esfuerzos grupales para lograr las metas de aprendizaje. Acuña (s.f.), en el Manual para el alumno de la Dirección General de Evaluación Educativa de la UNAM, lo define como “El tipo de trabajo en el que cada participante debe cumplir una responsabilidad individual asignada para que como equipo se logren resultados que interesan a todos” (p.5). Esto ayuda a que cada individuo sea responsable tanto de su propio aprendizaje como el aprendizaje de los demás, promoviendo un ambiente de motivación y logro.

Por ello, esta investigación pretende elaborar un plan de clase utilizando el aprendizaje cooperativo como propuesta didáctica. Con la finalidad de desarrollar la habilidad oral en inglés como lengua extranjera en niños de la facultad. Dentro del plan, se incluirán diversos temas, como la dinámica de clase, la administración del espacio áulico, los roles del alumno y del docente, así como también diversas técnicas que pueden implementarse en el aula escolar y sus procedimientos.

1.2 Justificación

La habilidad oral juega un papel importante en la adquisición del idioma inglés, así como también lo es el ambiente y el área en el que los alumnos están inmersos, ya que estos repercuten en el desempeño de los estudiantes en el aula. Por ello es preciso implementar un enfoque diferente al que se lleva a cabo actualmente, para que exista un ambiente libre de

factores inhibidores de aprendizaje, tales como la ansiedad y falta de motivación, e impulse la práctica del idioma.

El aprendizaje cooperativo puede contribuir al desarrollo de la habilidad oral debido a su metodología de carácter social. La forma de trabajar es mediante una interacción interdependiente donde los estudiantes trabajan en equipo y asumen funciones particulares para el cumplimiento del objetivo común. Todo esto conlleva a la participación y la práctica activa del idioma inglés como medio propicio para comunicarse (Vallés y Querol, 2014).

El interés científico de realizar esta investigación es establecer el aprendizaje cooperativo como el enfoque que propicia el desarrollo de la habilidad oral del idioma inglés en el alumnado. Mediante el estudio de su efectividad y el impacto que genere tanto en los estudiantes como en el aprendizaje de los mismos, proporcionando una base verídica que compruebe su funcionamiento.

En cuanto al interés social de la implementación de aprendizaje cooperativo, es poder tener clases efectivas de inglés, en donde los estudiantes se sientan motivados y tengan un progreso significativo en las cuatro habilidades del mismo, principalmente en la habilidad oral. Todo ello con el objetivo de comunicarse sin inconvenientes en el idioma y brindando mayor acceso a la interacción lingüística del idioma referido.

Paralelamente, la documentación y difusión de los resultados del estudio planteado proporcionará información útil para el personal docente, con el fin de conocer una forma diferente y cooperativa de llevar a cabo una clase de inglés. De igual manera, para aquellos que enfrenten situaciones académicas parecidas, en donde los alumnos posean dificultades para expresarse oralmente según el nivel en curso.

1.3 Preguntas de investigación

Mediante esta investigación se busca contestar objetivamente las cuestiones planteadas, con la finalidad de establecer los puntos esenciales a estudiar y definir el seguimiento del análisis.

Dichas preguntas son:

- ¿Qué estructura metodológica en general siguen los docentes de la FOD en una clase de inglés de los cursos infantiles para el desarrollo de la habilidad oral?
- ¿Qué necesidades existen dentro del aula durante el desarrollo de la habilidad oral en inglés?
- ¿Cómo el aprendizaje cooperativo puede ayudar en el desarrollo de la habilidad oral en inglés en niños que estudian en la Facultad de Organización Deportiva?
- ¿Cuál es el rol del docente y del alumno en el aprendizaje cooperativo en las clases de inglés para el desarrollo de la habilidad oral?
- ¿Cuáles son las ventajas y desventajas de la implementación del aprendizaje cooperativo?

1.4 Objetivos

- Describir el desarrollo metodológico de clase que los maestros de inglés de la Facultad de Organización Deportiva utilizan para observar las dificultades que existen en la adquisición de la habilidad oral del inglés como lengua extranjera.
- Evaluar la implementación de estrategias y actividades que los maestros de inglés de la FOD aplican para realizar un análisis de necesidades.
- Identificar el rol del docente y del alumno en las clases de inglés para determinar las condiciones bajo las cuales trabajar al implementar el aprendizaje cooperativo durante la práctica áulica.

- Identificar las ventajas y desventajas de la implementación del aprendizaje cooperativo para el desarrollo de la habilidad oral del idioma inglés.
- Diseñar una propuesta didáctica para el desarrollo de la habilidad oral en inglés como lengua extranjera en niños del CAADI de la FOD mediante la creación de aulas de aprendizaje cooperativo.

1.5 Hipótesis

De acuerdo con el problema planteado, la hipótesis del trabajo establece lo siguiente:

A mayor uso del aprendizaje cooperativo en los cursos infantiles impartidos en la Facultad de Organización Deportiva de la Universidad Autónoma de Nuevo León, mayor desarrollo de la habilidad oral de los estudiantes y desaparición de los factores inhibidores de aprendizaje.

Glosario

Aprendizaje Cooperativo (AC): Empleo de grupos pequeños en los que los estudiantes trabajan unidos para incrementar su propio aprendizaje y el de los demás (Johnson, Johnson y Holubec, 1999).

Facultad de Organización Deportiva (FOD): Institución educativa de nivel superior de la UANL, México.

Factores Inhibidores de Aprendizaje: Factores emocionales que inciden en el proceso de aprendizaje, tales como falta de autoestima, ansiedad y falta de motivación (Slavin, s.f.).

Habilidad Oral: Elemento básico de la interacción lingüística. Se aprende una lengua extranjera a través del uso de la misma. (Meza y Turci, 2017).

Lengua Extranjera (LE): Lengua que se adquiere en un sitio donde hay una minoría de hablantes de esa lengua. No es oficial del país (Eastaugh y Sternal, 2010).

Lengua Madre (L1): Primera lengua adquirida por una persona (Eastaugh y Sternal, 2010).

Segunda Lengua (SL): Lengua que se aprende y se habla directamente en la comunidad donde se habita (Eastaugh y Sternal, 2010).

Capítulo 2. Marco Teórico

2.1 Antecedentes de investigación

El alcance y búsqueda bibliográfica permite conocer algunos estudios realizados que tienen una conexión estrecha con el presente tema de investigación. Dichos estudios son presentados en tres categorías según el lugar donde fueron realizadas las investigaciones: internacional, nacional y local. Sin embargo, se comenzará por mencionar los estudios nacionales debido a la pertinencia de los mismos y a la relación que tienen con el desarrollo de la habilidad oral. Posteriormente continuará con el aprendizaje cooperativo y la relación entre ambas variables.

A nivel nacional Bustos (s.f.) habla sobre el estudio de los cursos de inglés impartidos en la Facultad de Idiomas de Baja California. Incluye la situación en la que están inmersos los alumnos y los maestros, y los problemas que existen en el aula escolar que impiden la producción oral. Este estudio presenta una metodología cualitativa. Su fundamento radica en la búsqueda de fuentes bibliográfica, documentos y en otros instrumentos; como observaciones y entrevistas, lo cual posibilitó la construcción del marco teórico.

Su objetivo principal es conocer los factores que influyen en el desarrollo de la habilidad oral en los alumnos de los cursos de inglés de la Facultad de Idiomas en Tijuana. Como objetivo secundario está conocer a través de la aplicación de entrevistas, las inquietudes y el interés de hablar el idioma inglés por parte los estudiantes.

Como conclusión, los resultados arrojaron que los maestros necesitan dar un giro a la metodología para ayudar al alumno a que se comunique oralmente. En cuanto a los estudiantes, deben responsabilizarse de su aprendizaje en el idioma y desarrollar la autonomía, para que lleven a cabo tareas fuera del salón de clase que les ayuden a desarrollar esta habilidad.

Asimismo, Fernández (2008) presenta un análisis de las clases de inglés para adultos impartidas en la Facultad de Idiomas. Busca conocer las razones por las que los alumnos tienen problemas con la producción oral y proponer nuevas estrategias para su mejora.

Su objetivo general es optimizar la producción oral de los estudiantes adultos de inglés como lengua extranjera de nivel intermedio del Centro de Idiomas de UABC, mediante la implementación de un programa de intervención. En cuanto a sus objetivos particulares, son establecer actividades que permitan el desarrollo de la lengua inglesa y determinar las características óptimas del aula para desarrollar la habilidad oral.

La metodología implementada es de carácter cualitativo, con el formato de estudio de caso. Ésta consiste en un programa de intervención en el que se implementan diferentes actividades orales para que los estudiantes mejoren su producción. Dentro de la misma también se realizaron entrevistas y observaciones.

Al finalizar la investigación, el análisis demostró que la aplicación de actividades orales interactivas que incluyan estrategias de aprendizaje y entrenamiento incrementa la producción oral del idioma inglés en los adultos. En cuanto al ambiente dentro del aula, es necesario que sea agradable y que no cause estrés, para la creación de confianza y mayor producción oral.

A nivel internacional Reyes y Ojeda (2006) mencionan en qué consiste el aprendizaje cooperativo, abarcando estrategias, condiciones, técnicas y recursos. Lo anterior ligado al desarrollo de las habilidades cognitivas del alumnado en el grado de estudios de secundaria.

Su objetivo general es demostrar cómo la aplicación de estrategias de aprendizaje cooperativo mejora el desarrollo de habilidades cognitivas en el área de Ciencias Sociales en los alumnos de secundaria. Como objetivos particulares son determinar las habilidades de percepción, de procesamiento de información y crítico-reflexivas que conocen y manejan el

desarrollo de habilidades cognitivas en los alumnos; y evaluar el nivel de logro que desarrollan a partir de la puesta en práctica. La metodología aplicada fue de carácter cualitativo ya que está centrado en la investigación-acción. Dentro de ella se realizaron entrevistas, análisis documental, talleres y observaciones como forma para la recolección de datos.

Como resultado de dicha investigación, los alumnos que aprenden por medio de esta estrategia construyen de manera más eficaz sus aprendizajes y demuestran más interés por las actividades escolares. Dichas estrategias promueven la participación activa de los alumnos mejorando notablemente las relaciones socio-afectivas e interpersonales, sumado al aprendizaje de valores tales como el respeto, la solidaridad y la responsabilidad.

Asimismo, Borrallo (2003) expone los efectos del trabajo en grupos cooperativos y su repercusión en las actitudes de los estudiantes, como la actitud hacia la institución, hacia la materia y hacia la lengua; la actitud hacia el trabajo en grupos cooperativos y la auto percepción del progreso que ellos adquieren. También aborda temas de tipo psicológico y lingüístico. Primeramente se discuten las teorías de Piaget, Vygotsky y Erikson. Posteriormente temas que presentan el lenguaje como medio de comunicación, y la importancia de las destrezas lingüísticas.

Los objetivos de la investigación son analizar los cambios en el rendimiento académico después de haber empleado como técnica de enseñanza el aprendizaje cooperativo durante el periodo de intervención. Comprobar que las actitudes hacia la institución por parte de los alumnos cambian al momento de implementar esta nueva forma de aprendizaje, y por último demostrar que las actitudes del alumnado hacia la lengua extranjera y a la asignatura cambia mediante el uso de este método.

La metodología aplicada en esta investigación es de carácter mixto, utiliza ambos aspectos cualitativo y cuantitativo. Cualitativo, debido a las observaciones realizadas en el aula escolar durante todo el proceso. Cuantitativo por las encuestas aplicadas, lo que llevó a la realización de análisis estadísticos utilizando tablas de distribución y varianza, y diferentes tipos de pruebas como la de Kruskal-Wallis y Wilcoxon.

Después de finalizada la investigación, los resultados fueron favorables. El ambiente escolar presentó un descenso de disputas y conflictos entre los alumnos, incrementando la confianza interpersonal e intrapersonal. En cuanto al aprendizaje de la lengua, los alumnos tuvieron más oportunidades de practicar la habilidad oral, facilitando así, la adquisición del inglés.

Haciendo un enfoque a nivel local, Villarreal (2006), presenta el aprendizaje cooperativo con relación a la enseñanza del idioma inglés, describiendo diferentes aspectos tanto teóricos como prácticos. Así mismo, expone una propuesta de estrategias diseñadas como material de apoyo para el desarrollo de la clase de inglés.

Su objetivo general es proponer el uso de estrategias de aprendizaje cooperativo en la enseñanza del idioma inglés a estudiantes de educación media superior de la UANL. Los objetivos particulares, son exponer los fundamentos teóricos y metodológicos, mostrando su eficacia en el aprendizaje de segunda lengua. Además de presentar los diferentes modelos de aprendizaje cooperativo, así como las ventajas y desventajas de su implementación en la clase de inglés.

La metodología presentada es de carácter cualitativo. La información proviene principalmente de la búsqueda de fuentes bibliográficas y de las observaciones realizadas al momento de aplicar las diferentes estrategias de aprendizaje en el aula.

El resultado obtenido de dicha investigación demostró que los alumnos tenían cierto desinterés al inicio de la clase. Sin embargo, a medida que avanzaba el curso, mediante la implementación de diversos tipos de estrategias, los alumnos tuvieron un cambio positivo tanto en el aspecto conductual como intelectual. Por ello, como recomendación, el maestro dese ser capaz de tener paciencia y de motivar a los alumnos para realizar un buen manejo del aprendizaje cooperativo.

Otro autor consultado fue Cruz (2008), quien desarrolla la aplicación del aprendizaje cooperativo en la enseñanza de la biología haciendo mención principalmente de dos estrategias STAD y JIGSAW. Describe en lo que consisten cada una y la forma didáctica de implementarlas en el salón de clase.

El objetivo general es proponer el uso de estrategias de aprendizaje cooperativo en la enseñanza de la biología a estudiantes de preparatoria de la UANL. Los objetivos particulares son presentar una técnica alternativa y eficaz en la enseñanza de la biología a nivel preparatoria. Diseñar un plan de clase mediante el uso de las estrategias Jigsaw y STAD; y enlistar sus ventajas y desventajas.

Los resultados de esta propuesta mostraron que los alumnos estaban más motivados en la clase, tenían la disposición a participar, y hubo un incremento en la comprensión de los tópicos. Por otra parte, muestra sus desventajas ya que, si el maestro no es capaz de desarrollar una clase de este tipo y de hacer frente a las diversas discusiones de los quipos, puede provocar efectos negativos en el aprendizaje, repercutiendo así, en el ambiente dentro del aula y en las relaciones entre alumnos y alumno- maestro.

La descripción anterior muestra de forma general los diversos temas a tratar en esta investigación, tales como el aprendizaje cooperativo, cuál es su definición, cómo se aplica,

que estrategias conlleva, y cuáles son los roles de los alumnos y maestros dentro del aula. De igual manera, la habilidad oral, qué aspectos la conforman, cómo puede desarrollarse mediante la aplicación del aprendizaje cooperativo, y determinar cuáles son las problemáticas que pueden presentarse durante su aprendizaje.

Cabe mencionar que, en algunos de los trabajos consultados, dichos temas no están ligados totalmente con la propuesta de investigación. Esto debido a que los temas manejados tienen una amplia gama de aplicación, dependiendo el área del conocimiento y el contexto en acción. Sin embargo, sólo se hará uso de la información que tenga una relación estrecha con la presente investigación.

2.2 Fundamentación teórica

Este capítulo expone las diversas bases teóricas que sustentan el trabajo, el uso del aprendizaje cooperativo para el desarrollo de la habilidad oral en inglés como lengua extranjera en cursos infantiles.

2.2.1 La habilidad oral

En el proceso de aprender una lengua existen aspectos sociolingüísticos, pragmáticos, entre otros, que el alumno necesita desarrollar para poder entablar una comunicación de manera eficaz y coherente. De igual manera, existen habilidades básicas que ayudan en ese proceso de comunicación, tales como la habilidad oral, la escucha, la escritura y la lectura (Bazo y Cabrera, 2002). Dichas habilidades son adquiridas mediante la práctica y son un complemento esencial del lenguaje. Cada una de ellas tiene diversas técnicas para aprenderse y su grado de dificultad es distinto.

Haciendo un énfasis específico, la habilidad oral de acuerdo con Levinson (citado en Meza y Turci, 2017, p.71) “constituye la forma básica de interacción lingüística. Se aprende una

lengua extranjera a través del uso real que hacemos de la misma en el momento de comunicarnos con otros hablantes mediante la interacción, es decir, cuando interactuamos comunicativamente”.

Para que la habilidad oral esté presente dentro del aprendizaje de lenguas extranjeras, hay que considerar cinco elementos básicos: el emisor, receptor, mensaje, código y canal. El emisor es quien transmite la información, el receptor la recibe y la decodifica, y el mensaje es la información en sí. El código son los signos que se utilizan para transmitir dicho mensaje, como por ejemplo el idioma en que se habla; y el canal, es el espacio físico por el que se transmite el mensaje (Boquete, s.f.). Si uno de estos elementos no está presente, el proceso comunicativo se pierde y no cumple su función.

Aplicando estos elementos en el ámbito escolar, especialmente al aprender una lengua, los alumnos requieren desempeñar tanto el rol del emisor como el de receptor. Con ello existe una gran oportunidad de crear conversaciones, aunque sea mediante pequeños diálogos dirigidos, que ayudan a sentirse inmersos en el lenguaje permitiendo ver su aplicación real.

Dentro de la habilidad oral, de acuerdo con Bygate (citado en Nunan, 1987, p.30) subyacen dos habilidades más, moto-perceptivas y de interacción. Las primeras están relacionadas con el uso adecuado de sonidos y estructuras del lenguaje. Su desarrollo en el aula se da mediante actividades como diálogos, ejercicios orales, repetición, práctica de patrones, entre otros. Mientras que las segundas involucran el uso de las habilidades moto-perceptivas para propósitos comunicativos, tales como saber en dónde, cuándo y cómo transmitir el mensaje. Ambas son una buena base para comunicarse con éxito, aprendiendo primeramente las moto-perceptivas, para después lograr el desarrollo de las de interacción. Aunque cabe mencionar,

que pueden adquirirse a la par, dependiendo del enfoque de las clases y el método empleado por el docente.

En la presente investigación, ambas habilidades están presentes. Pero debido al carácter de la misma, la habilidad principal a tomar en cuenta es la moto-perceptiva, ya que los alumnos apenas comienzan a utilizar el idioma meta. Necesitan incrementar el vocabulario y la estructura para utilizar de manera óptima la habilidad de interacción.

2.2.2 Componentes de la habilidad oral

Para el desarrollo de la habilidad oral es preciso conocer algunos de sus componentes citados por Singh (2013) en *Aspects of Speaking Performance*. Estos son: fluidez, pronunciación, gramática, vocabulario, comunicación interactiva, volumen, ritmo, claridad y coherencia.

De acuerdo con Thornbury (2005) la fluidez es la capacidad de una persona para expresarse de manera continua, natural, rápida y con confianza. Para decir que el habla de un individuo es fluida las pausas no deben ser tan frecuentes, sólo cuando sean necesarias y reemplazarlas por sonidos, como ‘um’, ‘ah’, ‘oh’, entre otros.

Respecto a la pronunciación, Thornbury (2005) indica que es la habilidad del estudiante para producir oraciones entendibles y coherentes para cumplir con los objetivos de la actividad. Harmer (2001) propone algunos aspectos relacionados a la pronunciación: entonación, sonidos individuales, deletreo y tono. Su mala pronunciación puede generar problemas y malos entendidos.

De acuerdo con Brown (2001), la gramática la define como el sistema de reglas que indican la relación de palabras en una oración. En relación al contexto, el hablante debe de considerar

quién es el que habla, a quién se le transmite el mensaje y en dónde. La gramática en el habla incluye: la cláusula, uso del reporte directo, elipsis, repeticiones, entre otros.

Un aspecto que identifica el vocabulario, es principalmente cuando al momento de hablar, las personas utilizan gran cantidad de palabras y expresiones para manifestar sus estados de ánimo o actitudes. Pueden indicar lugar, tiempo, participantes y distancia (Thornbury, 2005).

La comunicación interactiva es la habilidad del individuo para interactuar con el emisor-receptor. Inicia la conversación y responde adecuadamente, utilizando un ritmo y velocidad apropiadas. Esto depende de la situación en la que se encuentre (Thornbury, 2005).

El volumen tiene relación con la intensidad de voz y acentuación correcta. El ritmo es el número de palabras emitidas, ya sea de forma rápida o lenta (Definición ABC, 2016).

La claridad y la coherencia son condiciones importantes que ayudan a la expresión correcta, lógica y comprensible. Cuando no están presentes, el mensaje transmitido se distorsiona y no cumple con su función (Definición ABC, 2016).

Todos estos son elementos principales de la propuesta didáctica a llevar a cabo. Durante la implementación del estudio, algunos de ellos van a necesitar de explicación profunda y constante práctica, tales como el vocabulario y la gramática. Mientras que otros estarán implícitos en esa praxis, sin la necesidad de una explicación detallada, como la entonación y el volumen.

2.2.3 Actividades de la habilidad oral

Para el aprendizaje de la habilidad oral, no solo basta con la exposición del profesor, es preciso involucrar a los alumnos durante la clase, pues son ellos los que necesitan comenzar con el manejo del idioma. Para que esto sea posible, es necesario implementar diversas

actividades dinámicas, lúdicas e interactivas, Cassany, Luna y Sanz (citado en Centro Virtual Cervantes, 2016, párr.6) exponen una clasificación de las mismas, siguiendo cuatro criterios:

Primeramente, de acuerdo con el tipo de técnicas, se encuentran los juegos teatrales, lingüísticos, trabajos en equipo, diálogos dirigidos, entre otros. Dependiendo el tipo de respuesta de los alumnos, están la lluvia de ideas, actuación a partir de instrucciones, debates y ejercicios de repetición mecánica. Según los materiales a utilizar, identificamos a los textos escritos, imágenes, objetos, sonidos y videos. Por último, están las comunicaciones específicas, en las cuales se encuentra la improvisación, exposiciones, representaciones, lectura en voz alta y conversaciones en grupos

Además de esta clasificación general, Gordillo (2011) propone diversas actividades de manera más específica, entre ellas están las dramatizaciones, las rimas, y huecos de información. Cada una descrita con objetivos y procedimientos a llevar a cabo.

En la dramatización, los objetivos principales son practicar el idioma de forma oral y desarrollar la confianza, la interacción y las destrezas memorísticas. El material a utilizar son marionetas o disfraces, una historia, guiones y tarjetas en blanco. Primeramente, los alumnos escuchan una historia, leen en voz alta y después cada uno juega un rol dependiendo de los personajes de la misma. Al asignar el rol, se reparten tarjetas que incluyen pequeñas frases de cada uno de los personajes; los alumnos tienen que ensayarlas para posteriormente hacer la representación. Siguiendo un modelo y las instrucciones del docente, los alumnos harán su propia dramatización frente a la clase.

Las rimas difieren un poco de la dramatización. En este caso, el objetivo es practicar la pronunciación mediante rimas, canciones, cánticos o trabalenguas. Al principio de la actividad los alumnos escuchan y repiten dos trabalenguas, centrándose en el uso de sonidos específicos.

Después, cuando ya sean capaces de decirlo sin alguna dificultad, escuchan y cantan una canción relacionado al tema de la unidad.

De acuerdo con los huecos de información, los objetivos son practicar la fluidez y utilizar el lenguaje para una comunicación real. Los materiales por utilizar son folios para los alumnos A y folios para los alumnos B. El procedimiento comienza al escuchar una historia en el salón de clase, para posteriormente dividir a los alumnos por grupos. A cada grupo se le asigna un personaje de la historia. El resto de los compañeros tendrá que hacer preguntas al grupo para adivinar qué personaje tiene asignado.

Algunas de dichas actividades, formarán parte de la sección práctica de la presente investigación. Sin embargo, dependiendo de las necesidades del alumnado, el contenido de la clase y el material disponible para trabajar, sufrirán algunas modificaciones. Tomando en cuenta la directriz del objetivo meta que es practicar la habilidad oral y desarrollar sus componentes.

2.2.4 Evaluación

Para saber el progreso de los estudiantes es preciso evaluarlos de una manera objetiva y tener en claro qué aspectos calificar. De acuerdo con Kaye (2008) el docente puede evaluar los aspectos fonológicos, como el ritmo, la entonación y la pronunciación; la estructura del lenguaje, las funciones comunicativas, entre otros. Todo esto mediante discusiones, debates, presentaciones, entrevistas o lecturas en voz alta (British Council, 2016). El tipo de evaluación dependerá de la decisión del maestro.

establecidos por el Centro Virtual Cervantes (2016):

- Coherencia.
- Adecuación a la situación establecida.

- Fluidez al emitir el mensaje.
- Corrección y precisión del habla.
- Grado de complejidad de acuerdo al nivel.
- Identificación de ideas primarias y secundarias.
- Transmisión de emociones

Durante ese proceso de evaluación, es preciso que el docente no solamente otorgue un número al desempeño del alumno, sino que, provea una retroalimentación basada en las habilidades desarrolladas, las que han mejorado y las que necesitan más práctica. Esto permite saber al alumno en qué posición se encuentra respecto al aprendizaje de la lengua y saber las áreas específicas que requieren atención. Para que la evaluación tenga éxito, el docente debe asegurarse que los alumnos comprendan la forma y el contenido a evaluar, tengan el tiempo necesario para completar la evaluación y al final dar una retroalimentación apropiada. Cabe mencionar que en el capítulo 2.4.7 se incluye información y discusión más amplia sobre el tema.

2.2.5 Factores emocionales que afectan la habilidad oral

El proceso de aprendizaje, es un proceso complejo que no solamente tiene relación con el aspecto intelectual de un individuo, sino también con lo emocional ya que, dependiendo del estado anímico del alumno, es la reacción que va a tener respecto a la clase o el contenido (Slavin, s.f.). Por ello, el docente debe de promover actitudes positivas, valores y motivación para crear un ambiente armónico donde el alumno sienta confianza y comodidad para aprender. Como lo expone Martínez (citado en García, 2012, p.7)

De hecho, es merced a la necesidad o interés que presenta una persona por adquirir determinados conocimientos, que las emociones y sentimientos

influyen en su adquisición, evidenciando que todo lo que hacemos, pensamos, imaginamos o recordamos, es posible por cuanto las partes racional y emocional del cerebro trabajan conjuntamente, mostrando una dependencia una de la otra.

El desarrollo de la habilidad oral de una lengua, no deja de lado ese factor emocional, ya que es uno de los puntos que mayor afecta en los alumnos que estudian idiomas. Como lo menciona Oxford (citado en Mazouzi y Kaouli, 2013, p.18) el lado afectivo del alumno es probablemente una de las mayores influencias en el éxito o fracaso del aprendizaje de una lengua. Frecuentemente, los buenos estudiantes son aquellos que logran dominar sus emociones y actitudes ante el aprendizaje

Ello ocurre porque al estar inmersos en una lengua que no manejan en su totalidad, los alumnos sienten inseguridad y temen cometer errores. Hay una preocupación de perder su reputación y recibir críticas por parte de sus compañeros, lo que provoca una ansiedad instantánea, reducción de la participación en clase y por ende falta de práctica de la habilidad oral. (Hoang y Ngoc, 2015).

Mazouzi y Kaouli (2013) enlistan tres factores relacionados con la habilidad oral: motivación, autoestima y ansiedad. Lee (2005) describe la motivación como la explicación del porqué la gente realiza las cosas. Es una herramienta fundamental para aprender, pues controla el comportamiento de los estudiantes y sirve como prueba para el docente sobre el compromiso del alumnado ante la clase.

Dentro de la misma subyacen dos ramas, la motivación intrínseca y la extrínseca. La primera está relacionada con el gusto y placer dentro de la persona por realizar ciertas actividades. En la adquisición de una lengua, está presente en el interés por aprender el idioma

y el deleite al aplicarlo. Mientras tanto, la segunda es sobre la realización de las cosas para obtener un beneficio; en cuestión de idiomas, el alumno lo estudia para obtener una recompensa, ya sea por parte del docente o de los padres de familia (Lee, 2005).

Brown (2007) expone la autoestima como el concepto que una persona tiene de sí misma y es construida mediante las experiencias personales y las relacionadas con el mundo exterior. Es el aspecto más sutil del comportamiento humano. Ninguna actividad puede ser realizada sin un poco de conocimiento de sí mismo o confianza en su capacidad para tener éxito.

En el aprendizaje de idiomas, es un factor importante. Si el alumno siente que es capaz de realizar las actividades, existe más probabilidad de aprendizaje; lo que no ocurre si el alumno no confía en sí mismo. De acuerdo con Brown (1994) los estudiantes tienen un mejor desenvolvimiento cuando tienen una autoestima elevada, o viceversa, desarrollan una alta autoestima al tener un buen desempeño en las actividades.

La ansiedad es definida por Musen (1974) como una reacción fisiológica ante el peligro. Es necesaria para la supervivencia de la persona en determinadas circunstancias. Sin embargo, la reflexión sobre el fracaso y prepararse para el mismo, puede acarrear consecuencias graves.

Dicho autor describe tres tipos de ansiedad, ansiedad-rasgo, situación específica y ansiedad-estado. La ansiedad-rasgo es un sentimiento permanente de ansiedad. La ansiedad situación-específica, como su nombre lo indica, se origina dependiendo de la situación a la que está expuesta. Y la última, ansiedad-estado está relacionada con las tensiones provocadas por sucesos próximos a acontecer. Estas pueden desarrollarse en el alumno al tener demasiada preocupación por los errores que puede cometer, en el temor a la calificación que obtendrá, al presentar individualmente una exposición en la clase o al contestar una evaluación.

Al tener en claro estos factores, es importante que durante la implementación del estudio el docente sea capaz de identificarlos y mantenga una actitud positiva frente a la clase, esté motivado e interesado en el aprendizaje de sus estudiantes. Ya que al apreciar ese interés del docente respecto a ellos logrará crear un ambiente de confianza y motivación (Slavin, s.f.), incrementando la práctica del idioma y reduciendo el impacto de los factores inhibidores dentro del aula.

2.3 Enseñanza de la lengua extranjera

2.3.1 Lengua extranjera vs segunda lengua

Al hablar de una persona que está aprendiendo un idioma, hace referencia a que previamente ya se ha adquirido una primera lengua (L1). Por ello hay una referencia inmediata al término “segunda lengua”, ya que es la secuencia lógica, según el orden en el que los lenguajes están siendo aprendidos (Manga, 2008). Sin embargo, es indispensable reconocer que no solamente existe este término, sino que además hay gran variedad de acuerdo al contexto y a la situación en que la persona este inmersa durante su aprendizaje. Un ejemplo de ello, es el término lengua extranjera.

A primera vista no hay alguna diferencia entre ambos términos, por lo cual, algunas veces son manejados como sinónimos para referirse a la misma realidad. Como la afirmación por Gass y Kramsch (citado en Lambert, 1990, p.1) “el aprendizaje de lenguas no primarias constituye un terreno común de investigación que abarca los enfoques tanto de SL como de LE”. Pero lo cierto es que existen variaciones que determinan si el lenguaje aprendido después de la L1 es considerado como segunda o lengua extranjera. Una de ellas, de forma general, podría ser la situación y el contexto en que el alumno lo está aprendiendo. Ya que según el ambiente en donde se desenvuelve, el lenguaje con el que se comunican las personas

de su entorno y las normativas del país, afecta el tipo de uso y de aprendizaje de la lengua a implementar.

Haciendo una distinción específica, el término Lengua Extranjera es “cuando una lengua no es L1 ni lengua propia del país en que se estudia o aprende (es decir es lengua de otro país)” (Fantechi y Pato, 2012, párr.2). Lo que significa que se adquiere en lugares donde la misma no es hablada en la comunidad, y su adquisición es principalmente en el ámbito escolar.

El conocimiento de la lengua extranjera puede ser de fácil adquisición, debido a que el estudiante ya tiene desarrollado la L1. Esto permite hacer comparaciones e inferir el significado de las palabras y/o frases del idioma. Aunque por lo mismo, podría tener diversos errores lingüísticos al aplicar reglas gramaticales de su L1 que no son propias del idioma que está aprendiendo (Manga, 2008).

Un ejemplo de lengua extranjera, es el idioma inglés en México. En dicho país, la lengua dominante es el español y la mayoría de la población la tienen como L1 (Pérez, Bellaton y Emilsson, 2012) En cambio, el inglés no es una lengua oficial y autóctona del mismo; sólo puede adquirirse en ciertos contextos, como los educativos.

Por otro lado, el Ministerio de Educación de la Provincia del Chubut (s.f.) define Segunda Lengua (SL) como “aquella que se adquiere cuando el sujeto de que se trata vive en una comunidad donde se habla esa lengua” (p. 278). En este caso, el idioma no solamente se enseña y se practica dentro del ámbito escolar, sino que sale fuera de ese círculo, extendiéndose en la sociedad, pues la población lo utiliza para comunicarse, además de su L1.

Un caso en particular, es el idioma francés hablado en Canadá. Las personas lo utilizan como medio de comunicación en la sociedad, además de su L1 que es el inglés. Es utilizado

en todos los ámbitos, político, económico, social, entre otros; y su aplicación está presente en el diario vivir de las personas. Ambos son considerados como lenguas oficiales del país.

Con esta determinación, podemos identificar el idioma inglés en México como lengua extranjera. Lo que permite definir el enfoque de la presente investigación y las decisiones adecuadas para su enseñanza, brindando a los alumnos una forma práctica para su aprendizaje. Tomando en cuenta que sólo es en el contexto educativo donde pueden aprender y aplicar esos conocimientos, pues en la sociedad no hay diversidad de contextos que permitan su praxis cotidiana.

2.3.2 Enseñanza del Inglés como lengua extranjera

Actualmente, en la mayoría de los países, el idioma inglés está establecido como lengua extranjera debido a las características anteriormente descritas, ya que su incorporación obedece a la necesidad de utilizarlo como lengua de comunicación internacional. Tiene el acceso a los avances científicos, técnicos, sociales y artísticos, en un mundo en la que la globalización incrementa constantemente (Ministerio de Educación de la Provincia del Chubut, s.f.).

Un ejemplo de ello es en México, en donde la Secretaría de Educación Pública (2013) reconoce que el dominio del inglés es una competencia que permite a los egresados, además de la competitividad a nivel laboral, el acceso al mundo de la tecnología y de la investigación. Pero más allá de estas ventajas, el aprendizaje del mismo en la escuela desarrolla también ventajas cognitivas y mejora el rendimiento escolar. Gracias a su interculturalidad, promueve actitudes de tolerancia y respeto; creando comprensión y reflexión (Pozzo, 2009).

Pérez, Bellaton y Emilsson (2012, p.3) mencionan que, en México el único espacio donde se prestan las condiciones para aprender una lengua, es dentro de los entornos escolares. Por consecuencia, es de suma importancia que las instituciones creen las condiciones necesarias para promover experiencias de comunicación oral, en las que se utilice el idioma inglés con fines prácticos. Pudiéndolo implementar en situaciones reales dentro del área académica, social, o laboral.

2.3.3 Enseñanza del Inglés como lengua extranjera enfocada en niños

La enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera en la etapa de educación infantil requiere utilizar la lengua como instrumento para el desarrollo general del alumnado. Debe de entenderse, más allá de una simple asignatura, como un medio para aprender en lengua extranjera; es decir, enseñarles a los niños temas aplicables en su diario vivir, relacionados con su etapa. Esto lo menciona Suárez (2003), “los mensajes recibidos a través de los sentidos e interiorizados mediante la lengua, extranjera o materna, activan el desarrollo intelectual del alumnado y este hecho ya otorga al idioma una función muy importante-privilegiada, se podría decir al servicio de los objetivos de la etapa” (p. 24).

La enseñanza a niños propicia el desarrollo de estrategias tanto intelectuales como afectivas. Esto incluye el desarrollo de actitudes positivas hacia el aprendizaje de la lengua y la cultura extranjera, y la adquisición de destrezas lingüísticas. Al tener estos complementos, el estudiante poco a poco comienza a ponerlos en práctica en situaciones donde requiera el manejo del idioma; en este caso, dentro del aula escolar.

Durante esta etapa, a diferencia de las demás, hay más facilidad de aprender la lengua extranjera. Lenneberg (citado en Guillén, 2006) apunta que aprender un sistema lingüístico nuevo después de la adolescencia puede convertirse en un proceso lento y la mayoría de las

veces en un proceso incompleto. Para él, esta dificultad se presenta debido al proceso de laterización del cerebro y al deterioro de su plasticidad. Lo que significa que los niños, al no tener ese deterioro, son los candidatos ideales para aprender idiomas.

Además, de acuerdo con Guillén (2006) es preciso añadir que, desde el punto de vista psicosocial, los niños son unos aprendices potenciales óptimos. Establecen relaciones de una manera correcta e intentan utilizar expresiones adecuadas, aunque no posean en gran cantidad el conocimiento de la LE. Son capaces de usarla aún sin dominarla y utilizan los pocos recursos lingüísticos que poseen de manera creativa.

Los niños usan diferentes estrategias para el aprendizaje de un idioma, algunas de ellas son la repetición y la imitación. A medida que el niño va adquiriendo nuevas estructuras y las va incorporando a su habla, comienza por repetir las y crea combinaciones para formar nuevas maneras de transmitir una idea. Esto representa la creatividad para la producción oral, y ayuda a la adquisición de pronunciación, ritmo y entonación tan parecida como a la de un hablante nativo.

En cuanto al profesor encargado de la investigación, necesita tomar en cuenta las características del alumnado infantil, y reflexionar acerca de la realidad del aula, analizando todos los factores que implica el aprender y enseñar una lengua extranjera. Algunos de los principales factores a considerar son la dimensión lingüística, afectiva y cognitiva. Asimismo, al momento de realizar el análisis, necesita proporcionar el aprendizaje de una forma lúdica y atractiva que involucre la participación de sus estudiantes, para así brindarles la confianza de desenvolverse dentro del aula y practicar el idioma.

2.3.4 Métodos y enfoques para la enseñanza del inglés

Actualmente, la adquisición de una lengua extranjera es un conocimiento indispensable, tanto para tener un desarrollo personal como profesional. Esto implica percibir al idioma dentro de un enfoque lingüístico, pues conlleva la descripción de su uso y la explicación de las estructuras. Se basa en diversos aspectos, tales como gramatical, sintáctico, semántico, morfológico, fonológico, pragmático, entre otros.

Dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras hay diferentes métodos y enfoques para su impartición en clase, cada uno con diferentes objetivos dependiendo del contenido y el carácter del mismo. Primeramente, es necesario distinguir la diferencia entre método y enfoque. Richards y Rogers (2001) definen un método como el plan general de clase, enfocado en el material lingüístico del idioma. En cuanto al enfoque es el conjunto de supuestos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Es decir, la teoría sobre cómo las personas aprenden un idioma. López (2004) menciona algunos métodos y detalla sus características.

Primeramente, el método gramática-traducción, como su nombre lo indica, se basa principalmente en la gramática, lectura y escritura. Hace una explicación detallada de las estructuras del idioma y el vocabulario es presentado de forma aislada. Deja de lado el aspecto comunicativo, por lo tanto, no toma en cuenta la habilidad oral y sus componentes.

El método directo es contrario al anterior, ya que radica en el uso oral del idioma con la finalidad de desarrollar la comunicación. En él no son permitidas las traducciones, y la forma de aprender es mediante la práctica continua del idioma y la asociación con situaciones u objetos de la realidad. Hace especial énfasis en la gramática y pronunciación.

De acuerdo con Brown (1994) el método audiolingüe, está relacionado con conversaciones aplicables en la vida diaria. No toma en cuenta la gramática ni la traducción. En este caso, el idioma va desarrollándose a través de la repetición de secuencias lógicas, mímica y memorización. Hace énfasis en la pronunciación y en la producción correcta de las frases.

El método de la comunidad enfatiza la oralidad del idioma a practicar. En este caso, los alumnos forman grupos e intercambian ideas según el tema de su interés. No hay diálogos dirigidos y existe libertad de cometer errores, para posteriormente corregirlos y tener un uso apropiado. Se centra en la fluidez, vocabulario, gramática y pronunciación.

El método de suggestopedia centra el aprendizaje del idioma en un ambiente relajado. Logrando esto mediante la reproducción de música ambiental al mismo tiempo en que se imparte la clase. Dentro de la misma, el maestro lee los diálogos y presenta su traducción, posteriormente los alumnos lo repiten. En este método la producción oral es controlada (López, 2004).

Por último, el método del silencio hace énfasis en el rol pasivo del maestro. Los alumnos son los responsables de su aprendizaje y lo construyen a través de la práctica y los errores cometidos. No utiliza la memorización ni la repetición. En este caso, el maestro trata de no corregir a los alumnos mientras hablan, solamente en trabajos escritos (López, 2004).

En cuanto a los enfoques Richards y Rogers (2001) exponen algunos de ellos, tal como las inteligencias múltiples. Este se basa en la teoría de Howard Gardner (1993) quien afirma que las personas poseen diferentes estilos de aprendizaje, habilidades e inteligencias. Dependiendo de sus habilidades es la forma en que ellos aprenden, por ejemplo, lingüístico-verbal (hablar y escribir eficazmente), lógico-analítico (facilidad para cuestiones matemáticas), musical (capacidad para analizar la música), visual-espacial (sensibilidad para

percepción visual), kinestésica-corporal (expresión corporal), intrapersonal (comprensión de su propia persona), interpersonal (facilidad para interactuar con los demás), y por último naturalista (amante de lo natural).

Otro enfoque es el comunicativo, Communicative Language Teaching (CLT) en inglés. Su meta principal es desarrollar la competencia comunicativa, utilizando el lenguaje para situaciones reales. Incluye diversos aspectos como el gramatical, sociolingüístico, discursivo, y estratégico. Dichos puntos son esenciales para tener una buena interacción con las personas y obtener los resultados esperados (Richards y Rogers, 2001)

Por último, está el aprendizaje cooperativo (AC). Este enfoque trabaja principalmente mediante equipos pequeños dentro del salón de clase para juntos, potenciar el aprendizaje de cada miembro. De acuerdo con algunos autores enfocados en este enfoque, como Johnson (1999), Holubec (1999), Ferreiro (2005), el AC incrementa la retención del contenido y ayuda a los alumnos a desarrollar su habilidad oral, además promueve el aprendizaje social, la interacción y ayuda al incremento de la autoestima.

Con lo anteriormente mencionado, es posible identificar sólo algunos de los métodos y enfoques que son utilizados en la enseñanza de lenguas extranjeras. Cabe mencionar que, para esta investigación, se tomará en cuenta principalmente el enfoque aprendizaje cooperativo, debido a su adaptabilidad con las necesidades del ambiente de intervención. En las siguientes secciones del documento se explicará detalladamente.

2.4 Aprendizaje Cooperativo

2.4.1 El concepto de aprendizaje cooperativo

Para llevar a cabo el desarrollo óptimo de una clase, es propicio involucrar al alumnado en la realización de diversas actividades, y exigir el esfuerzo de cada uno mediante la práctica de

los conceptos vistos. Pero para que dichos esfuerzos no estén aislados, los estudiantes deben de cooperar entre sí, preocuparse tanto de su aprendizaje como el de los demás compañeros y cumplir los objetivos establecidos de una forma grupal.

Esta forma de cooperar puede ponerse en práctica mediante el empleo didáctico del aprendizaje cooperativo (AC) en el aula. El aprendizaje cooperativo se basa en la teoría constructivista, “corriente teórica que parte de la construcción o reconstrucción y organización de nuestra percepción de la realidad, la cual tiene su origen en la interacción directa entre el sujeto, el contexto situacional y el cuerpo de conocimientos a adquirir” (Luna,2006, p.16). Es decir, que el estudiante no es simplemente un receptor de la información, si no que un miembro activo del aprendizaje, donde continuamente va formando estructuras cognoscitivas como resultado al conocimiento adquirido.

De acuerdo con Johnson, Johnson y Holubec (1999) es el empleo de grupos pequeños en los que los estudiantes trabajan unidos para incrementar su propio aprendizaje y el de los demás. Su objetivo, es que los resultados del trabajo sean positivos y logren beneficiar a todos los miembros del grupo sin excepciones. En este ambiente los estudiantes observan que sólo pueden alcanzar su meta si todos los del equipo la alcanzan. El AC es un medio para crear un entorno agradable y positivo. Permite a los estudiantes aumentar su interacción, con sus compañeros y con el docente, desarrollando así, valores como la igualdad, el respeto, la autonomía, la tolerancia, la democracia, el pensamiento crítico, la solidaridad, entre otros. Esto lo afirma Slavin (citado en Duran y Vidal, 2004), quien señala que el AC ayuda a crear un ambiente feliz y social en el salón, es imprescindible para tener buenos resultados afectivos e interpersonales.

Es preciso saber que el AC se caracteriza por tener un “carácter sistemático, universalidad, apertura, flexibilidad, respeto al que enseña y al que aprende, y la posibilidad de creación que da a directivos, maestros y alumnos” (Ferreiro y Calderón, 2005, p.31). Consiste en aprender a trabajar en equipo, tomando en cuenta la meta que todos deben cumplir. Igualmente, en establecer una interdependencia entre compañeros; responsabilizarse del proceso de aprendizaje y sus resultados, dividir equitativamente las tareas; y realizar críticas constructivas para la mejora de la convivencia.

Un AC no consiste en formar equipos para llevar a cabo una tarea, no se trata de estar cerca de un grupo de personas y realizar el trabajo de forma individual. Va más allá de eso, trata de conocer los puntos de vista de cada integrante, discutirlos y aprender todos juntos, teniendo la convicción que, si uno falla, todos los del equipo fallan (Ferreiro, 2005).

Dentro del AC, existen tres categorías de grupo, dependiendo de la duración y la forma de trabajar, pueden ser formales, informales y de base. El primero consiste en un periodo corto de tiempo, desde una hora hasta varias semanas de clase. Los alumnos preparan el material, hacen un resumen, explican el contenido y aprenden juntos. En el segundo, el trabajo realizado es en pocos minutos o en una hora clase. Su utilidad es reforzar el material, mediante una actividad breve. Por último, el tercero abarca un extenso periodo de tiempo, puede comprender hasta un año. Permiten al alumnado establecer relaciones responsables y duraderas, lo que conlleva el apoyo mutuo y el cumplimiento de sus obligaciones (Johnson, et al., 1999). Esto ayuda al docente, a identificar la manera de trabajar en clase, basándose en las características y necesidades de sus estudiantes, y en el contenido del tema a explicar.

También, para que la clase sea verdaderamente cooperativa, hay que tomar en cuenta cinco componentes mencionados por Arias, Cárdenas y Estupiñal (2005, pp.19-22):

- Interdependencia positiva: Es el principal elemento. Comprende el aprendizaje del material por todos los miembros del grupo sin excepciones. Existe cuando cada individuo reconoce que hay un vínculo entre ellos, y sólo pueden tener éxito si todos lo consiguen. Por lo cual, tienen que conjuntar esfuerzos para poder alcanzar la meta, ya que cada uno tiene algo exclusivo que aportar.

- Interacción promotora cara a cara: Implica promover el éxito y la motivación por el aprendizaje entre los miembros del equipo, mediante el apoyo y la animación mutua. Consiste en fomentar el éxito en los demás y para que sea significativa, los equipos han de conformarse de dos a seis personas máximo, ya que, a menor cantidad de personas, mayor es la interacción entre las mismas. Esto permite la visibilidad del desempeño y las contribuciones de cada uno.

- Responsabilidad individual: Es la valoración del trabajo de cada miembro del grupo. El equipo debe asumir la responsabilidad de alcanzar la meta y cada integrante debe cumplir con la función que le toca desempeñar. Estas funciones deben ser equitativamente divididas para no causar conflictos. La finalidad del componente, es aprender juntos para alcanzar los objetivos, que posteriormente, ayudarán a un mejor desempeño individual.

- Destrezas de cooperación (interpersonales y de grupos pequeños): Son esenciales para el trabajo cooperativo ya que ayudan a trabajar de una manera productiva y a superar cualquier dificultad que pueda presentarse. Los alumnos deben de crear un ambiente de confianza, y saber cómo manejar los problemas. Para ello necesitan tener una buena comunicación, aceptación y apoyo mutuo.

- **Procesamiento de grupo:** También es conocida como evaluación grupal. Los miembros del equipo analizan el progreso alcanzado, el cumplimiento de las metas y las relaciones afectivas de trabajo. Es una reflexión grupal donde evalúan la participación de cada individuo, para decidir los cambios necesarios y mejorar la efectividad. Esto permite que exista retroalimentación entre ellos, y contemplen sus niveles tanto cognoscitivo como metacognoscitivo.

Los elementos anteriormente descritos necesitan ser empleados con disciplina y estar estructurados adecuadamente en la planificación de una clase. Ello, con la finalidad de tener grupos cooperativos eficaces y tener resultados óptimos en el aprendizaje. Es importante que los docentes expliquen cada uno de éstos aspectos a sus estudiantes, brinden el tiempo suficiente para practicarlos, y los guíen en su aplicación, para que poco a poco pasen a formar parte de las reacciones naturales de la vida del alumnado. Esto beneficia tanto su vida profesional, como personal y laboral.

2.4.2 Principios

Todo modelo educativo tiene que estar regido por ciertos principios para su funcionamiento, por lo que el AC no es la excepción. Ferreiro y Calderón (2005) exponen dichos principios que ayudan a estructurar los grupos de forma adecuada y llevar a cabo de manera exitosa la clase cooperativa. Los mismos son mostrados en la tabla 1.

Tabla 1. Principios del AC

Principio	Definición
Rector	El docente y el alumno aprenden y enseñan. Es un proceso recíproco.
Liderazgo distribuido	Todos los alumnos aprenden y desarrollan tareas de liderazgo.

Agrupamiento heterogéneo	En el equipo existe diversidad de género, status social, habilidades, aptitudes o capacidades físicas diferentes.
Interdependencia positiva	Trabajar en unidad. Conocer la dependencia mutua con sus compañeros para alcanzar la meta establecida. “Yo dependo de ellos, ellos de mi”.
Adquisición de habilidades	Desarrollo de habilidades sociales para impulsar la cooperación y fortalecer al equipo.
Autonomía grupal	Capacidad de solucionar problemáticas presentes en el equipo, con o sin la ayuda del docente.

Nota: Adaptado de “*El ABC del aprendizaje cooperativo: Trabajo en Equipo para Enseñar y Aprender*”, por Ferreiro R. y Calderón M., 2005, pp. 46-48. Copyright 2005 por Editorial Trillas, S.A. de C.V.

El maestro debe asegurarse de poner en práctica cada uno de ellos y enfatizar sus objetivos. Es preciso exponerle al alumno la forma en que se va a llevar a cabo la dinámica del aula y no dar oportunidad a confusiones. Durante este proceso el docente debe de guiar al alumnado, interactuar constantemente con los grupos y enseñarles que deben de crear estrategias para aprender todos de una manera conjunta, resolver conflictos y apoyarse mutuamente. Dichos principios están ligados con los componentes del AC descritos por Arias, et al. (2005) en la sección anterior.

2.4.3 Rol del maestro y del alumnado

Cuando un individuo interactúa con un grupo de personas, cada una de ellas desempeña un rol importante dependiendo de la profesión, círculo social, o trabajo en el que labore. En el ámbito educativo, también existen roles, entre los cuales resaltan principalmente el estudiante y el profesor.

En cuanto al profesor, más que ser un facilitador, o un transmisor de información, juega el papel de mediador. El mediador es una persona que estimula, favorece el aprendizaje y el desarrollo del potencial intelectual, y corrige las funciones cognitivas deficientes (Ferreiro y Calderón, 2005). Es decir, que no solamente se basa en la enseñanza del contenido, si no que también toma en cuenta la formación social y afectiva de los estudiantes, lo que ayuda a desarrollar sus habilidades y ser autónomos en su aprendizaje.

En una clase cooperativa, el docente pone en práctica lo anterior mediante la especificación de los objetivos, la meta de la clase, y con la preparación anticipada de la misma. También lo hace incrementando la interdependencia positiva entre el alumnado, brindando apoyo a los estudiantes durante los ejercicios, evaluando su desempeño y proporcionando retroalimentación, tanto de forma grupal como individual (Ferreiro y Calderón, 2005).

De esta forma, para ser un maestro mediador es preciso conocer ciertas pautas de comportamiento. Primeramente, el docente explora el potencial de cada alumno, tanto en el área intelectual, como en lo afectivo y social; determina las necesidades del grupo y ayuda en las dificultades. También negocia el aprendizaje mediante actividades que interesen al alumnado, enseña a procesar la información, y respeta el ritmo y la forma de aprender de cada uno. Por último, permite que los estudiantes cometan errores, para posteriormente corregirlos, dejando de lado esas conceptualizaciones y crear nuevos esquemas mentales (Ferreiro y Calderón, 2005). Esto significa que el enfoque del maestro está centrado en el desarrollo holístico de sus estudiantes, y los hace participes activos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Permite que alumnado reciba motivación, y reconozca que es la clave principal dentro del proceso educativo.

En cuanto al rol del alumno, pasa de ser un miembro pasivo a un miembro activo del aprendizaje. En ellos recae la responsabilidad de la adquisición del conocimiento, pues son quienes interactúan con sus colegas, exploran y analizan los contenidos para cumplir los objetivos implantados. Esto lo afirma Valero (2011) “El AC permite a los estudiantes actuar sobre su propio proceso de aprendizaje, implicándose más con la materia de estudio y con sus compañeros” (párr.2).

Existen ciertas características que el alumnado debe de cumplir. La primera de ellas es ser constructivo y reflexivo, lo que implica, modificar e incorporar los conocimientos aprendidos y hacer un autorreflexión. La segunda es ser auténtico y retador; esto ayuda al alumno a estar preparado para enfrentar cualquier tipo de situaciones y aplicar su aprendizaje en tiempo real. La tercera es ser cooperativo, es decir, fomentar la interacción entre los miembros para discutir problemas, aclarar dudas y compartir diferentes puntos de vista (Villar, 2012). Su consecuencia es el reflejo de responsabilidad individual y autonomía para cumplir con las tareas establecidas. Ya que, dependiendo del trabajo de cada miembro, éste determinará el cumplimiento de la meta a alcanzar, repercutiendo, por igual, a todos los integrantes del grupo.

2.4.4 Conformación de grupos

Antes de comenzar con la clase cooperativa, es preciso que el docente tome ciertas decisiones relacionadas a la formación de grupos, tales como la cantidad de integrantes, la distribución, el espacio áulico y el tiempo que tomará la realización de las actividades.

En cuanto al tamaño de los grupos, esto varía dependiendo del tipo de tareas a desenvolver. Es recomendable que incluyan pocos miembros, pues entre más personas estén involucradas, habrá una pérdida de comunicación e interacción entre ellas. Esto lo afirma Gavilán y Alario (2010) “No conviene en principio que los grupos sean muy numerosos. Cuanto mayor es el

tamaño del grupo más compleja es su estructura y su manejo, por tanto, requiere, mayor dominio de habilidades...Entre dos y cinco estudiantes es bueno para empezar” (p.141).

Después de haber seleccionado la cantidad de integrantes, es momento de determinar la formación de los grupos, si serán homogéneos o heterogéneos, y por quién serán construidos, por el maestro o por los estudiantes. Johnson, et al. (1999) mencionan que es conveniente formar grupos homogéneos, aquellos que tienen capacidades similares para alcanzar los objetivos conceptuales. Aunque a la vez exponen, que es más recomendable el grupo heterogéneo, puesto que está formado por alumnos con diferentes rendimientos e intereses, y permiten el acceso a diversos puntos de vista, creando diálogos para llegar a un acuerdo en común. Ambos tipos son adecuados para el trabajo, sin embargo, el grupo heterogéneo, parece ser el más conveniente para desarrollar habilidades cooperativas, pues al exponer la variedad de ideas, capacidades y formas de pensar, se incrementa el aprendizaje personal de cada uno de los miembros, brindando apoyo y motivación entre sí. Esta selección de grupo, dependerá de las necesidades de los estudiantes, su convivencia en el aula y la complejidad del contenido.

De acuerdo con la construcción de grupos, existen diversas formas de crearlos, pero todo depende de las ideas del docente y los intereses del alumnado. Arias, et al. (2005) exponen algunas maneras de realizarlo, ya sea mediante la asignación al azar por estratos, asignación por numeración, o reducción de aislados. En el primero se forman equipos de acuerdo con las calificaciones de los estudiantes. Es preferible que dentro del mismo estén alumnos con diferentes grados, excelente, medio y bajo. Asimismo, hay que evitar reunir a personas que sean del mismo sexo o amistades. En el segundo, los números son asignados respecto a la cantidad de alumnos y al tamaño de los grupos que se deseen formar. Se les pide a los

estudiantes que se enumeren; por ejemplo, del 1 al 10, después los que tengan el mismo número forman su grupo. De otra manera, el docente puede formar equipos usando tarjetas, ya sea de animales, música, países, entre otros. En cuanto a la última opción, el docente identifica a las personas aisladas. Les pide a esos estudiantes que mencionen con quien les gustaría trabajar, y los incluye en el grupo deseado. Hay que tratar de colocarlos con personas que los puedan apoyar y los estimulen a trabajar. Éstas tres opciones ayudan e desarrollar e incrementar las relaciones interpersonales del alumnado, pues al cooperar con personas distintas a las tradicionales, conocen nuevos panoramas y nuevas perspectivas de conocimiento.

Por último, es importante hacer énfasis en la distribución de grupos en el aula, pues si no hay un acomodo propicio para el desarrollo de la clase, va a ser muy difícil llevarla a cabo y tener buenos resultados. Es recomendable que los miembros del equipo estén lo más cercano posible unos de otros, dejando un espacio considerable entre cada uno. También es importante el acomodo de los equipos en general, es preciso que exista cierta distancia para permitir el acercamiento del docente a los grupos, así como también, permitir la movilidad de los estudiantes cuando alguna actividad lo requiera. De acuerdo con Gavilán y Alario (2005), la colocación más conveniente es aquella en la que los estudiantes puedan estar cara a cara, puedan ser independientes de los demás grupos, compartir materiales y no requieran hablar en voz alta.

En este aspecto, durante la propuesta didáctica es preciso formar grupos heterogéneos de pocos integrantes, con la finalidad de cumplir con lo establecido en el AC y enseñar a los alumnos a tener una sana convivencia con personas diferentes a los de su círculo social. Respecto a la construcción de los equipos, el docente debe de reflexionar la interacción de los

estudiantes y hacer un análisis. Cuando esté hecho, el docente colocará a cada estudiante en un equipo de manera selectiva, específica y lúdica; tomando en cuenta el área disponible para trabajar.

2.4.5 Asignación de roles

Para lograr un ambiente cooperativo dentro de cada uno de los grupos, el docente debe asignar al alumnado diferentes roles a desempeñar. Cada rol puede variar dependiendo del carácter de la actividad, el tiempo y la cantidad de miembros. Johnson, et al. (1999) mencionan cuatro tipos de roles que se clasifican según su función, cada uno es mostrado en la tabla 2.

Tabla 2. Roles de los alumnos dentro del AC

1. Para la conformación de un grupo	
Supervisor de voz	Controla el tono de voz al hablar
Supervisor de ruido	Controla el ruido al interactuar con los demás
Supervisor de turnos	Respetar los turnos en la realización de la tarea
2. Para alcanzar objetivos y tener relaciones eficaces	
Explicación de ideas	Transmite ideas de cada miembro
Registro	Redacta las opiniones del equipo
Participación	Asegura que todos participen
Observador	Registra la frecuencia de las actitudes deseadas
Orientador	Guía al grupo según las instrucciones, mide el tiempo, enfatiza el objetivo, y sugiere métodos.
Apoyo	Brinda apoyo verbal y no verbal mediante consulta y elogio de las ideas.
Paráfrasis	Reafirma los temas tratados.
3. Relacionar el nuevo aprendizaje con los antiguos esquemas	
Sintetizador	Resume las conclusiones del grupo, de una

	forma completa y exacta. No necesita revisar el material original.
Corrector	Corrige errores y complementa datos omitidos.
Comprensión	Asegura que todos los miembros comprendan y expliquen la conclusión.
Investigador	Consigue el material necesario para el grupo.
Analista	Relaciona los conceptos y las estrategias nuevas con los previamente estudiados.
Respuestas	Produce y propone otras respuestas, además de la que ya se tiene.

4. Incentivar y mejorar el razonamiento

Crítico	Cuestiona a sus compañeros, haciendo crítica de las ideas, no de los miembros.
Fundamentación	Pide a sus compañeros fundamentos de sus respuestas.
Diferenciación	Establece y expone los diferentes puntos de vista para la comprensión de los mismos.
Ampliación	Amplia las conclusiones, agregando información.
Inquisidor	Realiza cuestionamientos para el análisis y comprensión.
Opciones	Proporciona conclusiones entre las cuales optar. Además de la primera.
Realidad	Verifica el trabajo en función de tiempo, instrucción y sentido común.
Integrador	Integra ideas, y determina la conclusión. Todos los miembros concuerdan con ello.

Nota: Adaptado de *“El aprendizaje cooperativo en el aula”*, por Johnson D., Johnson R. & Holubec E., 1999, pp. 54-55. Copyright 1999 por Editorial Paidós SAICF.

Dichos roles ayudan a los alumnos a identificar qué actividad les toca desempeñar en el grupo y a cumplirla con responsabilidad. A la vez, esto permite que ningún miembro del equipo se quede sin un trabajo asignado, quitándole la oportunidad de ser miembro pasivo en la realización del mismo. Todo ello permite a los alumnos trabajar de una manera más eficaz y provechosa.

En la investigación, la aplicación de dichos roles dependerá del tipo de actividades a desarrollar durante el proceso de intervención, así como también del contenido y el carácter de la clase. Sin embargo, los mismos habrán de determinarse previamente a la sesión.

2.4.6 Técnicas del AC

Dentro del aprendizaje cooperativo existen diversas técnicas que ayudan a la transformación del ambiente áulico, ya que permiten realizar actividades fuera de los parámetros tradicionales educativos. Las mismas, tienen cierta estructuración a seguir, pues describen detalladamente el proceso de la clase; así como el material, la dinámica, los objetivos, la participación, ente otros. La mayoría de ellas comparten similitudes:

- a) dividen el grupo-clase en subgrupos o equipos integrados por estudiantes representativos de la población inicial en cuanto al nivel académico, raza, sexo y actitudes ante la materia; b) establecen entre los miembros de un mismo equipo una interdependencia positiva mediante, al menos, una estructura interdependiente de tarea, de meta o de recompensa; c) en todos ellos además se realza la importancia del proceso de aprendizaje y no sólo del producto final conseguido (Gavilán y Alario, 2010, p. 180)

Algunas de las técnicas, las cuales conservan su nombre en inglés, por la naturaleza de los mismos, son las siguientes (Fernández, s.f., pp. 5-7):

a) Jigsaw (Aronson, 1978)

Su propósito es elaborar, comprender y aprender el contenido. Al principio, se forman pequeños equipos heterogéneos, de máximo 6 estudiantes. Después se hace la división equitativa del tema, y cada miembro investiga la parte que le corresponde. Para ello, cada alumno se dirige con los compañeros de otros grupos que tienen el mismo contenido y preparan un informe. Al terminar, retornan con su grupo original y cada miembro explica su parte. Elaboran juntos el trabajo y concluyen con una evaluación sobre su participación.

b) Learning Together (Johnson y Johnson, 1975)

Como su nombre lo indica, es aprender juntos un tema, comprenderlo y dominarlo de la mejor manera posible. Se trabaja en grupos conformados de máximo 5 miembros. A diferencia del Jigsaw, todos los integrantes realizan a la vez una única tarea. Se enfatiza en la puesta en práctica de la interdependencia positiva y en la interacción cara a cara para el desarrollo de las habilidades sociales; esto determinará el éxito del trabajo. Para finalizar, se evalúa mediante una prueba individual, siendo el promedio de todos los miembros la evaluación grupal.

c) Group Investigation (Sharan y Hertz-Lazarowitz, 1980)

Es empleado para la realización de actividades complejas que requieran el manejo de diversas fuentes de información. La capacidad de analizar y sintetizar los contenidos es esencial. La cantidad recomendable de miembros en el equipo es de 2 a 6 personas, formados en grupos heterogéneos. La actividad inicia después de la exposición del docente, los estudiantes dividen el material entre los miembros del equipo y cada uno realiza parte de la investigación asignada. A partir de ello, elaboran un informe grupal y realizan una exposición frente a la clase. Después, el trabajo es evaluado tomando en cuenta la calidad del contenido y la exposición realizada.

d) Student Team Learning (Aprendizaje por equipos)

Esta técnica abarca diversos modelos de aprendizaje cooperativo elaborados por diferentes autores, tales como Slavin y De Vries (1976) entre otros, en la Universidad de John Hopkins. Aquí hace hincapié en el uso de metas grupales, y en que el éxito del equipo, depende del aprendizaje del contenido por parte de cada uno de los miembros, sin excepción. Este método exige un alto nivel de interdependencia positiva. Dentro del mismo se encuentran las técnicas TGT y STAD.

e) Teams-Games-Tournaments/ TGT (De Vries y Slavin 1974)

Es una combinación de trabajo cooperativo en grupo, competencia grupal e implementación de juegos instructivos. Después de visto el tema, se forman equipos heterogéneos de máximo 6 integrantes. En las actividades, los alumnos de cada equipo se ayudan entre sí para comprender el material, y a la vez compiten entre miembros de cada grupo para alcanzar la meta establecida. Se puede competir de 3 a 5 miembros por grupo. Este tipo de competencias cambia semanalmente y los puntos que obtienen los alumnos, se van acumulando para el grupo al que pertenecen.

f) Student Teams-Achievement Divisions/ STAD (Slavin, 1978)

Es la versión simplificada del TGT. Consiste en que cada miembro del grupo domine el material asignado para obtener las recompensas grupales obtenidas mediante la evaluación individual. Los grupos están conformados por 5 personas máximo y son heterogéneos. Al terminar la presentación del docente, cada equipo estudia el contenido de la clase y se prepara para la prueba individual. Es este aspecto, el cambio realizado por Slavin (1978), es cuando en lugar de utilizar competencias y juegos, implementa un examen semanal individual. Al tener las notas, el docente evalúa los resultados de cada uno de los miembros, el resultado anterior,

con el actual; si el alumno obtiene un promedio mayor o igual al anterior, consigue puntos extra para el equipo.

g) Scripted Cooperation (Dansereau y O'Donell, 1988)

Su objetivo es el desarrollo del análisis y el procesamiento de textos. Los grupos constan solamente de dos personas. Primeramente, el docente hace una división del contenido en dos unidades; después ambos alumnos leen la primera parte del contenido. Al finalizar y sin revisar el material, uno de ellos resume y explica lo leído y el otro completa la información. Al terminar la primera parte, el proceso se repite con la segunda sección, sin embargo, ahora los roles son invertidos. Esta cooperación mutua, ayuda al procesamiento de información del contenido.

h) Peer tutoring/ Tutoría entre iguales

Este sistema trabaja mediante parejas. En cada una de ellas está el tutor, quien es el que ayuda, y el tutelado, quien es el que la recibe. El objetivo de ambas partes es enseñar y aprender los temas, solucionar los problemas juntos, entre otros. Las parejas son autónomas y el rol del docente es ayudar sólo cuando ellas lo requieran. Su evaluación es periódica, y toma en cuenta tanto su aprendizaje como su funcionamiento durante las clases.

i) Co-op Co.op (Kagan, 1985)

Es un método similar al Group Investigation. Su finalidad es la realización de tareas complejas de aprendizaje e investigación por parte del alumnado. Presenta una motivación personal por compartir el conocimiento y por cumplir con los requisitos de las actividades académicas y profesionales. En este método, no se promueve la motivación extrínseca. Su procedimiento comienza con un diálogo entre el docente y los alumnos para conocer sus intereses sobre la materia y motivarlos al aprendizaje, tanto individual como grupal. Después,

según los temas escogidos, los alumnos deciden libremente con que contenido quieren trabajar, formándose así los equipos. Ya formado cada grupo, dividen el tema entre sus miembros, y cada uno es responsable de investigar la sección otorgada. Por consiguiente, preparan la presentación del tema, exponen y explican todos los subtemas, ello para integrar las partes trabajadas por cada miembro. Al final, se evalúa el trabajo en tres partes: a) el docente y los miembros de cada equipo evalúan el trabajo de cada miembro, b) el resto de los grupos evalúa la presentación que cada equipo expone, y c) el docente evalúa el trabajo escrito de cada grupo. El aprendizaje y la cooperación son las metas a alcanzar durante este proceso.

Asimismo, Ferreiro y Calderón (2005, pp.77-86) mencionan otras técnicas:

a) Rompecabezas I (Jigsaw)

Su objetivo es procesar y sintetizar una lectura, así como también aprender del texto. Su forma de trabajar es mediante equipos base. Los miembros de cada equipo reparten la información equitativamente de acuerdo con los intereses personales. Después cada integrante lee su sección, la comprende y expone el tema a los demás compañeros del equipo. Al final, cada alumno enseña a sus demás compañeros y juntos realizan una discusión sobre lo aprendido.

b) Rompecabezas II (Jigsaw)

El objetivo es procesar y sintetizar una lectura, así como también aprender del texto. Cada grupo da lectura al mismo contenido, discuten la información y la sintetizan. Después, los grupos preparan el material para exponer el tema frente a los demás. Cuando finalizan todas las presentaciones, el docente y el alumnado realizan una discusión extensa sobre lo aprendido. La diferenciación con el anterior es que en el RII todos los miembros del equipo

trabajan juntos y manejan el material al mismo tiempo, cuando en el RI cada integrante del equipo maneja su propia sección y la explica a los demás.

c) Cabezas numeradas

Para comenzar los grupos son enumerados, por ejemplo, del 1 al 4. Después ponen atención a las preguntas que realizará el docente y discuten sobre la respuesta a dar. Todo el equipo debe asegurarse de saber esa respuesta. Al final el maestro mencionará un número, eligiendo al equipo correspondiente para contestar el reactivo. Este método puede utilizarse como repaso, ya que sirve para comprobar que todos han procesado y asimilado la información.

d) Carrusel escrito

Los grupos constan de máximo seis personas. Cada miembro del equipo debe tener un lápiz y una hoja de papel para trabajar, no pueden interactuar en la sección de escritura.

Individualmente, los alumnos completan una frase proporcionada por el docente, y terminando, cada miembro entrega su hoja al compañero de su derecha, quien leerá lo escrito y le dará continuidad con otro fragmento. Este proceso continúa, hasta terminar con todos los miembros del grupo. Al final, el docente escoge a una persona para que asigne un título y una conclusión, y lo comparta con entusiasmo a sus demás compañeros de clase.

e) Hora del té

Primeramente, se enumera al alumnado del 1 al 2. Los del equipo 1 forman un círculo pequeño, mientras los del equipo 2 forman un círculo alrededor del 1, donde logren estar cara a cara con un compañero. El docente hace una pregunta, y los alumnos discuten la respuesta con su compañero de enfrente. Esto durante un minuto. Al terminar dicho minuto, los del círculo de afuera (equipo 2), rotan hacia la derecha para entrar en contacto con el siguiente

compañero. Se saludan entre sí, y contestan la segunda pregunta del docente. Este proceso es sucesivo hasta discutir 10 reactivos aproximadamente.

f) Entrevistas

Los alumnos son enumerados del 1 al 4. Los números 1 y 2 se entrevistan, así como también los 3 y 4. Después intercambian los lugares para que 1 y 3 entrevisten a 2 y 4. Terminando el minuto vuelven a rotar, entrevistando 2 y 4 al 1 y 3. Si hay varias preguntas, puede usarse un minuto por cada pregunta. Al finalizar, el 1 presenta lo que aprendió del 2; el 2 del 1; el 3 del 4; y el 4 del 3. Inventan una porra y la presentan.

g) Fichas

A cada alumno se le asignan cuatro fichas. Cuando comienza la discusión en equipo, si uno de ellos desea exponer su idea, coloca su ficha en el centro de la mesa y participa. Ese miembro ya no puede hablar hasta que las fichas de otros tres compañeros estén en el centro. Si desea opinar una vez más, tiene que colocar otra de sus fichas en la mesa y esperar su turno hasta que todos hayan participado.

Dentro de la propuesta didáctica, estas técnicas pueden ser modificables dependiendo de las necesidades de los alumnos y el contenido de la clase. Sin embargo, se tomarán en cuenta sus estructuras, pues son las que definen el carácter cooperativo de las mismas. También es importante que, dentro de las actividades, el docente establezca claramente los pasos a seguir y de instrucciones precisas, para así, evitar confusiones, problemas, o que los alumnos no trabajen cooperativamente.

2.4.7 Evaluación

Para conocer el aprendizaje de los estudiantes lo más utilizado es el empleo de evaluaciones. Una evaluación es “una etapa del proceso educacional que tiene por fin

comprobar de modo sistemático en qué medida se han logrado los resultados previstos en los objetivos...” (Lafourcade, 1992, p.16). Es un proceso mediante el cual se obtiene información sobre los conocimientos de los alumnos, comparando lo visto en clase, el objetivo por alcanzar y el logro de la persona. En función de dichos resultados, se emiten juicios y se toman decisiones con la finalidad de mejorar la práctica educativa.

Asimismo, existen diferentes tipos de evaluación definidas por Rosales (2014), sumativa, formativa y diagnóstica. La evaluación sumativa determina la forma de medir el aprendizaje del alumno, su objetivo es saber si ellos han adquirido los conocimientos previstos y que modificaciones son necesarias para mejorar. Respecto a la evaluación formativa, se encarga de detectar las áreas fuertes y débiles durante el proceso de aprendizaje en los alumnos, brinda retroalimentación y detecta el avance en el cumplimiento de los objetivos establecidos. Por otra parte, la evaluación diagnóstica, como su nombre lo indica, identifica la capacidad de los alumnos y la compara con los objetivos o requisitos de algún programa educativo. Diagnostica la mejora de los estudiantes en base a criterios previos y posteriores.

En base estas definiciones, esta investigación se centrará en la evaluación formativa, ya que es la que mejor se adapta a las necesidades de los alumnos y a los fines del AC. Brinda retroalimentación y se enfoca en el proceso de aprendizaje.

Asimismo, en el AC es preciso realizar una evaluación formativa mediante observaciones dentro del proceso de aprendizaje, ya que hay ciertas cuestiones que no pueden ser evaluadas mediante una prueba escrita u oral. Dichas observaciones permiten al docente ver las relaciones establecidas en el salón, si existe motivación y apoyo mutuo, participación y responsabilidad en la realización de las actividades. Con ello, es posible tener una visión más

amplia sobre qué aspectos evaluar, pues hay que tomar en cuenta tanto el desempeño en el aula y el desarrollo del aprendizaje, como el resultado de las pruebas.

La observación describe “la conducta de los miembros de un grupo para recoger datos objetivos sobre la interacción entre ellos. La finalidad es darles a los alumnos retroalimentación sobre su participación y ayudarlos a analizar la eficacia del trabajo de ese grupo” (Johnson, et al., 1999). Al tener esa retroalimentación, los alumnos pueden reconocer las áreas de oportunidad que hay que mejorar y cómo esa mejora puede repercutir en la calidad de su aprendizaje y en su evaluación.

Al observar, es un requisito que el maestro tenga presente que supervisará a los alumnos mientras están trabajando, ello con la ayuda de un formulario de observación. No debe registrar muchas conductas al mismo tiempo, tiene que hacer una elección específica, por ejemplo, aportación de ideas, orientación para con el grupo o participación. De igual manera, el docente debe poner atención en las acciones tanto positivas como negativas de los grupos y registrar su frecuencia, para así, felicitar cuando se hagan presentes o corregirlas cuando no. Al registrar esta frecuencia es preciso realizar notas que indiquen la acción concreta del alumnado (Johnson, et al., 1999). Estos requisitos sirven de apoyo para el docente, pues le ayudan a recabar información específica y verdaderamente confiable para complementar la evaluación total.

Al haber observado y registrado las conductas intergrupales, el docente da una retroalimentación al alumnado y continúa con la aplicación de la prueba escrita u oral con el fin de conocer su aprendizaje adquirido. Esta aplicación tiene su procedimiento, el cual es desarrollado por Johnson, et al. (1999):

Para la prueba escrita, el docente forma grupos y a cada uno le entrega un juego de preguntas que tienen que contestarse con límite de tiempo. Los alumnos deben reflexionar cada cuestión y llegar a un acuerdo sobre cuál es la mejor respuesta. Cuando termina la actividad, los alumnos se motivan mutuamente para la prueba. La meta, es que los alumnos reconozcan cómo contestar correctamente las preguntas.

Posteriormente, la aplicación de la prueba es personal. En ella los alumnos hacen dos copias de sus respuestas, una es para el profesor y la otra la conserva consigo para la discusión en grupo. La meta es contestar las preguntas individualmente.

Cuando finaliza la prueba individual, los alumnos regresan a su equipo, y juntos contestan nuevamente la prueba. La meta grupal cooperativa es que todos los miembros comprendan el material y los procedimientos de la prueba. Para esto, los alumnos hacen una comparación de las respuestas que dieron a las preguntas establecidas.

Al comparar, un miembro del equipo explica la fundamentación en que basaron sus respuestas, si existe un desacuerdo, los alumnos buscarán la fuente donde está la información para sustentarlo. Con ello, los grupos deben asegurarse que todos sus miembros entiendan todo el contenido de la prueba antes de que el docente las regrese revisadas y corregidas.

Este proceso ayuda para que el alumnado no solamente espere obtener una calificación y determinar su aprendizaje en base al resultado, si no que vaya más allá, repasando continuamente lo visto en clase y compartiendo con sus compañeros los conocimientos adquiridos, procesando y comparando la información. También, esto es útil para ellos, puesto que les permite desarrollar habilidades sociales, al intercambiar información, discutir ideas, saber justificar sus opiniones y llegar acuerdos comunes.

Al tener un procedimiento para la prueba escrita, también existe un procedimiento para las pruebas orales, la misma se desarrolla de la siguiente manera (Johnson, et al., 1999):

Para comenzar, el docente forma los grupos y a cada uno le asigna un tema a exponer frente a la clase, dicho tema puede ser escogido también por los equipos.

Cuando el tema esté asignado, los alumnos tienen límite de tiempo para preparar la exposición. En ella pueden incluir audiovisuales, material interactivo y pueden involucrar a todo el salón para que participen. La meta cooperativa, es que todos los miembros del grupo aprendan y manejen el tema correspondiente.

Antes de exponer, el docente provee a los alumnos de los recursos necesarios para exponer y ensayar su presentación. Los alumnos deben practicar con sus mismos miembros del grupo y retroalimentarse, antes de presentarse frente a la clase.

Al terminar el tiempo de práctica, el docente divide la clase en cuatro grupos y a cada uno le asignan un área del salón. Cuatro alumnos harán simultáneamente sus presentaciones a un cuarto de la clase. Mientras los alumnos escuchan la exposición, hacen la evaluación de acuerdo con la seriedad del tema, si es conciso, informativo y elocuente (ver Tabla 3). Al finalizar, los alumnos le entregarán la hoja al presentador y él las llevará a su equipo de trabajo. De la misma manera, el docente escucha y evalúa la calidad de cada presentación, y pide a los alumnos que entreguen una copia de sus evaluaciones.

Al final, los grupos intercambian sus hojas de evaluación. Entre ellos pueden hacer una retroalimentación tanto de las cosas positivas como las áreas de oportunidad y sugerirse métodos de mejora. Los grupos festejarán su desempeño y el rendimiento de todos sus integrantes.

Tabla 3. Evaluación de la presentación oral

Criterio	Puntuación	Comentarios
Seriedad	-	-
Informativa	-	-
Interesante, concisa	-	-
Coherente	-	-
Estimulante	-	-
Otros:	-	-

Nota: Adaptado de *“El aprendizaje cooperativo en el aula”*, por Johnson D., Johnson R. y Holubec E., 1999, p. 127. Copyright 1999 por Editorial Paidós SAICF.

En esta prueba, la participación cooperativa de los alumnos es indispensable, ya que es necesario el trabajo y la responsabilidad de todos para obtener buenos resultados. Aquí la interdependencia positiva es imprescindible, debe de haber interés en el aprendizaje de los demás y salir adelante todos juntos, sin excepción. En este apartado, el alumno desarrolla también su pensamiento crítico y su objetividad, al evaluar a sus compañeros según su desempeño en la exposición, dejando de lado factores que puedan repercutir en el resultado, como las amistades, sentimientos, entre otros.

Durante este proceso el docente debe ser buen observador y emitir juicios objetivos de acuerdo la conducta de los grupos cooperativos, debe de estimularlos a seguir trabajando responsablemente y hacer énfasis en las conductas que hace falta desarrollar o mejorar. También es necesario explicarles a los alumnos que la evaluación, no solamente es el resultado de las pruebas individuales, sino que es la suma total de las pruebas escritas u orales, además del trabajo y las actitudes grupales que están realizando durante la clase.

Este tipo de evaluación oral, es fundamental para verificar el aprendizaje. Por ello el docente tomará en cuenta los pasos establecidos para su aplicación dependiendo de los datos arrojados por las observaciones y las características presentadas durante la puesta en acción, ya que las mismas pueden variar. Lo que es imprescindible, es que el docente brinde una retroalimentación concreta al alumnado.

2.4.8 Ventajas y Desventajas

Para hacer una correcta aplicación del Aprendizaje Cooperativo e influir en el desarrollo de la habilidad oral de los estudiantes, es ineludible describir las ventajas y desventajas que pueden presentarse durante el proceso de enseñanza. Primeramente, de acuerdo con Cruz (2003), las ventajas de este enfoque son:

- a) Los alumnos perciben la clase con más interés, debido a que son los miembros activos que construyen su propio aprendizaje.
- b) Solamente reciben una instrucción directa del docente cuando sea necesario.
- c) La dependencia radica más en el apoyo mutuo de sus compañeros para el manejo del contenido de la clase sin necesidad de recurrir al docente.
- d) Experimentan comodidad, motivación, participación en clase y mejoran sus habilidades de cooperación y comunicación.
- e) Los alumnos toman conciencia de su interdependencia grupal.
- f) Mejora en las habilidades sociales.

De acuerdo con la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (2011), las ventajas están ubicadas en dos áreas: cognitivo y socio-afectivo:

- a) Los estudiantes desarrollan la capacidad de formación y clarificación de ideas.
- b) Adquiere capacidad para planificar y dar solución a conflictos.

- c) Desarrolla valores como el respeto, tolerancia y saber escuchar.

Respecto a las desventajas del AC, Grada (2014) señala dos aspectos primordiales:

- a) Los estudiantes tienen dificultad para adaptarse a la nueva forma de trabajar.
- b) Existe resistencia para cambiar el comportamiento dentro de la clase.

Dichos aspectos son compartidos con Cruz (2003) quien además añade lo siguiente:

- a) Para la preparación y organización de las clases el docente invierte gran cantidad de tiempo.
- b) La falta de preparación de la clase repercute en la inseguridad e incomodidad de los alumnos dentro del aula.
- c) Los estudiantes con menor rendimiento precisan una mayor atención por parte del docente, para no crear frustración en sus compañeros de equipo.

Por último, la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (2011) expone:

- a) Al no plantear los objetivos de manera correcta y no tener una metodología adecuada, la cooperación grupal no puede desarrollarse y pierde su principal función.
- b) Confundir el verdadero significado de AC, que es alcanzar una meta en común; con la suma final de trabajos individuales.

Dichas ventajas y desventajas expuestas, son una guía para la implementación de la propuesta didáctica, debido a que permiten tener una panorámica de lo que puede o no presentarse durante el proceso de intervención. De la misma manera, dan acceso a resultados anticipados después de la aplicación del Aprendizaje Cooperativo en el aula.

2.4.9 El Aprendizaje Cooperativo y su relación con la habilidad oral y los factores

inhibidores

En las secciones preliminares están descritos las variables principales del estudio, que son el Aprendizaje Cooperativo, la habilidad oral y los factores inhibidores. Debido a la interconexión que dichos temas presentan es necesario establecer la diferencia entre el AC como una forma de interactuar y el AC como una forma de aprender y desarrollar la habilidad oral.

Primeramente, hay que recordar que el Aprendizaje Cooperativo es el enfoque en donde los alumnos son miembros activos de su aprendizaje y entran en contacto con otros compañeros para trabajar juntos y alcanzar la meta por igual. En este aspecto, necesitan interactuar con los demás para poder ser cooperativos, no hay cooperación si no hay más entidades con quien convivir. Por ello el Aprendizaje Cooperativo es una forma de socializar con los demás y establecer relaciones positivas. Esto lo afirma Slavin (s.f.):

Los métodos de aprendizaje cooperativo son intervenciones sociales; por lo tanto, deben producir efectos sociales (...) El aprendizaje cooperativo aumenta el contacto entre los alumnos, les brinda una base compartida de semejanzas (la pertenencia a un grupo), los involucra en actividades conjuntas agradables y los hace trabajar por un objetivo común. Puede suponerse, entonces, que todo esto debe colaborar para aumentar el afecto positivo entre ellos (p. 46).

Dentro de ese contacto social, los valores y las emociones también están presentes y juegan un papel importante. Al entrar en contacto con los demás, el alumno necesita saber comunicarse con respeto, escuchar a los demás, ser tolerante, equitativo, entre otros. Como

consecuencia de ello, el alumno experimenta sentimientos de apoyo, motivación y autoestima, dejando de lado factores inhibidores como la ansiedad. Debido a esto el AC mejora las conductas de los alumnos necesarias para desarrollar una sociedad con la capacidad de llevarse bien día tras día (Slavin, s.f).

Respecto al aspecto motivacional, el AC es un enfoque que lo promueve en su totalidad, ya que la estructura cooperativa crea situaciones en donde los alumnos sólo pueden alcanzar la meta si todos los miembros de su equipo tienen éxito. Por ello, para poder cumplir con sus objetivos personales, cada miembro del equipo debe estimular y motivar a los demás para cumplir el objetivo a alcanzar. (Salvin, s.f.). Esto quiere decir que, para obtener el beneficio intrínseco de cumplir con el objetivo, los alumnos incitan a trabajar a los demás miembros para conseguir la recompensa deseada.

En cuanto a la autoestima, los alumnos son receptores de ella cuando perciben el afecto y la aceptación de sus compañeros mediante los ejercicios cooperativos realizados en clase. Teniendo como resultado sentimientos de comodidad y confianza, que inhiben la ansiedad o el temor a cometer errores. En este aspecto, Slavin (s.f.) expone dos componentes importantes relacionados con la autoestima, el sentirse apreciado por los demás y la sensación de estar haciendo cada vez mejor las actividades académicas. Él señala que el aprendizaje cooperativo repercute en ambos componentes, ya que los compañeros son considerados amigos por más personas y sienten tener más éxito en su desempeño escolar. Por estos motivos, el AC se considera como un factor importante para repercutir positivamente la autoestima en el alumnado.

Al ver que en el Aprendizaje Cooperativo los sentimientos trascienden de manera positiva durante las interacciones sociales, el alumnado es capaz de activar su cognición sin restricción

y poder adquirir conocimientos de una forma clara y precisa. De acuerdo con Wittrock (citado en Slavin, s.f.), las investigaciones en psicología cognitiva han arrojado resultados sobre la retención. Menciona que, si el alumno desea tener mejor retención y hacer conexiones con otras existentes en la memoria, debe asistir a actividades de reestructuración cognitiva, como por ejemplo asesorar sobre un contenido a otra persona. Dicho ejemplo está relacionado con una de las técnicas del AC, que es tutoría entre iguales. En ella una persona es el que asesora, mientras que el otro es el asesorado. Esto permite que al comprender la información e intercambiarla, el alumno es capaz de almacenar los datos en la memoria y recordarlos con mayor facilidad.

Por ello el AC, ayuda en el aprendizaje y desarrollo de la habilidad oral. Al intercambiar información con otras personas y practicar el vocabulario, pronunciación, estructura del idioma, entre otros, es más fácil recordar los elementos lingüísticos y reconocer bajo que contextos pueden ser utilizados. “Los alumnos aprenden de los demás porque, en sus discusiones sobre los contenidos, aparecen conflictos, se exponen los razonamientos inadecuados y surgen comprensiones de calidad superior” (Slavin, s.f., p. 25).

Para concluir este capítulo, cabe mencionar que cada uno de los tópicos mencionados en el marco teórico orientan la propuesta didáctica a llevar a cabo, ya que representan los cimientos que respaldan la construcción y diseño de la metodología de esta investigación.

Capítulo 3. Metodología

El presente capítulo expone la metodología a llevar a cabo en este proyecto de investigación. Presenta detalladamente el contexto de estudio, la muestra, el tipo de investigación, así como también los instrumentos utilizados, su aplicación y los resultados obtenidos.

3.1 Contexto de estudio

Los Centros de Auto Aprendizajes de Idiomas (CAADI) ubicados en las diversas facultades de la Universidad Autónoma de Nuevo León brindan a los alumnos la oportunidad de aprender inglés con el objetivo de facilitar el aprendizaje del mismo, mediante un sistema efectivo y flexible. Cuentan con dos modalidades, clase presencial y autoaprendizaje. La clase presencial requiere la asistencia al aula y al laboratorio. El auto aprendizaje, requiere sólo la asistencia al laboratorio con un aproximado de cuatro horas semanales. Cada modalidad cuenta con diferentes niveles de inglés, dependiendo de la organización interna de cada centro (Salazar, 2004).

Un ejemplo de ello es el CAADI de la Facultad de Organización Deportiva, en donde se imparten clases sabatinas de inglés a niños y adolescentes, con un rango de edad entre cinco y catorce años. Este CAADI, cuenta con nueve niveles de inglés, Introdutorio I, II y III; Básico I, II, y III; Intermedio, Alto, Avanzado y Conversacional, éste último es de carácter opcional. El periodo de cada nivel es semestral, impartidos en clases presenciales de tres horas por semana.

Los cursos son impartidos por profesionales en la enseñanza del idioma inglés dentro de las aulas de la Facultad de Organización Deportiva. Cada nivel de inglés cuenta con una cantidad aproximada de 25 a 10 alumnos, clasificados en a, b, y c, dependiendo de la edad de los estudiantes. Tomando a, como los más pequeños y c como los más grandes.

Dichos cursos de inglés para niños tienen el objetivo de impulsar al alumno a no solamente adquirir el idioma, sino también a ser un hablante competente para comunicarse de manera efectiva. El CAADI busca, mediante la implementación de diversas dinámicas, juegos, tecnología y material de apoyo, que los alumnos aprendan un segundo idioma de manera

lúdica y divertida tomando en cuenta sus necesidades (Facultad de Organización Deportiva, 2015).

3.2 Muestra

La implementación del estudio está centrada en los primeros niveles de inglés, Introdutorio IA e Introdutorio IIB de la Facultad de Organización Deportiva, UANL; debido a que es el contexto representativo del problema de investigación. Durante sesiones previas al estudio, se observó que los alumnos desarrollaban habilidades lingüísticas enfocadas, principalmente, al aspecto gramatical y sintáctico, cumpliendo con el objetivo del CAADI. Sin embargo, era necesario otorgar la misma importancia al desarrollo de la habilidad oral, ya que los alumnos presentaban dificultades en su producción.

Después de extensas observaciones se detectó que, las dificultades de producción oral no estaban ligadas solamente a la capacidad de producción de los estudiantes, que aún es limitada; sino también a los factores inhibidores del aprendizaje, tales como la falta de autoestima, ansiedad y falta de motivación, que los alumnos experimentaban durante la clase. Dicha situación, permitió seleccionar de manera correcta la muestra a estudiar y a establecer soluciones que puedan optimizar el desarrollo de la habilidad oral de los alumnos.

Asimismo, la selección de la muestra, entendiéndola como un grupo de personas sobre la que se desarrolla la investigación acción (Blándz, 1996) se tomaron dos grupos de los cursos sabatinos infantiles, Introdutorio IA e Introdutorio IIB. El primero constó de una matrícula de 22 alumnos, mientras que el segundo de 24, todos ellos dentro de un rango de 9 a 12 años de edad. Las sesiones para el estudio fueron durante tres sábados consecutivos del semestre agosto-diciembre 2016, cada una con la duración de 3 horas. Dichas sesiones secuenciales fueron divididas entre los dos grupos, haciendo un total 4.5 horas por cada grupo (ver tabla 4).

Tabla 4. Sesiones y horas del estudio

Sesiones	Horas de clase	Horas del estudio por sesión	Total de horas del estudio	Grupos
Sesión 1	3 horas	3 horas		Grupo 1: Introdutorio IA
Sesión 2	3 horas	1.5 horas	4.5 horas	Grupo 1: Introdutorio IA
		1.5 horas		Grupo 2: Introdutorio IIB
Sesión 3	3 horas	3 horas	4.5 horas	Grupo 2: Introdutorio IIB

3.3 Diseño metodológico: Investigación-Acción

El diseño metodológico adecuado para implementarse, de acuerdo con la naturaleza del contexto de estudio y los procedimientos requeridos para el desarrollo de la propuesta didáctica, es la Investigación Acción. Dicha metodología tiene el objetivo de mejorar el entorno social de acción, así como también mejorar la práctica educativa del docente. Esto lo confirma Elliot (citado en Latorre, 2003, p.24) en su definición:

Es un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma. La entiende como una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por el profesorado que tiene como objetivo ampliar la comprensión (diagnóstico) de los docentes de sus problemas prácticos. Las acciones van encaminadas a modificar la situación una vez que se logre una comprensión más profunda de los problemas”.

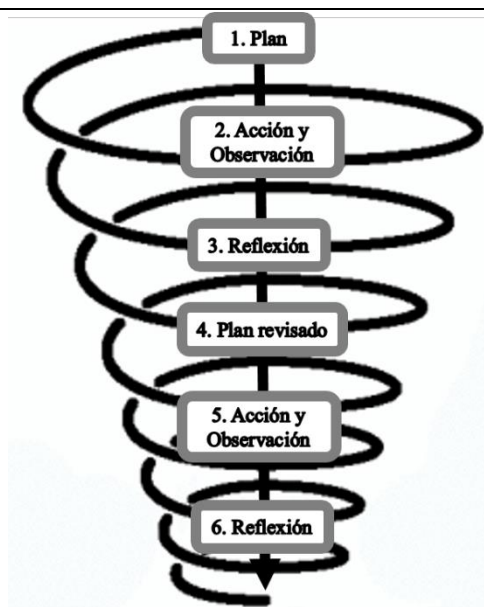
Para diferenciar la Investigación Acción de otras técnicas Pring (citado en Latorre, 2003) señala las características que la identifican: Cíclica- recursiva, comprende pasos repetitivos y similares; Participativa, los investigadores son participantes activos durante el proceso de intervención; Cualitativa, está relacionada con el lenguaje; y Reflexiva, contiene una reflexión crítica sobre todo el proceso y los resultados son útiles en cada apartado.

De igual modo existen tres modalidades de investigación acción, cada una con diferente enfoque, mas con el mismo objetivo. La primera es la modalidad técnica, su finalidad es aplicar un plan de intervención para la mejora de habilidades y la solución de problemas. Los participantes son coinvestigadores y los responsables de la investigación establecen las pautas a seguir. La segunda es la modalidad práctica, su objetivo es desarrollar el pensamiento práctico, utiliza la reflexión y el diálogo, ampliando la comprensión. Los agentes externos tienen el rol de asesores o consultores. La tercera, es la modalidad crítica o emancipatoria, en ella se incorporan los fines de las otras modalidades, pero añade la emancipación de los participantes. Trata de transformar el contexto social a través de reflexión y hace mucho énfasis en la transformación del profesorado (Colmenares y Piñero, 2008).

Para la presente investigación, la modalidad elegida es la práctica. Debido a que dicho proyecto busca la mejora de una situación dentro del aula, y esta modalidad establece esa conexión al contribuir a la superación de todas las posibles situaciones en las que es conveniente desarrollar alguna acción, tales como resolver un problema, introducir una mejora o evitar que la situación agrave. Esto se logra gracias al pensamiento práctico, el cual busca crear rutinas de utilidad, es decir, la conexión y continuidad de acciones con el objetivo de obtener los resultados esperados. (Moya, s.f.)

Para llevar a cabo el proceso de investigación acción, es preciso seguir ciertas fases de manera cíclica y repetitiva, dependiendo del estudio en acción. Existen diversas propuestas que detallan el procedimiento a seguir, sin embargo, para este trabajo el modelo a utilizar es el descrito por Kemmis y McTaggart (1988) presentándolo como un espiral (ver figura 1)

Ilustración 1. Diagrama de investigación-acción



Nota: Adaptado de “Cómo planificar la investigación acción”, por Kemmis, S. y Mc Taggart, R., 1988, p.20, Copyright 1988 por Editorial Laertes S.A. de Ediciones

Este diagrama expone las fases consecutivas del ciclo: Planificación, acción, observación y reflexión. Las mismas pueden repetirse en diferentes momentos de la aplicación, no es necesario un seguimiento lineal. Latorre (2003) destaca que “cada uno de los momentos implica una mirada retrospectiva, y una intención prospectiva que forman conjuntamente una espiral autorreflexiva de conocimiento y acción” (p.35)

La primera fase, planificación, comienza con el desarrollo de un plan de acción para mejorar la practica actual. Dicho plan debe adaptarse a los diferentes incidentes que pueden ocurrir en el estudio y no ser tan rígido. La fase de acción y observación, es para implementar el plan, tomando control de lo puesto en práctica y a su vez recogiendo datos que permitan tener evidencia de lo sucedido en clase y realizar una evaluación. Para finalizar, la reflexión es sobre la acción registrada durante la observación. Los datos son analizados y comienza la reconstrucción del modelo implementado, para así, realizar una nueva planificación y continuar con el siguiente ciclo de manera reformada (Latorre, 2003, p.47).

Dichas fases están reflejadas en el proyecto de investigación. La planificación inició con la detección del problema en la práctica educativa y con el establecimiento de una propuesta para su solución, el cual es el desarrollo de la habilidad oral del idioma inglés en los cursos infantiles que ofrece la Facultad de Organización Deportiva de la UANL mediante el aprendizaje cooperativo. Posteriormente, la fase de acción y observación permitió realizar una evaluación gracias a la recolección de datos dentro de los grupos mencionados con antelación, utilizando rúbricas y un cuaderno de notas. Por último, la reflexión tuvo lugar después del análisis de resultados, permitiendo el reconocimiento de las áreas en donde es preciso implementar la propuesta didáctica. Esto conlleva a la creación e implementación del nuevo plan de clase, donde al final se arrojarán determinados resultados que mostrarán o no la funcionalidad del mismo, dando continuidad al ciclo de la investigación acción. Para su mejor comprensión, se ejemplifica en la siguiente Tabla 5.

Tabla 5. Modelo propuesto por Kemmis & MacTaggart (1998)

ETAPAS	TEORÍA	APLICACIÓN
Planificación	Primera fase del ciclo. Dentro de la misma se encuentra el problema de investigación, su diagnóstico y la hipótesis.	Detección del problema en la práctica educativa y con el establecimiento de una propuesta para su solución.
Acción	Es la puesta en marcha de la estrategia a implementar. Es controlada y fundamentada.	Evaluación gracias a la recolección de datos dentro de los grupos mencionados con antelación, utilizando rúbricas y un cuaderno de notas.
Observación	Documentar los resultados de la acción, efectos, circunstancias y limitaciones.	
Reflexión	Identificación de los procesos, problemas y restricciones. Toma en cuenta las perspectivas que pueden manifestarse en la situación. Sugiere medios para salir adelante. Da pie para dar repetición al proceso, con las mejoras implementadas.	Detección de las áreas en donde es preciso implementar la propuesta didáctica. Creación e implementación del nuevo plan de clase, donde al final se arrojarán determinados resultados que mostrarán o no la funcionalidad del mismo, dando continuidad al ciclo de la investigación acción.

Nota: Adaptado de “Cómo planificar la investigación acción”, por Kemmis, S. & Mc Taggart, R., 1988, p.20, Copyright 1988 por Editorial Laertes S.A. de Ediciones

Cabe mencionar que las fases presentan un proceso dinámico que no deben ser entendidos como pasos estáticos o complementos, si no como momentos en espiral constituidos por la planificación, la acción, la observación y la reflexión. De igual manera es importante que durante el proceso, el grupo total sea el principal factor de la investigación y no solamente una persona, ya que la investigación acción no es de carácter individual. En este aspecto, el grupo

es la entidad central de la investigación acción, donde todos los individuos están comprometidos a cambios en su propia práctica personal para lograr la mejora del trabajo y la dinámica del aula. (Kemmis y McTaggart, 1988)

Al tener en cuenta esa característica, la investigación acción busca cambios en tres temáticas respecto al trabajo individual y a la cultura del grupo. Kemmis y McTaggart (1998) lo describen de la siguiente forma

Cambios en la utilización del lenguaje y los discursos (el modo real en que la gente identifica y describe su mundo y su trabajo); cambios en las actividades y las prácticas (en aquello que hace realmente en su trabajo y su aprendizaje); y cambios en las relaciones y organización sociales, en los modos en que las personas se relacionan en el proceso de la educación y los modos en que se estructuran y organizan sus relaciones. (p. 22).

Aplicando estos cambios en el presente proyecto de investigación, es posible detectar la conexión estrecha que existe entre los objetivos de la misma y los resultados que busca la investigación acción. Ya que espera obtener una mejora en el lenguaje de los estudiantes, para desarrollar la habilidad oral en inglés, mediante un cambio en la práctica áulica utilizando el aprendizaje cooperativo; haciendo vínculo con la transformación de las relaciones sociales entre sus compañeros de grupo y el maestro. Asimismo, en las siguientes secciones del documento, dichas fases son descritas y ejemplificadas de acuerdo con la implementación del proyecto de investigación.

3.3.1 Instrumentos

Para dar inicio a la recolección de datos y realizar el análisis de necesidades, previamente fue necesario definir los instrumentos adecuados para guiar la investigación en proceso. La

instrumentación, de acuerdo con Goyette y Lessard (1998) “es el conjunto de medios (el cómo) con que cuenta un investigador para alcanzar sus objetivos, es decir, las finalidades y funciones que asigna a la investigación acción” (p.167). Este es el medio que permite entrar en contacto con la situación a estudiar.

Por ello, tomando en cuenta los objetivos de la presente propuesta didáctica, se seleccionó un instrumento cualitativo, el cual es la observación mediante el complemento de un cuaderno de notas y cuadros de trabajo en forma de rúbricas. La observación utilizada fue de carácter no participante, debido a que se realizó como un elemento externo a la situación estudiada. Esto lo afirma Cerda (1991) “La observación participante es aquella donde el observador permanece ajeno a la situación que se observa. Aquí el observador estudia el grupo y permanece separado de él” (p.240).

Respecto a los complementos, el cuaderno de notas, es un cuaderno donde el investigador toma notas de la situación. Esto incluye el conjunto de información, datos, expresiones, opiniones, entre otros que pueden ser de suma importancia para complementar la propuesta didáctica (Cerda, 1991). Por esta razón, se seleccionó este instrumento, con la finalidad de registrar todos los acontecimientos ocurridos durante las sesiones observadas.

En cuanto a los cuadros de trabajo, estos implican un proceso gráfico que sirve para organizar o registrar los datos que fueron observados. Incluyen planillas, cuadros, columnas, tablas, etcétera que sirven para registrar datos. Dichos datos pueden incluir actitudes, funcionamiento de las instituciones, metodologías o algún otro aspecto importante, dependiendo de la situación expuesta (Cerda, 1991). Por ello, en este apartado se seleccionó el uso de las rúbricas ya que son apropiadas para el contexto en acción. Gatica y Uribarren (2013) las definen como guías precisas que valoran los productos realizados, mostrando

diferentes niveles sobre un rendimiento específico e indicando el cumplimiento o expectativas de los objetivos curriculares.

Para la construcción de la rúbrica a utilizar, se tomaron como base las características de una rúbrica analítica, la cual de acuerdo con Alsina (2013) “evalúa cada parte de una actividad o de un conjunto de actividades” (p.8). Este tipo de rúbrica incluye dos apartados, una sección de categorías que incluyen las tareas segmentadas a evaluar o analizar y otra sección de escalas de calificación de desempeño, expuesta con descriptores y puntajes. Adecuando esta información al contenido de la investigación, se seleccionaron 10 categorías, tomando los temas centrales a evaluar y 4 escalas de calificación con su respectiva descripción. Cabe mencionar que tales escalas fueron basadas según la escala de Likert, la cual “es de nivel ordinal y se caracteriza por ubicar una serie de frases seleccionadas en una escala con grados” (Antz, s.f., p.1).

Asimismo, las figuras 2 y 3 muestran la rúbrica utilizada durante el periodo de observación, la cual tuvo que ser fragmentada en dos secciones con la finalidad de exponerla con claridad. Primeramente, en la figura 2, es posible observar la teoría con la que fueron sustentadas las categorías a observar. Posteriormente, dichas categorías y los 4 descriptores que definen las características de cada una, tomando el 4 como *Muy bueno*, el 3 como *Bueno*, el 2 como *Regular* y el 1 como *Deficiente*. Cada uno de los rangos tiene la descripción del desempeño correspondiente. Por último, está el apartado de las observaciones, área para generar notas y complementar las categorías. Por otra parte, la figura 3, comprende la segunda sección de la rúbrica, la cual, contiene las preguntas y los objetivos de investigación vinculados con cada categoría descrita en la figura 2.

De acuerdo a las categorías, son 10 en total, la primera corresponde al *Uso del idioma inglés* dentro del salón de clases, que menciona con cuánta frecuencia se utiliza el idioma inglés en comparación a la lengua madre, el español. La segunda categoría, *Desarrollo de las cuatro habilidades del idioma*, menciona si todas son puestas en práctica durante la clase o solamente algunas de ellas. La tercera está enfocada a la *Habilidad oral*, es decir, si los alumnos y el profesor utilizan el idioma inglés solamente para la realización de las actividades o también como medio de interacción. La cuarta categoría, habla sobre los *Factores inhibidores*, describe la frecuencia en que los mismos aparecen durante la clase, así como también el ambiente en el que están inmersos. En la quinta categoría, *Metodologías*, menciona las diferentes metodologías empleadas por el profesor, si son variadas o repetitivas y cuantas de ellas aplica. Por consiguiente, está la sexta categoría, *Didáctica y lúdica*, es decir, si el maestro desarrolla sus clases en esta forma y si hay un balance con respecto a la parte teórica. La séptima categoría es respecto a la *Forma de trabajar*, si es en equipos, parejas o individual, y con cuánta frecuencia lo hacen. La octava categoría, está enfocada al *Trabajo en equipo*, y hace énfasis en la aplicación del trabajo y aprendizaje cooperativo dentro de los grupos. En cuanto a la novena categoría, *Actitud del docente*, describe si el maestro estimula o no a los estudiantes, o si favorece o perjudica su aprendizaje. Por último, la décima categoría, habla sobre la *Evaluación* de la clase, es decir, si el maestro da retroalimentación, si toma en cuenta tanto las calificaciones de los exámenes como el desempeño del alumno o si es todo lo contrario. En la Figura 2 podemos ver dichas categorías.

Ilustración 2. Rúbrica utilizada para la recolección de datos. Sección 1

TEORÍA	CATEGORÍA	El desarrollo de la habilidad oral en inglés como lengua extranjera				OBSERVACIONES
		4 Muy bueno	3 Bueno	2 Regular	1 Deficiente	
El espacio para aprender una lengua, es dentro de los entornos escolares. Por ello, las instituciones deben crear condiciones para promover la comunicación oral, en las que se utilice el idioma inglés. (Pérez, Bellatón y Emilsson, 2012)	Uso del idioma inglés	Durante la clase, tanto el docente como el alumno utilizan el lenguaje meta. No hay interferencia de la L1.	Durante la clase, docente y alumno utilizan principalmente la lengua meta. Sin embargo, a una de ellas se le resta transferencia de la L1.	El alumno y el docente utilizan con misma frecuencia la L1 y el idioma meta.	El alumno y el docente sólo manejan la L1. El idioma meta sólo es parte de lo teórico.	
En el proceso de aprender una lengua existen habilidades que ayudan a establecer una interacción, tales como la habilidad oral, esucha, escritura y lectura. (Bazo y Cabrera, 2002)	Desarrollo de las 4 habilidades del idioma	En la clase los alumnos practican las 4 habilidades del idioma. Todas tienen la misma importancia. Ninguna es excluida.	Los alumnos practican las 4 habilidades. Sin embargo, a una de ellas se le resta importancia.	Los alumnos sólo practican dos habilidades en clase. Las demás no tienen mucha importancia.	Los alumnos sólo practican una habilidad. No tienen oportunidad de desarrollar las demás.	
Se aprende una lengua extranjera a través del uso real que hacemos de la misma en el momento de comunicarnos con otros mediante la interacción, es decir, cuando interactuamos comunicativamente. (Meza y Turcí, 2007)	Habilidad oral.	Los alumnos ponen en práctica el idioma meta en toda la clase. Tanto en los ejercicios, como para interactuar.	En su mayoría, los alumnos practican el idioma meta mediante los ejercicios y la interacción.	Pocos alumnos practican el idioma meta mediante los ejercicios y la interacción.	Los alumnos sólo practican el idioma mediante ejercicios. En la interacción utilizan la L1.	
... Mencionan tres factores relacionados con la competencia oral: motivación, autoestima y ansiedad. (Mazouzi y Kaouli, 2013)	Factores inhibidores	La clase tiene un ambiente agradable y confiable. Los alumnos no presentan signos de ansiedad, falta de motivación o autoestima.	La clase tiene un ambiente agradable y confiable. Sólo en ciertas situaciones los alumnos sienten ansiedad o falta de motivación o autoestima.	La clase es poco agradable para el alumnado. La mayoría del tiempo sienten ansiedad, falta de motivación o autoestima.	La clase no es agradable. Los alumnos sienten ansiedad, falta de autoestima y motivación.	
... Método gramática-traducción, directo, audiolingua, comunidad, suggestopedia, silencio (López, 2004) ... Enfoques: inteligencias múltiples, CLT, aprendizaje cooperativo (Richards y Rogers, 2001).	Metodologías	Durante la clase el docente emplea gran variedad de metodologías para la enseñanza del idioma meta.	Durante la clase el docente emplea poca variedad de metodologías para la enseñanza del idioma meta.	El docente sólo utiliza dos o tres metodologías de forma repetitiva en la clase.	El docente sólo emplea una metodología tradicional.	
... Juegos teatrales, lingüísticos, trabajos en equipo, diálogos dirigidos, lluvia de ideas, debates, improvisación, exposición, representación... (Centro Virtual Cervantes, 2016)	Didáctica/ Lúdica	El docente imparte su clase de una forma lúdica y didáctica. Haciendo balance con la parte teórica.	El docente imparte su clase de una forma lúdica y didáctica. Sin embargo, hace más énfasis en la parte teórica.	El docente hace énfasis en la parte teórica. Sólo para pocos ejercicios de práctica utiliza la didáctica.	El docente no utiliza en ningún momento la didáctica. Sólo hace énfasis en la parte teórica.	
El AC es el empleo de grupos pequeños en los que los estudiantes trabajan unidos para incrementar su propio aprendizaje y el de los demás (Johnson, Johnson y Holubec, 1999).	Forma de trabajar	En la clase los alumnos trabajan de diversas formas: en equipos, pares e individualmente. Hay un equilibrio en la forma de trabajar.	En la clase los alumnos trabajan de forma individual y en equipos. Con una frecuencia de 50% cada uno.	En la clase los alumnos trabajan en grupos e individualmente. Sin embargo, la mayoría del tiempo trabajan de manera individual.	En la clase los alumnos sólo trabajan de manera individual. No hay trabajo en equipo.	
5 elementos principales del AC: Interdependencia positiva, interacción promotora cara a cara, responsabilidad individual, destrezas de cooperación, procesamiento de grupo. (Arias, Cárdenas y Estupiñán, 2005)	Trabajo en equipo	Los alumnos saben cómo trabajar en equipo y cumplen con los objetivos del trabajo. Todos los integrantes cooperan.	Los alumnos conocen cómo trabajar en equipo y cumplen con los objetivos del trabajo. Sin embargo, sólo algunos integrantes cooperan.	Los alumnos conocen cómo trabajar en equipo y cumplen con la meta del trabajo. Sin embargo, existe problemas entre los integrantes, casi nadie coopera.	Los alumnos no saben trabajar en equipo. Toda la clase trabaja de manera individual, sin cooperar. La meta establecida no se cumple.	
El mediador es una persona que estimula y favorece el aprendizaje y el desarrollo del potencial intelectual, y corrige las funciones cognitivas deficientes...se basa en el desarrollo holístico de los estudiantes. (Ferreiro y Calderón, 2005).	Actitud del docente	El docente muestra una actitud motivante durante toda la clase. Muestra su apoyo a los alumnos y está pendiente de su aprendizaje.	El docente tiene actitud de servicio y muestra su apoyo a los alumnos. Sin embargo, es un poco motivante para ellos.	El docente muestra poca motivación y poco apoyo para los alumnos. No toma mucho interés en su aprendizaje.	El docente no tiene actitud de servicio, ni motivación. No tiene interés por el aprendizaje de los alumnos.	
La finalidad es darles retroalimentación...es preciso realizar notas que indiquen la acción concreta del alumnado. Estos requisitos sirven de apoyo para el docente, pues le ayudan a recabar información específica para complementar la evaluación total. (Johnson, Johnson y Holubec, 1999)	Evaluación (retroalimentación)	Para la evaluación se toma en cuenta tanto los resultados de las pruebas, como el desenvolvimiento durante las clases. Hay retroalimentación.	Para la evaluación se toma en cuenta los resultados de las pruebas y el desenvolvimiento de los alumnos durante la clase. Sin embargo, las pruebas tienen mayor peso. Hay retroalimentación.	Para la evaluación se toma en cuenta los resultados de las pruebas. El desenvolvimiento del alumno durante la clase no es muy importante. No hay retroalimentación.	Para la evaluación sólo se toma en cuenta los resultados de las pruebas. El desenvolvimiento en la clase no importa, tampoco hay retroalimentación.	

Ilustración 3. Rúbrica para la recolección de datos. Sección 2

Para mediante el aprendizaje cooperativo en cursos infantiles		
CIONES	PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN
	P: ¿Qué necesidades existen dentro del aula durante el desarrollo de la habilidad oral en inglés?	O: Evaluar la implementación de estrategias y actividades que los docentes de la FOD aplican para realizar un análisis de necesidades.
	P: ¿Qué estructura metodológica siguen los docentes en una clase de inglés para el desarrollo de la habilidad oral?	O: Describir el desarrollo de la clase que los docentes de la Facultad de Organización Deportiva utilizan para observar las dificultades que existen en la adquisición de la habilidad oral del inglés como lengua extranjera.
	P: ¿Qué necesidades existen dentro del aula durante el desarrollo de la habilidad oral en inglés? P: ¿Cuáles son las ventajas y desventajas de la implementación del aprendizaje cooperativo?	O1: Evaluar la implementación de estrategias y actividades que los docentes de la FOD aplican para realizar un análisis de necesidades. O2: Identificar las ventajas y desventajas de la implementación del AC para el desarrollo de la habilidad oral del idioma inglés.
	P: ¿Qué necesidades existen dentro del aula durante el desarrollo de la habilidad oral en inglés? P: ¿Cuáles son las ventajas y desventajas de la implementación del aprendizaje cooperativo?	O1: Evaluar la implementación de estrategias y actividades que los docentes de la FOD aplican para realizar un análisis de necesidades. O2: Identificar las ventajas y desventajas de la implementación del AC para el desarrollo de la habilidad oral del idioma inglés.
	P: ¿Qué estructura metodológica siguen los docentes en una clase de inglés para el desarrollo de la habilidad oral?	O: Describir el desarrollo de la clase que los docentes de la FOD utilizan para observar las dificultades que existen en la adquisición de la habilidad oral de inglés como lengua extranjera.
	P: ¿Qué estructura metodológica siguen los docentes en una clase de inglés para el desarrollo de la habilidad oral?	O: Describir el desarrollo de la clase que los docentes de la FOD utilizan para observar las dificultades que existen en la adquisición de la habilidad oral de inglés como lengua extranjera.
	P: ¿Cuáles son las ventajas y desventajas de la implementación del aprendizaje cooperativo?	O: Identificar las ventajas y desventajas de la implementación del AC para el desarrollo de la habilidad oral del idioma inglés.
	P: ¿Cómo el AC puede ayudar al desarrollo de la habilidad oral en inglés? P: ¿Cuáles son las ventajas y desventajas de la implementación del AC?	O1: Diseñar una propuesta didáctica para el desarrollo de la competencia oral en inglés como lengua extranjera en niños del CAADI de la FOD mediante la creación de aulas de aprendizaje cooperativo. O2: Identificar las ventajas y desventajas de la implementación del AC para el desarrollo de la habilidad oral del idioma inglés.
	P: ¿Cuál es el rol del docente y del alumno en el aprendizaje cooperativo en las clases de inglés para el desarrollo de la habilidad oral?	O: Identificar el rol del docente y del alumno para determinar las condiciones bajo las cuales trabajar al implementar el aprendizaje cooperativo durante la práctica áulica.
	P: ¿Qué estructura metodológica siguen los docentes en una clase de inglés para el desarrollo de la habilidad oral?	O: Describir el desarrollo de clase que los docentes de la Facultad de Organización Deportiva utilizan para observar las dificultades que existen en la adquisición de la habilidad oral del inglés como lengua extranjera.

3.3.2 Recolección de datos

Al tener preparado los instrumentos para la investigación, se solicitó permiso a las maestras y a las coordinadoras del CAADI de la Facultad de Organización Deportiva, para la realización de observaciones dentro del aula. Dicha solicitud detallaba el propósito de la investigación, el tiempo de estudio, los niveles a los cuales era necesario observar, y los instrumentos a utilizar. Al ser aceptada la petición, se comenzó con el trabajo de observación.

La primera sesión tuvo lugar en el grupo Introdutorio IA, con la duración de tres horas. Inicialmente, se presentó el proyecto ante los alumnos, explicándoles el motivo de las observaciones dentro del salón de clase. Después se tomó asiento en la parte posterior del aula, con la finalidad de no distraer a los alumnos y a la vez, conseguir una visión amplia del panorama que permitiera usar con más facilidad los instrumentos de investigación. Al final, se solicitó permiso a la maestra a cargo del grupo para asistir nuevamente al aula, quien accedió sin ninguna condición.

En la segunda sesión, se asistió a la primer hora y media al grupo Introdutorio IA, tomando el mismo lugar y el mismo panorama que la sesión anterior. Al finalizar el tiempo de observación, se prosiguió con el siguiente grupo, Introdutorio IIB y se comenzó con las observaciones durante la siguiente hora y media. En este grupo no se tuvo la oportunidad de explicar la finalidad de las observaciones ni el motivo de la asistencia al aula.

En la tercera sesión, se asistió al grupo Introdutorio IIB, con la duración de tres horas, tomando asiento en la parte posterior del aula. Al igual que la segunda sesión, no se les explicó a los alumnos el motivo de las observaciones. Al finalizar la clase se les agradeció a las coordinadoras del CAADI el permiso y la participación de las maestras en el proceso de recolección de datos.

Cabe mencionar, que al explicarles o no, a los alumnos el motivo de la investigación dentro del salón, no afectó el comportamiento de los estudiantes, ya que, durante el proceso de observación, tenían un comportamiento natural y no había distracciones. De igual manera, esto favoreció para tener resultados más objetivos y poder comenzar con el análisis de necesidades.

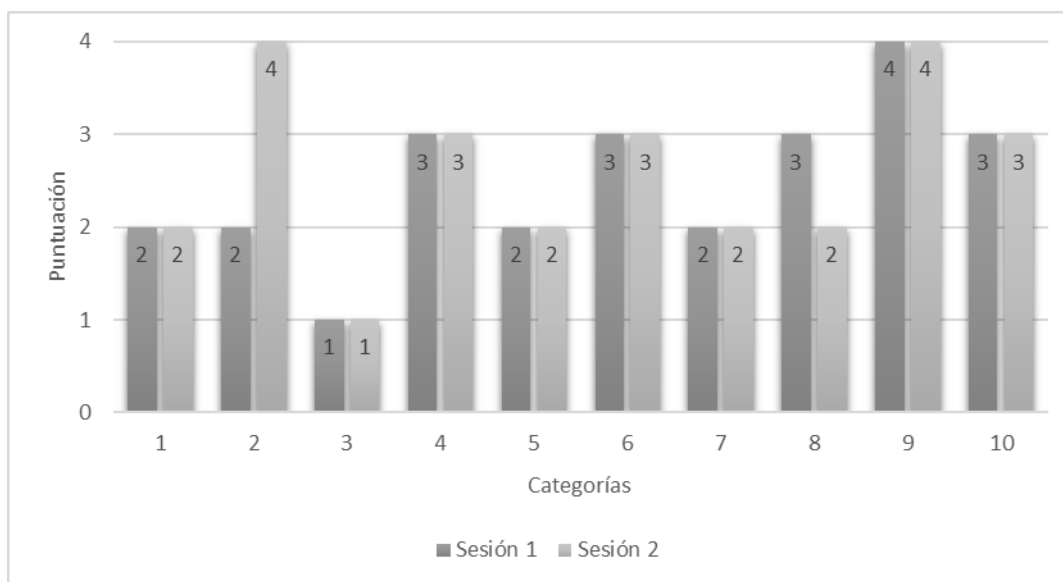
3.4 Análisis de los resultados

Los datos obtenidos del análisis de necesidades se recopilaron a través de la aplicación de los instrumentos de observación y evaluación mencionados anteriormente. Se hizo uso del programa *Excel 2016* para analizar las respuestas y presentarlas en gráficas como se exponen a continuación.

Dichas gráficas están compuestas de dos ejes, la puntuación de los descriptores, localizada en el eje vertical; y las categorías, en el eje horizontal. La puntuación tiene un rango del 1 a 4, tomando el 4 como *Muy bueno* y el 1 como *Deficiente*, cada uno de ellos cuenta con su respectiva descripción a desempeñar. De acuerdo a las categorías, son 10 en total. Como se mencionó con antelación, la primera corresponde al *Uso del idioma inglés* dentro del salón de clases, la segunda al *Desarrollo de las cuatro habilidades del idioma*, la tercera está enfocada a la *Habilidad oral*, y la cuarta habla sobre los *Factores inhibidores*. Así también, la quinta corresponde a las *Metodologías*, la sexta describe la *clase Didáctica y lúdica*, la séptima está enfocada a la *Forma de trabajar*, la octava al *Trabajo en equipo*, la novena a la *Actitud del docente* y por último, la décima habla de la *Evaluación* de la clase.

El análisis de datos fue dividido en dos secciones respecto a los grupos observados, Introdutorio IA e Introdutorio IIB; cada uno con dos sesiones observadas. Los resultados arrojados en la sesión 1 y 2 del grupo Introdutorio IA se presentan en la Gráfica 1.

Gráfica 1. Análisis de la recolección de datos. Sesión 1 y 2 del grupo Introdutorio IA



En la categoría 1, uso del idioma inglés, ambas sesiones obtuvieron el puntaje *2-Regular*, el cual indica que tanto el alumno como el docente utilizan con misma frecuencia la L1 y el idioma meta. Esto sucede debido a que, para dar indicaciones o responder preguntas el maestro recurre a la traducción de algunos términos, o en su caso al idioma español, como por ejemplo al decir: *Two minutes!*, *¡Dos minutos!* o *¡En este tipo de actividades tienes que buscar a un compañero!*. De igual manera, los alumnos, al no entender alguna frase o reafirmar lo que la maestra indica utilizan el idioma español, un ejemplo de ello es cuando en una actividad un alumno dijo: *¡Maestra puede hablar en español, es que no entiendo!* o *¡I'm Great, estoy genial!* Para reafirmar el significado del título de la historia que estaban por comenzar a leer.

En la categoría 2, desarrollo de las cuatro habilidades del idioma, se obtuvo un puntaje distinto en las dos sesiones. La primera obtuvo un *2-Regular*, que indica que los alumnos sólo

practican dos habilidades en clase. Las demás no tienen mucha importancia. Esto se debe a que la mayoría de los ejercicios estaban enfocados a la escritura, principalmente en aspectos gramaticales y sintácticos, y un poco al habla, enfocado a la correcta pronunciación del vocabulario y enunciados. Como por ejemplo en el uso del *A/An*, al momento de practicar oraciones; en una de ellas el maestro dijo: *It's an eraser!* haciendo gran énfasis en la pronunciación y en la correcta escritura de la misma.

En la segunda sesión, el puntaje fue *4-Muy bueno*, enunciando que en la clase los alumnos practican las cuatro habilidades del idioma. Todas tienen la misma importancia, y ninguna es excluida. Esto puede apreciarse durante la clase, ya que se realizaron diferentes actividades para la práctica de dichas habilidades, como dictado, escucha y lectura de una pequeña historia, y uso de diálogos dirigidos. Mismas que fueron desempeñadas de forma correcta por los alumnos.

Tal variación entre las sesiones pudo ocurrir debido al contenido de la clase, ya que depende de lo establecido en el cronograma, las unidades y los objetivos. Cada una tiene enfoques diferentes, que al final se complementan para desarrollar las habilidades del idioma inglés.

En la tercera categoría, habilidad oral, ambas sesiones obtuvieron un puntaje de *1-Deficiente*, indicando que los alumnos sólo practican el idioma mediante ejercicios. En la interacción utilizan la L1. Durante las clases los alumnos realizaban las actividades y practicaban el idioma inglés, pero cuando tenían oportunidad de interactuar con demás compañeros utilizaban el español. Dicha situación ocurría con más frecuencia durante las actividades en equipo, como por ejemplo en los diálogos dirigidos o en la construcción de palabras.

En la cuarta categoría, factores inhibidores, las dos sesiones alcanzaron una puntuación de *3-Bueno*, donde describe que la clase tiene un ambiente agradable y confiable. Sólo en ciertas situaciones los alumnos sienten ansiedad, falta de motivación o autoestima. En cuanto a este aspecto, los alumnos tenían interés por participar en los ejercicios, sin embargo, en determinadas ocasiones, algunos de ellos experimentaban ansiedad denominada situación específica, debido a que tenían que pasar al frente de la clase. En otros momentos experimentaban falta de motivación, ya que no querían realizar los ejercicios, y muy pocas veces experimentaban falta de autoestima. En una ocasión un alumno experimentó dicho factor porque no pudo explicar el uso del *A/An* y sus compañeros le hacían bulla. Pero gracias a la profesionalidad de los docentes, estos casos fueron controlados en esos momentos, enseñando valores a los alumnos y motivándolos a trabajar de una mejor manera.

En la quinta categoría, referente a las metodologías, se obtuvo un puntaje de *2-Regular* en las dos sesiones. Esto revela que el docente sólo utiliza dos o tres metodologías de forma repetitiva en la clase. En el análisis, pudo observarse que el maestro empleaba con frecuencia las mismas metodologías, tales como Gramática-traducción y Audiolingüe.

En la sexta categoría, Didáctica/ lúdica, las sesiones obtuvieron un puntaje de *3-Bueno*, el cual describe que el docente imparte su clase de forma lúdica y didáctica. Sin embargo, hace más énfasis en la parte teórica. En las observaciones, pudo notarse que los docentes, aunque empleaban la misma metodología, los ejercicios y juegos variaban con frecuencia para reforzar la parte teórica, manteniendo la didáctica en clase y aumentando el interés de los alumnos. Un ejemplo de actividades fueron la construcción de palabras, hojas de trabajo, diálogos dirigidos, entre otros.

En la séptima categoría, forma de trabajar, ambas sesiones obtuvieron un *2-Regular*, que indica que en la clase los alumnos trabajan en grupos e individualmente. Sin embargo, la mayoría del tiempo trabajan de manera individual. Esto se vio reflejado en las clases debido a que la mayoría de las actividades eran desempeñadas de forma individual, sólo en una o dos ocasiones los alumnos tenían la oportunidad de trabajar en equipo.

En la octava categoría, trabajo en equipo, los puntajes difieren entre las sesiones. La primera obtuvo un puntaje de *3-Bueno*, donde enuncia que los alumnos conocen cómo trabajar en equipo y cumplen con los objetivos del trabajo. Sin embargo, sólo algunos integrantes cooperan. En cambio, en la segunda sesión, el puntaje obtenido fue *2-Regular*, indica que en la clase los alumnos conocen cómo trabajar en equipo y cumplen con la meta del trabajo. Sin embargo, existen problemas entre los integrantes, casi nadie coopera. Ambas sesiones tuvieron problemas similares, porque en las actividades por equipos, ciertos compañeros no trabajaban y esperaban a que los demás terminaran con la tarea, unos se distraían, otros simplemente observaban. Dicha situación se hizo notable en la reconstrucción de palabras y en los diálogos dirigidos.

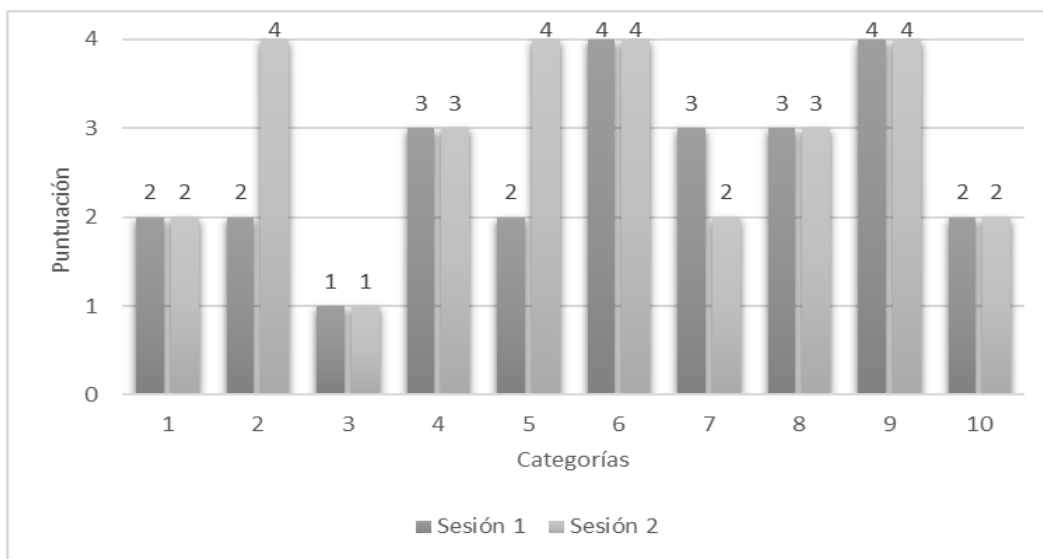
En la novena categoría, actitud del docente, ambas sesiones obtuvieron un *4-Muy bueno*, debido a que el docente muestra una actitud motivante durante toda la clase. Muestra su apoyo a los alumnos y está al pendiente de su aprendizaje. Durante todas las sesiones, el docente estuvo muy al pendiente del aprendizaje de sus estudiantes, se acercaba a los lugares para aclarar dudas, verificaba su trabajo y los motivaba a continuar. Un ejemplo de motivación fue cuando un alumno decía que no era capaz de realizar cierta actividad, y la maestra con actitud positiva lo motivó a continuar, diciendo: *You can do it! ¡Tú puedes hacerlo, si él pudo tú también!* Logrando que el estudiante hiciera un esfuerzo por terminar.

En la última categoría, evaluación (retroalimentación), las dos sesiones obtuvieron un 3-*Bueno*, describiendo que para la evaluación se toma en cuenta tanto los resultados de las pruebas como el desenvolvimiento de los alumnos durante la clase. Sin embargo, las pruebas tienen mayor peso; hay retroalimentación. En este sentido, los maestros se enfocaban más en el resultado de las pruebas, dejando de lado el desempeño en la clase. Una frase que lo ejemplifica es *¡En el examen no viene la respuesta, tú tienes que escribirla completa!* Haciendo énfasis en la correcta escritura. En cuanto a la retroalimentación, la mayoría del tiempo el docente hacía uso de la misma de forma grupal o individual. Se acercaba a los alumnos, corregía errores, les mencionaba lo que estaban haciendo bien, lo que debían de mejorar y cómo lo podían lograr.

Estos resultados reflejan una similitud en la mayoría de las categorías. Solamente dos de ellas difieren entre sí, tales como la categoría 2 y la 8, que de igual forma no alteran los resultados, ya que ambos dependen del contenido de la clase y la forma de trabajar del alumnado.

Asimismo, después de haber presentado los resultados del primer grupo, en la Gráfica 2 se exponen los resultados del segundo grupo Introdutorio IIB, de las dos sesiones observadas. La gráfica sigue el mismo patrón que la anterior, respecto a los ejes de puntuación y categorías.

Gráfica 2. Análisis de la recolección de datos. Sesión 1 y 2 del grupo Introdutorio IIB



Comenzando con la categoría 1, uso del idioma inglés, las dos sesiones obtuvieron un puntaje *2-Regular*, indicando la frecuencia con que el alumno y el docente utilizan la L1 y el idioma meta. En las clases observadas, tanto el docente como el alumnado empleaban el idioma inglés y el español, el inglés para repasar los ejercicios y las estructuras, y el español para dar indicaciones. Un ejemplo es el uso del verbo *to be* en las oraciones, como: *It's a lion!* y en las indicaciones al decir: *¡Terminaste el ejercicio, deja tu libro y libreta en el escritorio!*

En la categoría 2, desarrollo de las cuatro habilidades del idioma, los resultados presentaron una variación. La primera sesión obtuvo un *2-Regular*, enunciando que los alumnos sólo practican dos habilidades en clase, mientras que a las demás se les resta importancia. En la segunda sesión se obtuvo un *4-Muy bueno*, ya que los alumnos practican las cuatro habilidades del idioma, todas tienen la misma importancia y ninguna es excluida. En este caso, durante la primera sesión no hubo oportunidad de practicar todas las habilidades debido al examen que los alumnos presentarían; sólo practicaron la escritura y la pronunciación. En cambio, la

segunda sesión, contaba con más tiempo para emplear las cuatro habilidades, por ello el docente, mediante diversas actividades como construcción de oraciones, dictado, historias y diálogos dirigidos, dio oportunidad a los estudiantes para hacerlo.

En la categoría 3, habilidad oral, dichas sesiones obtuvieron un resultado semejante, *1-Deficiente*, que indica que los alumnos sólo practican el idioma mediante ejercicios. En la interacción utilizan la L1. Cuando el maestro les pide que contesten alguna pregunta o comenten lo que les pareció la lectura, lo hacen en inglés, por ejemplo: *Where does the firefighter work?* y ellos contestaban: *At the fire station!* En cambio para platicar con sus compañeros o checar el resultado de los exámenes lo hacen en español, por ejemplo: *¿Cuánto sacaste? ¿Y tú?* Ambos alumnos mostrando su examen.

En la categoría 4, factores inhibidores, las dos sesiones alcanzaron un puntaje de *3-Buena*, indicando que la clase tiene un ambiente agradable y confiable. Sólo en ciertas situaciones los alumnos sienten ansiedad, falta de motivación o autoestima. En las sesiones se observó con más frecuencia la ansiedad y falta de motivación, debido a que ciertos alumnos no querían participar en las actividades, y en otras sentían ansiedad al exponer, experimentando ciertas dificultades al hablar. Sin embargo, el docente los motivaba a intentar y utilizaba diferentes técnicas para que participaran.

Respecto a la categoría 5, metodologías, las sesiones obtuvieron puntajes distintos. La primera sesión obtuvo un *2-Regular*, la cual describe que el docente sólo utiliza dos o tres metodologías de forma repetitiva en la clase. En la segunda sesión, el puntaje fue *4-Muy buena*, el cual indica que durante la clase el docente emplea gran variedad de metodologías para la enseñanza del idioma meta. Como se mencionó anteriormente, en la primera sesión los alumnos tomaron el examen de la unidad, por tal motivo no había suficiente tiempo para

aplicar diferentes metodologías, las únicas fueron gramática-traducción y audiolungüe. En la segunda sesión, además de estas dos metodologías, se añadió el uso del suggestopedia y el enfoque CLT.

En la categoría 6, Didáctica, lúdica, las dos sesiones obtuvieron un *4-Muy bueno*, donde indican que el docente imparte su clase de una forma lúdica y didáctica. Haciendo balance con la parte teórica. Esto se demuestra en la clase, debido a que el docente explicaba las estructuras del idioma y al mismo tiempo empleaba diferentes actividades para ejemplificarlas y practicarlas, como juegos de memoria, deletreo, historias, juegos grupales, construcción de oraciones, entre otras. Dichas actividades funcionaron como motivadores para los alumnos.

En la categoría 7, forma de trabajar, las sesiones obtuvieron distinto puntaje. La primera sesión obtuvo un *3-Buena*, donde en la clase los alumnos trabajan de forma individual y en equipos con una frecuencia de 50% cada uno. Durante esta clase, el docente hizo un balance entre el trabajo en equipo y el individual, probablemente en respuesta al poco tiempo que tenían disponible para la clase, ya que los alumnos presentarían el examen. Respecto a la segunda sesión, obtuvo un *2-Regular*, donde explica que los alumnos trabajan en grupos e individualmente. Sin embargo, la mayoría del tiempo trabajan de manera individual. En esta clase, las diversas actividades empleadas por el docente se centraban en el trabajo individual, sólo pocas de ellas, como los juegos de memoria o los diálogos dirigidos, permitían la interacción y el trabajo con otras personas del aula. Sin embargo, esto no fue una razón para desmotivar a los estudiantes.

En la categoría 8, trabajo en equipo, los puntajes obtenidos de ambas sesiones fueron *3-Buena*. Donde describe que los alumnos conocen cómo trabajar en equipo y cumplen con los objetivos; sin embargo, sólo algunos integrantes cooperan. En las actividades que realizaban

en equipo, la mayoría de los miembros desempeñaban sus funciones, pero en ciertas ocasiones, algunas personas no realizaban su trabajo, distraendo a los demás compañeros.

En la categoría 9, actitud del docente, los resultados coinciden nuevamente, obteniendo un *4-Muy bueno*. Enuncia que el docente mantiene una actitud motivante durante toda la clase. Muestra su apoyo a los alumnos y está pendiente de su aprendizaje. Esto se confirma con la actitud positiva y de apoyo hacia los alumnos. Los motiva para el examen, se acerca a los lugares para verificar si todo está bien, permanece activa y sonriente, resuelve dudas y está pendiente del aprendizaje de los mismos.

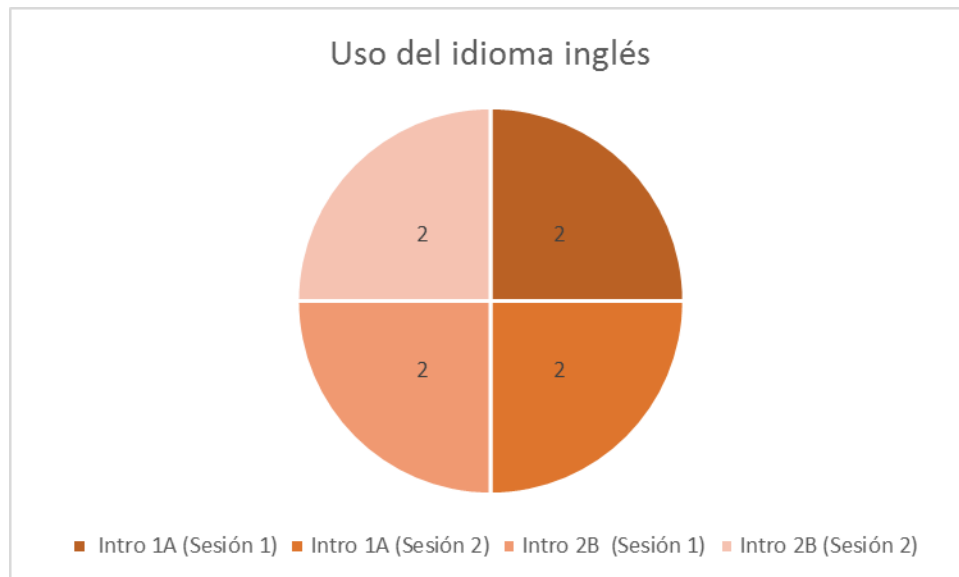
En la categoría 10, evaluación (retroalimentación), ambas sesiones obtuvieron un *2-Regular, la cual* describe que para la evaluación se toma en cuenta los resultados de las pruebas, mientras que el desenvolvimiento del alumno durante la clase no es muy importante. No hay retroalimentación. En ese sentido, el docente otorga más importancia a los resultados del examen, dejando de lado el desempeño durante la clase; debido a que los resultados son esenciales para la calificación. Respecto a la retroalimentación, si existe. La mayoría del tiempo el docente se acerca con sus alumnos para corregirlos, les ayuda a mejorar las áreas en que están fallando y reforzar las que están desempeñando de manera correcta. Cabe mencionar que, a pesar de la presencia de la retroalimentación, a esta categoría no se le asignó un puntaje mayor debido a la poca importancia que el docente le asignaba a la parte del desempeño dentro del aula.

Con las dos sesiones analizadas y observadas, puede notarse una gran semejanza en los resultados. Ambas obtuvieron puntajes similares en las diez categorías, sólo algunas de ellas presentan pequeñas variaciones no muy distantes unas de otras. A continuación, se desglosan

dichas categorías, agrupando los resultados totales de las cuatro sesiones y comparándolos con las preguntas de la investigación.

Dichas gráficas son expuestas de manera secuencial, de acuerdo al orden de las categorías que aparecen en el instrumento de investigación, y a su vez conformadas por diferentes elementos que explican mejor los resultados obtenidos. En la parte superior de la gráfica se encuentra el nombre de la categoría; en el centro, dicha gráfica con sus respectivos puntajes, y en la parte inferior las etiquetas indicando al grupo y la sesión a la que pertenecen.

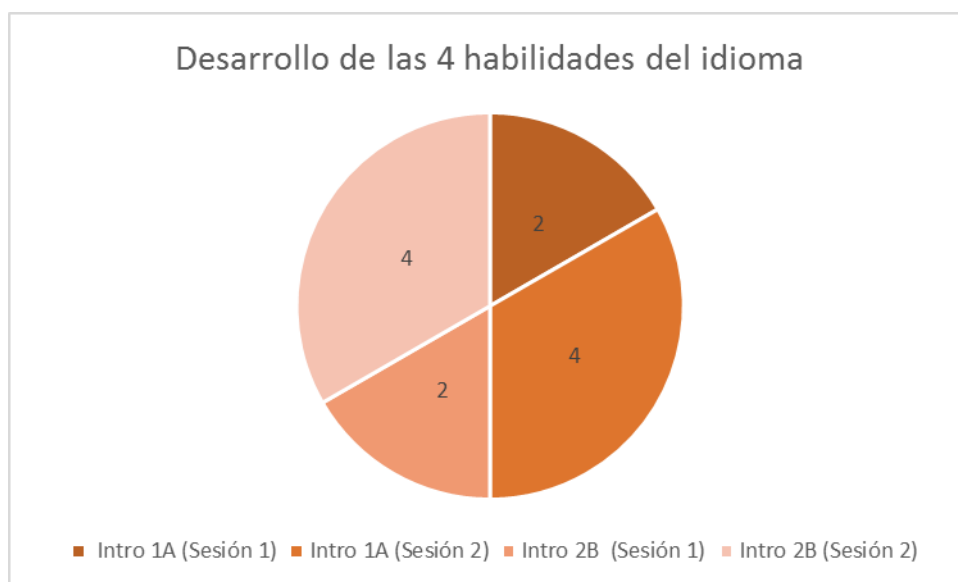
Gráfica 3. Categoría 1. Uso del idioma inglés



Todas las sesiones obtuvieron un puntaje de *2-Regular*, indicando que el alumno y el docente utilizan con misma frecuencia la L1 y el idioma meta. Esto responde a la pregunta ¿Qué necesidades existen dentro del aula durante el desarrollo de la habilidad oral en inglés? En las clases hay una mezcla de ambos idiomas, inglés- español. Por lo tanto, es importante

que los docentes empleen solamente el idioma inglés, sin interferencia de la L1 para poder impulsar a los alumnos a que tengan más práctica y una mejora en el idioma.

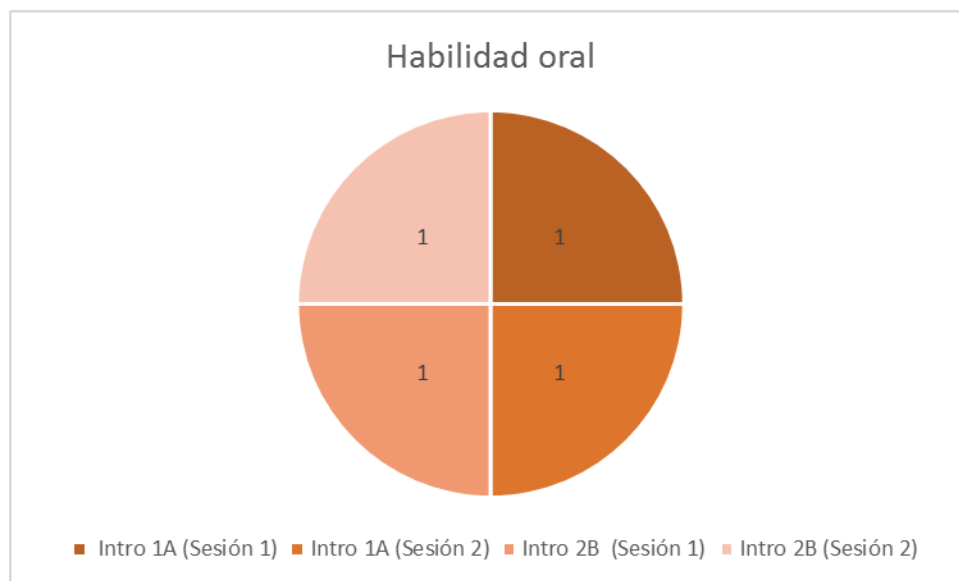
Gráfica 4. Categorías 2. Desarrollo de las cuatro habilidades del idioma inglés



Los dos grupos Introdutorio IA e Introdutorio IIB tuvieron una variación *de 2-Regular y 4-Muy bueno* en cuanto al desarrollo de las cuatro habilidades del idioma inglés. El primero menciona que los alumnos sólo practican dos habilidades en clase, mientras que las demás no tienen mucha importancia. Por otra parte, el segundo indica que, en la clase los alumnos practican las cuatro habilidades del idioma, todas tienen una misma importancia. Ninguna es excluida. Dicho punto, enfocándolo a la descripción de la clase que los docentes utilizan, da respuesta a la pregunta ¿Qué estructura metodológica siguen los docentes en una clase de inglés para el desarrollo de la habilidad oral? Las habilidades más practicadas fueron la escucha y la escritura, en cambio la lectura y el habla tuvieron menos frecuencia. Esto puede ser, debido a que, por la diversa variedad de los tópicos, el tiempo de la clase y el desglose de las unidades, los docentes practican en diferentes sesiones todas las habilidades, sin embargo,

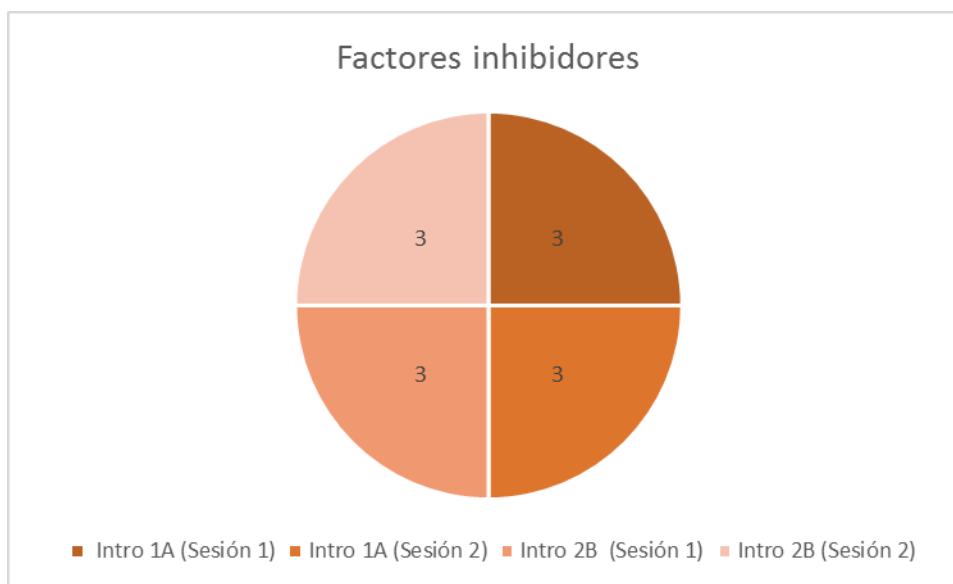
es importante señalar que debe haber un balance en el aula para poder implementarlas todas, desarrollándolas a la par, sin excepción.

Gráfica 5. Categoría 3. Habilidad oral



Todas las sesiones coincidieron con el puntaje *1-Deficiente*, el cual señala que los alumnos sólo practican el idioma inglés mediante ejercicios. En la interacción utilizan la L1. Esto corresponde a la pregunta ¿Qué necesidades existen dentro del aula durante el desarrollo de la habilidad oral en inglés? Ya que los alumnos necesitan tener más oportunidades de practicar el idioma y ser motivados para usarlo en todo momento, como en las interacciones con sus compañeros. Cabe mencionar que no se les puede exigir a los alumnos un 100% de producción, ya que se encuentran en los primeros niveles, sin embargo, no es motivo válido para no exigirles que hagan un mayor esfuerzo o más práctica.

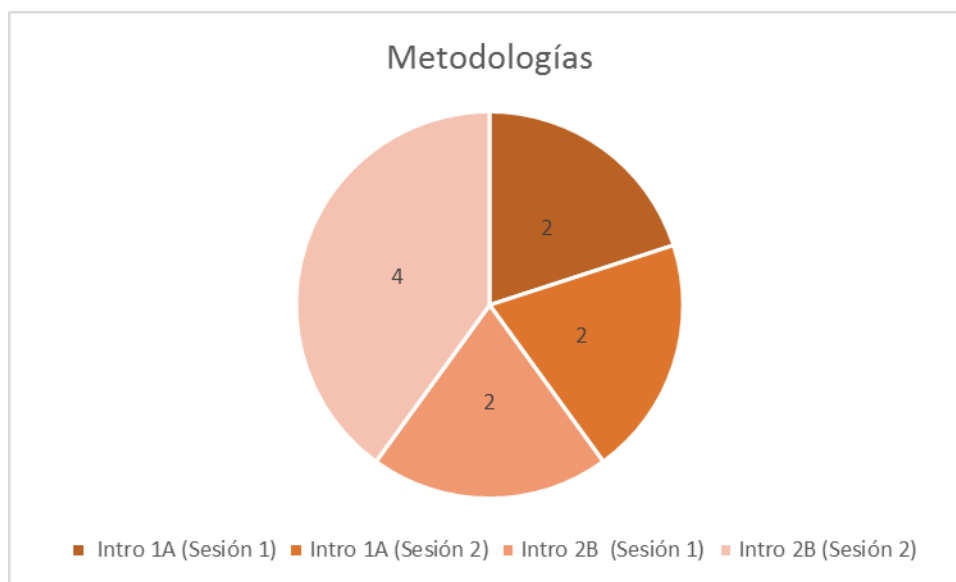
Gráfica 6. Categoría 4. Factores inhibidores de aprendizaje



En esta sección, el puntaje obtenido de los dos grupos fue *3-Bueno*. Lo que indica que la clase tiene un ambiente agradable y confiable, por lo tanto, sólo en ciertas situaciones los alumnos sienten ansiedad, falta de motivación o autoestima. Dicha cuestión tiene relación a las dificultades que existen en el aprendizaje de la habilidad oral, respondiendo a la pregunta ¿Qué necesidades existen dentro del aula durante el desarrollo de la habilidad oral en inglés? En este caso el ambiente del aula escolar no es un problema que afecte el desarrollo de los estudiantes, sin embargo, lo es las diferentes situaciones en donde ellos experimentan ansiedad, falta de motivación y autoestima. Tales como las exposiciones en clase o el simple hecho de participar en una actividad. Dichos factores tuvieron la misma frecuencia de impacto, en su mayoría respecto a la ansiedad y la motivación, y en su minoría a la falta de autoestima. Con esto, podemos ver que el docente tiene que esforzarse un poco más y ser

capaz de localizar estos factores para poder ayudar a los estudiantes a desarrollar su habilidad oral y erradicar poco a poco sus efectos en el aula.

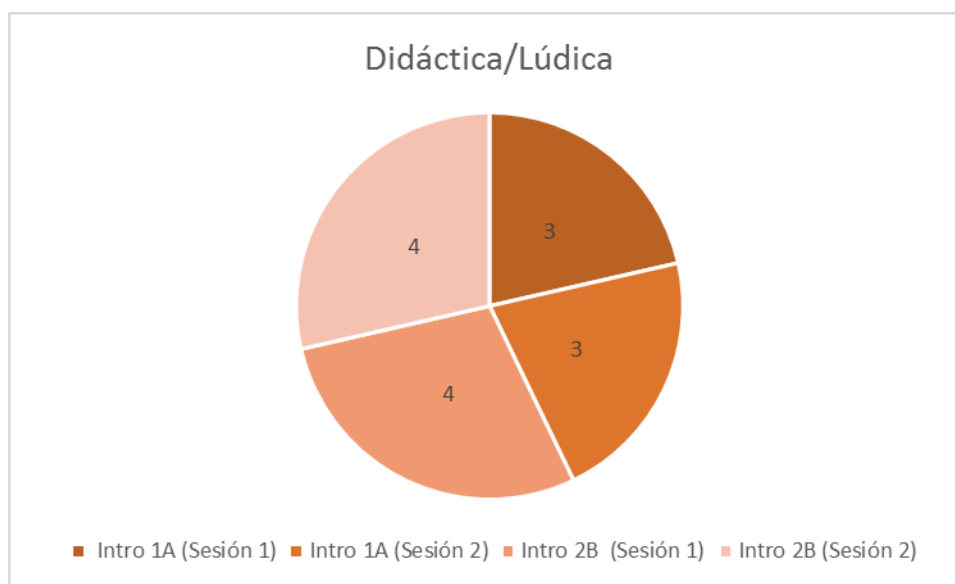
Gráfica 7. Categoría 5. Metodologías



Respecto a las metodologías hubo una variación en el puntaje *2-Regular* y *4-Muy bueno*. El primero referente a la implementación de dos o tres metodologías de forma repetitiva en clase y la segunda referente a la gran variedad de metodologías para la enseñanza del inglés. Dicho aspecto hace conexión con la pregunta de investigación ¿Qué estructura metodológica siguen los docentes en una clase de inglés para el desarrollo de la habilidad oral? En este sentido, en la mayoría de las sesiones los docentes recurrían frecuentemente a las metodologías tradicionales de enseñanza, tales como gramática-traducción y audiolingüe. Por otra parte, solamente en una sesión, el maestro utilizó diferentes metodologías como suggestopedia y CLT. Es importante señalar que los maestros necesitan aplicar metodologías o enfoques distintos a los tradicionales para innovar en la forma de enseñanza y no ser repetitivos en los

patrones de aprendizaje. Dándoles oportunidad a los alumnos de experimentar con nuevas metodologías, tales como el aprendizaje cooperativo.

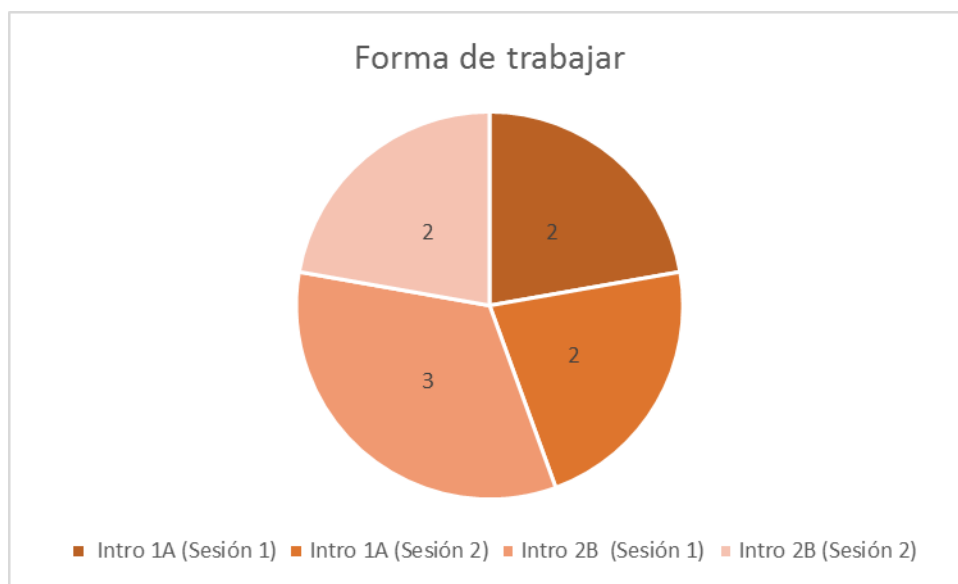
Gráfica 8. Categoría 6. Didáctica-Lúdica



Respecto a dicha categoría, el primer grupo obtuvo un *3-Bueno*, indicando que el docente impartía su clase de forma lúdica y didáctica, haciendo más énfasis en la parte teórica. Por otro lado, en el segundo grupo, con una puntuación de *4-Muy bueno*, el docente hacía un balance entre la parte didáctica y la teórica. Lo que significa, que durante la primera clase el docente se enfocaba más en la explicación de las estructuras del idioma, mientras que el segundo combinaba la explicación con diferentes dinámicas y juegos para la comprensión de los temas. Este punto, responde a la pregunta referente al desarrollo de las clases de inglés y las dificultades que existen para su enseñanza, la cual es ¿Qué estructura metodológica siguen los docentes en una clase de inglés para el desarrollo de la habilidad oral? Como respuesta, es que

los docentes buscan hacer un balance entre la teoría y la práctica, mediante la aplicación de actividades y juegos interactivos que permitan tener una clase lúdica. Logrando así, motivar a los alumnos a aprender el idioma y a mejorar sus habilidades lingüísticas.

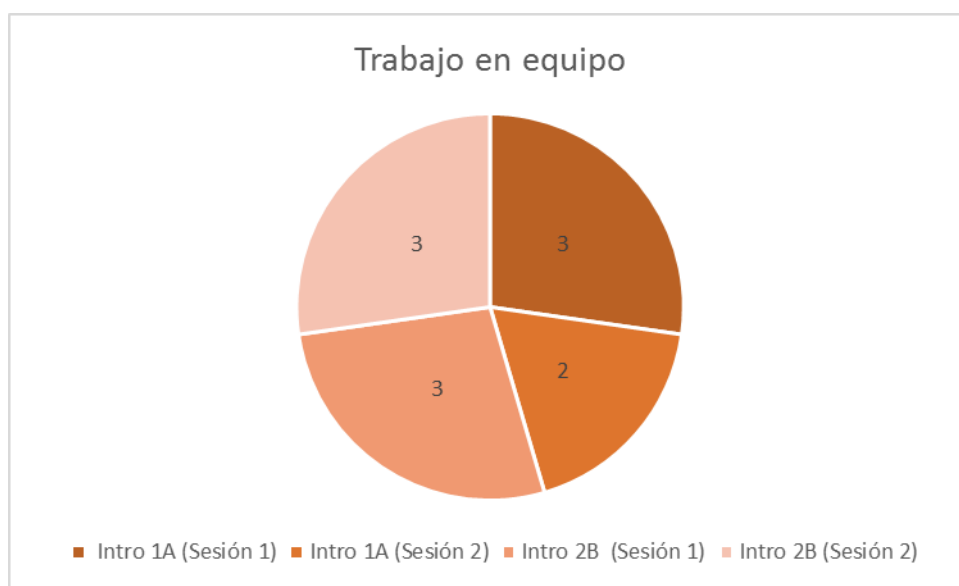
Gráfica 9. Categoría 7. Forma de trabajar



La mayoría de las sesiones obtuvo un puntaje de *2-Regular*, indicando que en las clases los alumnos trabajan en grupos y de forma individual, haciendo mayor énfasis en éste último. Sólo una de ellas obtuvo *3-Bueno*, donde menciona que en la clase los alumnos trabajan en equipos y de forma individual con una frecuencia de 50% cada una. Esto quiere decir que los maestros tienen una tendencia a realizar trabajos individuales, y pocas veces recurren al trabajo en equipos. Por lo tanto, es necesario que se haga uso más frecuente del trabajo en equipo para ayudar a los estudiantes a utilizar el idioma tanto para los ejercicios, como para la interacción. Esto responde a la pregunta ¿cuáles son las ventajas y desventajas del aprendizaje

cooperativo? Como respuesta, es el incremento del idioma con fines interactivos, con la dificultad de preparar estratégicamente los grupos y las actividades para que funcionen adecuadamente según el enfoque cooperativo.

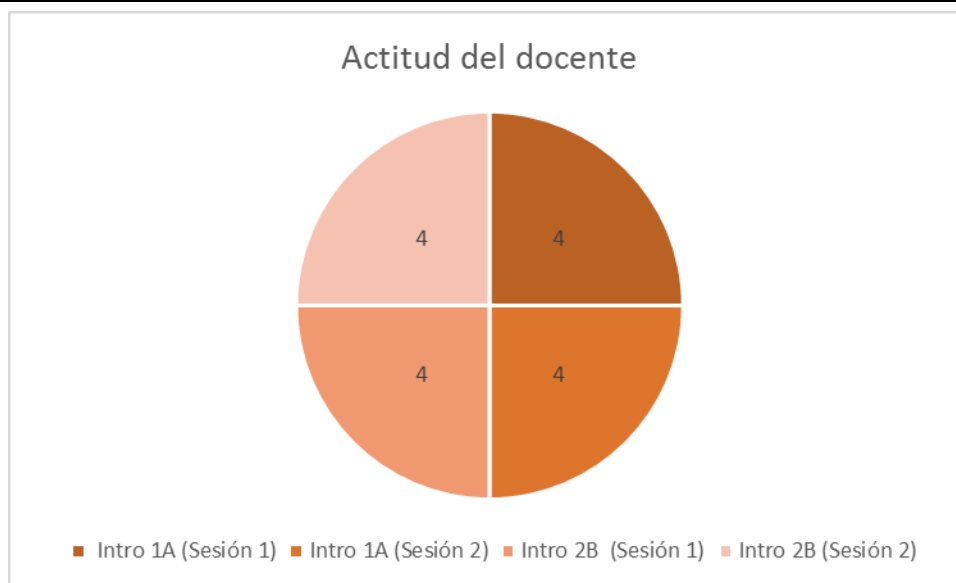
Gráfica 10. Categoría 8. Trabajo en equipo



En cuanto al trabajo en equipo tres sesiones obtuvieron un puntaje de *3-Bueno*, donde se menciona que los alumnos conocen cómo trabajar en equipo y cumplen con los objetivos del trabajo, sin embargo, no hay cooperación por parte de algunos integrantes. Asimismo, una sesión obtuvo un *2-Regular*, debido a que los alumnos trabajaban en equipos y cumplían con la cuota de trabajo, pero presentando diversos problemas entre los integrantes. Esto hace conexión con la pregunta ¿Cuáles son las ventajas y desventajas del Aprendizaje cooperativo? Al trabajar en equipos existe siempre una probabilidad de que un integrante trabaje más que los demás o de lo contrario, no participe. En este caso, el docente tiene que jugar el papel de mediador para poder explicar a los estudiantes la forma correcta de trabajar cooperativamente

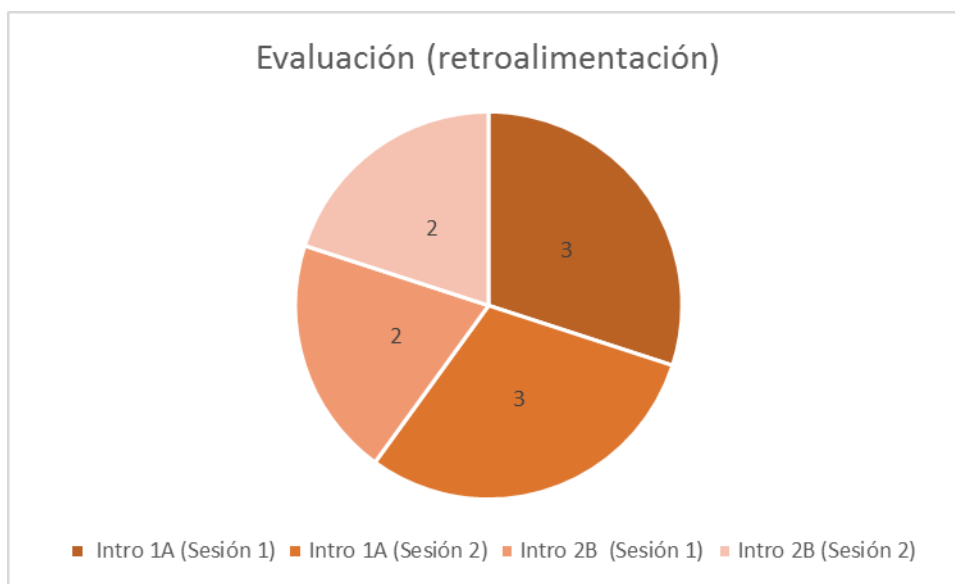
e impulsarlos a hacerlo. Es un poco difícil porque los alumnos no están acostumbrados a dicho enfoque, pero es necesario tratar de implementarlo en beneficio al alumnado.

Gráfica 11. Categoría 9. Actitud del docente



En esa sección, todos los grupos presentaron una puntuación de *4-Muy bueno*, indicando que el docente muestra una actitud motivante durante toda la clase. Muestra su apoyo a los alumnos y está pendiente de su aprendizaje. Dicho aspecto, hace conexión con la pregunta ¿Cuál es el rol del docente en el aprendizaje cooperativo en las clases de inglés para el desarrollo de la habilidad oral? Durante las clases es importante que el docente, como mediador, estimule y motive a los estudiantes a aprender y a cooperar con los demás para desarrollar las habilidades lingüísticas del idioma. Aspecto que se hace presente en los docentes del CAADI, y no es un factor el cual tenga áreas de oportunidad.

Gráfica 12. Categoría 10. Evaluación (retroalimentación)



Respecto a la evaluación, el grupo Introdutorio IA obtuvo un puntaje de *2-Regular*, mientras que el grupo Introdutorio IIB, un puntaje de *3-Bueno*. Ambos puntajes están relacionados con la retroalimentación y la importancia de los resultados de las pruebas, la única diferencia está que uno da importancia tanto al desarrollo de los alumnos durante la clase y las pruebas, mientras que el otro, sólo hace énfasis en los resultados de los exámenes, ya que es lo que cuenta en las calificaciones. Este punto responde a la pregunta ¿Qué estructura metodológica siguen los docentes en una clase de inglés para el desarrollo de la habilidad oral? Los docentes necesitan hacer un balance entre el desempeño de los estudiantes durante la clase, la evaluación y la retroalimentación, ya que son factores importantes que están involucrados en el mismo proceso de aprendizaje. Dichos factores ayudan a que el alumno tenga una comprensión holística de su posición respecto al aprendizaje, conociendo lo

que está preñando, las habilidades que ha mejorado y las áreas de oportunidad que tiene que trabajar.

Los resultados arrojados de este estudio se refieren a sólo dos grupos específicos de los cursos infantiles que se imparten en la Facultad de Organización Deportiva, Introdutorio IA e Introdutorio IIB, donde se observó el problema de la investigación. Dichos resultados, al ser analizados describen la realidad dentro del salón de clases y las necesidades que se presentan, lo que permite tener una visión panorámica de las medidas que hay que tomar para la mejora del desempeño escolar y docente, y cumplir con los objetivos de la investigación. Por ello es preciso hacer una comparación entre los resultados del estudio con los objetivos y tener respuestas concisas.

El primer objetivo es, describir el desarrollo de clase que los docentes de la Facultad de Organización Deportiva utilizan para observar las dificultades que existen en la adquisición de la habilidad oral del inglés como lengua extranjera. De acuerdo con los resultados obtenidos, éstos indican que durante la clase los docentes utilizan metodologías tradicionales para la enseñanza del idioma inglés, con pocas frecuencias de variación. Ya que utilizan en su mayoría el método gramática-traducción y audiolingüe. Asimismo, la mayoría del tiempo se enfocan en el desarrollo de ciertas habilidades del idioma, tales como escritura y escucha, otorgándole poca frecuencia a la práctica de la lectura y el habla. Por otra parte, para la evaluación, los docentes dan retroalimentación a sus alumnos con frecuencia, sin embargo, asignan mayor peso a las pruebas, que al desempeño de los alumnos durante la clase. Dejando de lado el proceso de aprendizaje por el cual el alumno atraviesa para obtener los resultados de los exámenes.

El segundo objetivo es, evaluar la implementación de estrategias y actividades que los docentes de la FOD aplican para realizar un análisis de necesidades. En esta cuestión, los resultados muestran que los docentes, tratan de realizar un balance entre la exposición de la parte teórica con la lúdica y didáctica, mediante la implementación de diversas actividades, para conseguir la participación del alumno en clase. Sin embargo, es importante mencionar que se necesita de una mayor exigencia hacia el alumnado de utilizar el idioma meta en esas actividades, ya que la mayoría del tiempo utilizan el idioma español, restándole práctica al inglés. Así también, es importante que el docente impulse a los alumnos a utilizar el idioma meta, no solamente para fines prácticos, sino también para interactuar con sus compañeros, pues en este sentido, la producción es casi nula.

De acuerdo con el tercer objetivo, corresponde a identificar el rol del docente y del alumno para determinar las condiciones bajo las cuales trabajar al implementar el aprendizaje cooperativo durante la práctica áulica. En este caso, durante las clases, los docentes desempeñan el papel de mediador, ya que estimulan el aprendizaje de los alumnos y tratan de desarrollar el potencial de los mismos; mediante una actitud positiva, y servicial. Tales características definen la forma adecuada de actuar en el aprendizaje cooperativo. En cuanto al alumnado, todavía existe cierta dependencia a las indicaciones del docente y cierta falta de cooperación al realizar los ejercicios. Por ello, este aspecto requiere atención para desarrollar el buen trabajo en equipo y la metodología del AC.

El cuarto objetivo es identificar las ventajas y desventajas de la implementación del aprendizaje cooperativo para el desarrollo de la habilidad oral del idioma inglés. De acuerdo a los resultados, los alumnos tienden a trabajar mayormente de manera individual a comparación del trabajo en equipo. Lo que ocasiona que, al trabajar junto con los demás

compañeros, existan sentimientos de ansiedad, falta de motivación o autoestima y pequeños conflictos dentro del grupo, pues solamente en algunos miembros recae la responsabilidad del trabajo, perdiendo así, el sentido de cooperación. Por ello es importante que el docente utilice con más frecuencia el uso de actividades en equipo, para ayudar a los alumnos a cooperar entre sí, mejorar el idioma y manejar con mayor facilidad la incidencia de los factores inhibidores dentro del aula.

Por último, todos estos resultados exponen las necesidades por atender dentro del aula y establecen las pautas necesarias para la realización del objetivo principal, el cual es diseñar una propuesta didáctica para el desarrollo de la habilidad oral en inglés como lengua extranjera en niños del CAADI de la FOD mediante la creación de aulas de aprendizaje cooperativo.

Capítulo 4. Propuesta Didáctica

Este próximo capítulo presenta una descripción sobre el diseño del curso y una idea general de la propuesta didáctica. De la misma forma, expone la propuesta en sí, la cual es diseñar un plan de clase con la finalidad de desarrollar la habilidad oral en inglés como lengua extranjera en cursos infantiles por medio del aprendizaje cooperativo. Aquí se incluye el contenido, estrategias y técnicas a implementar, y el tiempo estimado para su aplicación.

4.1 Descripción general

La propuesta didáctica fue diseñada de acuerdo a los análisis y resultados obtenidos del capítulo 3, toma en cuenta todos los aspectos registrados, desde las áreas de oportunidad hasta aquellas donde existe un buen registro. Dicha propuesta tiene la finalidad de disminuir el impacto de los factores inhibidores (ansiedad, autoestima y falta de motivación) en los alumnos, los cuales se presentan con más frecuencia al practicar su habilidad oral en inglés.

Para el diseño de un curso es preciso tomar en cuenta las bases de los modelos curriculares que existen, esto con la finalidad de seleccionar el que más se adecúa a la propuesta didáctica y tener una guía para su implementación. Pérez (s.f.) define al diseño curricular como “Una especie de esquema en donde incorporar todos aquellos aspectos considerados pertinentes (...) reside en su capacidad para provocar la reflexión sobre la práctica, el contexto donde se realiza, los contenidos que incorpora, y a quienes se dirige” (p.3) Es el panorama de realidades, objetos y acciones que indican la vía sobre la cual mantenerse al momento de utilizarlo en la propuesta didáctica.

El modelo seleccionado para el presente proyecto de investigación es el modelo por objetivos conductuales expuesto por Tyler (citado en Parks, 2011) quien lo expone como el más adecuado para delinear las estrategias de enseñanza aprendizaje en las escuelas. Su enfoque radica en la relación de objetivos y resultados, los cuales deben sufrir transformaciones para definir el material y contenido para su aplicación. Con ello, los maestros deben realizar un análisis tomando en cuenta los objetivos de la institución y las experiencias educativas.

Dichos objetivos deben ser benéficos para el alumnado, ya que es a ellos a quien van dirigidos y se espera un cambio en su comportamiento y aprendizaje. Esto lo afirma Tylor (citado en Casarini, 1999, p.190) “Es un enunciado que ilustra o describe la clase de comportamiento que se espera que logre el estudiante de modo tal que cuando el comportamiento sea observado, pueda ser reconocido” Esto es benéfico para la propuesta didáctica, debido a que los objetivos descritos tienen una estrecha relación con los fines del modelo.

Es importante mencionar los pasos a seguir para obtener una propuesta didáctica bien estructurada, los cuales son establecidos por Hilda Taba (citado en Casarini, 1996, p.120):

1. Diagnóstico de las necesidades.
2. Formulación de objetivos.
3. Selección del contenido.
4. Organización del contenido.
5. Selección de las actividades de aprendizaje.
6. Determinación de lo que se va a evaluar y de las maneras y medios para hacerlo.

Estos pasos son expuestos durante el proyecto de investigación: los primeros dos pasos, ya han sido desarrollados en el capítulo anterior; mientras que los siguientes, estarán definidos en la descripción de la propuesta didáctica, la cual se presenta en el siguiente apartado.

4.2 Propuesta Didáctica

El presente diseño de clase está direccionado para el nivel Introdutorio IIA de los cursos infantiles enfocados a la enseñanza del idioma inglés. Los cuales son impartidos en la Facultad de Organización Deportiva, de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

Dentro de las cuatro habilidades a desarrollar, se tomará en cuenta principalmente la habilidad oral, desarrollándola mediante una selección de actividades orales y técnicas cooperativas descritas con antelación. Lo que busca generar un ambiente agradable para la disminución de factores inhibidores del aprendizaje durante la ejecución.

Asimismo, los objetivos del diseño de la clase, tanto para el docente como para el alumno, son los siguientes:

Para el docente:

-Ser un facilitador del aprendizaje mediante la aplicación correcta del aprendizaje cooperativo.

-Aplicar técnicas de aprendizaje cooperativo para disminuir la presencia de factores inhibidores dentro del aula.

-Estimular la práctica de la habilidad oral y la participación en clase.

Para el alumnado:

-Practicar el uso del idioma inglés mediante las actividades cooperativas.

-Motivar a sus compañeros a través del desempeño de un buen trabajo grupal cooperativo.

4.3 Propósito

El propósito del presente proyecto es desarrollar la habilidad oral del idioma inglés en niños que cursan el nivel introductorio IIA. Sumado a la disminución de la presencia de los factores inhibidores de aprendizaje durante la clase mediante la aplicación del aprendizaje cooperativo.

4.4 Presentación de datos

1. Propuesta Didáctica: *El aprendizaje cooperativo para el desarrollo de la habilidad oral en inglés como lengua extranjera en cursos infantiles*
2. Materia: Inglés
3. Nivel: Introductorio IIA
4. Unidades de Aprendizaje:
 - a) 1-Things to eat
 - b) 2-Around town
 - c) 3-People in town
 - d) 4-Getting together
5. Sesiones: 1 sesión → 3 horas
6. Periodo Académico: Enero-Junio 2017

7. Matrícula de alumnos: 22
8. Edad: 9-10 años
9. Diseñador de planeación: Dalia Thairy Hinojosa Espinosa

4.5 Diseño de clase: Planeación

Planeación. Datos Generales

Nivel	Libro	Días	Horario	Unidad	Fecha
Introdutorio	Everybody	Sábado	9:00 am to 12:00 pm	1,2,3 y 4	18 de marzo
IIA	Up			(Repaso General)	del 2017

Materiales: Presentación Power Point, libro, libreta, marcadores, bocinas, hojas de máquina, tarjetas.

Los estudiantes serán capaces de:

- | | |
|-----------|---|
| Objetivos | <ul style="list-style-type: none"> • Hablar sobre las necesidades y gustos usando la estructura del presente simple. • Localizar los lugares usando preposiciones en las oraciones. • Identificar las actividades que ellos pueden desempeñar en los diferentes lugares usando la estructura del presente continuo. • Reconocer las diferentes profesiones implementando la conjugación de los verbos en presente simple de la 3ra persona del singular. • Hablar sobre la familia practicando los adjetivos y pronombres posesivos. |
|-----------|---|

Planeación. Descripción General

	Descripción	Tiempo Estimado
Introducción	El maestro da la bienvenida a los estudiantes y comienza con la explicación de la forma de trabajar durante la clase. Aclara el trabajo en grupo y la cooperación entre compañeros.	10 min

Por consiguiente, forma 5 grupos heterogéneos conformados de 4 a 5 personas máximo y a cada uno les asigna un nombre para su identificación. La formación de grupos será mediante asignación de numeración

Al tener los grupos formados, asigna roles a cada integrante de los equipos y explica la actividad a desempeñar de cada rol. Los roles son: ‘Para alcanzar y tener relaciones eficaces’

a) Registro b) Participación c) Orientador d)Apoyo
e)Paráfrasis

En caso de que alguno de los equipos no cuente con los 5 integrantes, a uno de ellos se le asignará doble rol: b) Participación y d) Apoyo.

A la persona encargada de la participación se le asigna un registro (Anexo 1), donde va a verificar el comportamiento de cada uno de los integrantes dentro del equipo. De igual forma, al equipo se le entrega una hoja de color donde anotarán el nombre que lo identifique. Para facilitar la asignación de nombres, se les dará opciones basados en los nombres de los super héroes de marvel.

Presentación	La explicación de la clase está dividida en 3 secciones de acuerdo con el contenido de las unidades. Unidad 1, Unidad 2 y 3, y Unidad 4. El maestro explica el contenido de cada una, las estructuras del idioma y provee ejemplos para facilitar su comprensión.	65 min
Practica	En cada una de las 3 secciones de la clase, los estudiantes desempeñan actividades diferentes, tales como leer, contestar hojas de respuestas y practicar pronunciación y escucha.	20 min
Producción	De la misma forma que en la práctica, los estudiantes participan en las técnicas cooperativas guiadas por el profesor y ponen en práctica la habilidad oral del idioma. Las técnicas	75 min

a implementar son:

- Unidad 1 → Diálogos dirigidos combinado con la técnica Carrusel.
- Unidad 2 y 3 → Teams Games Tournaments
- Unidad 4 → Dramatización y Learning Together

Cierre	Durante la clase el maestro hace un registro sobre el alumnado, tomando en cuenta el desempeño en clase, la forma de trabajar y la puesta en práctica de la cooperación entre equipos. En base a ese registro da retroalimentación por equipos y anexa el resultado a próximas evaluaciones. En este periodo los alumnos aclaran dudas.	10 min
--------	---	--------

Planeación. Descripción detallada por unidades

Unidad	Desarrollo	Tiempo Estimado
Unidad 1	<p>El maestro explica la forma de trabajar y elabora los equipos. Al tener asignados los equipos, el maestro comienza con la explicación de los temas de la Unidad 1. Primero con el vocabulario, después con las estructuras y al final con ejercicios de práctica grupal.</p> <p>Cuando el grupo ya repasó el contenido, el maestro aplica la técnica ‘Diálogos dirigidos’ y muestra en la presentación de Power Point los diálogos a practicar en los equipos. Después se ejemplifica la pronunciación, la entonación y el volumen de cada uno.</p> <p>La acción siguiente es asignar los diálogos a cada integrante y pedirle al ‘Orientador’ que mida el tiempo para la actividad, aproximadamente 10 minutos. Si el equipo termina antes del tiempo estimado, se invierten los diálogos y nuevamente</p>	40 min

comienzan a practicar.

Al finalizar, el maestro pide a un equipo que exponga los diálogos practicados frente a la clase. Si hay tiempo, los equipos restantes pueden participar también.

Siguiente a esta técnica, está ‘Carrusel’. En esta sección, el maestro entrega una hoja en blanco a cada uno de los equipos y pide que sigan el formato expuesto en la presentación, el cual es una receta para conocer los ingredientes de un desayuno.

Los miembros del equipo deben elegir el desayuno que quieren preparar, después cada integrante tendrá que escribir los ingredientes que necesitan. Para esto, al anotar los ingredientes los alumnos tendrán el tiempo medido, y cuando la maestra de la indicación ‘stop’ ellos deberán pasar la hojita a su compañero. Así sucesivamente hasta finalizar.

Cuando termine la actividad, el maestro pide a las personas de cada equipo con el rol de ‘paráfrasis’ que muestren y expliquen lo escrito en su grupo.

En esta sección, al igual que la unidad previa, el maestro da un repaso del vocabulario de ambas unidades, de la estructura y aplica ejercicios guiados para practicar junto con los alumnos.

Inmediatamente, se aplica la técnica ‘T-G-T’. Al iniciar, el maestro explica a los alumnos cómo trabajar en equipo y a la vez en competencias. El maestro debe hacer énfasis en el trabajo cooperativo y los roles de cada miembro, explicándoles que todos deben de cooperar para contestar los ejercicios y desempeñar su rol. En esta actividad, el equipo que termine primero y tenga las respuestas correctas obtiene puntos. Aquel que alcance un mayor puntaje gana el premio.

El maestro inicia con la presentación, y en ella expone los ejercicios a contestar. Dichos constan de 3 rondas con 4 preguntas

Unidad
2 y 3

65 min

cada uno. Al finalizar cada ronda los equipos comparan respuestas oralmente, guiados por el profesor.

En caso que los equipos obtengan un mismo puntaje, se presenta una sección de puntos extra. En ella los equipos deben escribir correctamente el vocabulario de acuerdo a las imágenes mostradas en la presentación. Al finalizar se verifican las respuestas y se corrigen los errores. El equipo con mayor cantidad de respuestas correctas obtiene el premio.

El maestro expone el vocabulario y las estructuras de las oraciones. También muestra algunos ejemplos para que los alumnos practiquen y vean su aplicación en una conversación y/o situación real.

Después el maestro aplica la técnica ‘Learning Together’. Para dar comienzo, a los alumnos se les entrega una tarjeta en blanco y se les pide que escriban alguna palabra del vocabulario visto. Todos deben escribir, no solamente la persona con el rol de ‘registro’.

Unidad 4 Cuando terminen, un solo integrante mostrará su palabra, y les preguntará a los demás de quien es el objeto, los demás deben de responder de acuerdo a dicha pregunta. Así se continúa hasta que todos hayan participado. Al final, si hay tiempo restante, el maestro elige a ciertos alumnos de diferentes equipos y pide que entre ellos practiquen.

40 min

Después, se pone en práctica la técnica ‘Dramatización’. En ella los alumnos preparan una mini representación de un día de campo, utilizando el vocabulario y las estructuras vistas en la unidad. Para esto a los alumnos se les asignan máscaras, y se les pide que cada personaje tenga su propia identidad.

Cuando los equipos estén listos, el maestro escoge el orden de los mismos y cada uno realiza su dramatización. Al final de cada exposición, el maestro realiza preguntas a los espectadores para

corroborar su atención hacia la presentación.

Para terminar con la clase, el maestro pide la hoja de registro de participación de los equipos y les brinda retroalimentación, tanto de forma individual como grupal. De la misma manera, los motiva para seguir trabajando cooperativamente.

Cabe mencionar que dicha planeación está sujeta a cambios de acuerdo a la situación presente en el aula escolar. En caso de realizar modificaciones, las mismas serán expuestas en las siguientes secciones del documento.

4.6 Aplicación

Para comenzar con la aplicación de la propuesta, se solicitó el permiso de las coordinadoras y de la maestra encargada del grupo seleccionado, Introductorio IIA. Dicho permiso fue otorgado sólo durante una sesión compuesta de tres horas. Dicha sesión comprendía diversos temas, ya que constaba de un repaso general sobre las unidades uno, dos, tres y cuatro. La finalidad de este repaso era preparar a los alumnos para el examen de medio curso que se presentaría la sesión siguiente. Debido a esto, se tuvo que realizar un balance entre la teoría y la práctica para poder abarcar todo lo visto en clase sin ninguna excepción.

Al momento de aplicar la propuesta, se presentó un inconveniente. El primero de ellos fue el tiempo, ya que, por cuestiones académicas, la maestra a cargo del grupo solicitó permiso para estar la primera hora de clase con sus alumnos. Por consecuencia, se redujo el tiempo de la aplicación y sólo se llevaron a cabo dos técnicas de las que se tenían previstas, Teams Games Tournaments, aplicada para la unidad 1 y 2; y Learning Together para la unidad 4.

Entrando en contacto con el grupo, se les explicó a los alumnos el motivo del cambio de maestra y la forma cooperativa de trabajar durante la clase. Se formaron los equipos y se asignaron los roles que cada uno desempeñaría. Para esta asignación fue preciso cambiar el

nombre de los mismos, con la finalidad de hacerlos más llamativos e interesantes para los alumnos: a) Registro- 'Writer', b) Participación- 'Checker', c) Orientador- Timekeeper, d) Apoyo- 'Encourager y e) Paráfrasis- 'Speaker'. Dentro de algunos equipos, debido a la falta de integrantes, una sola persona desempeñó dos roles al mismo tiempo 'Checker' y 'Encourager'.

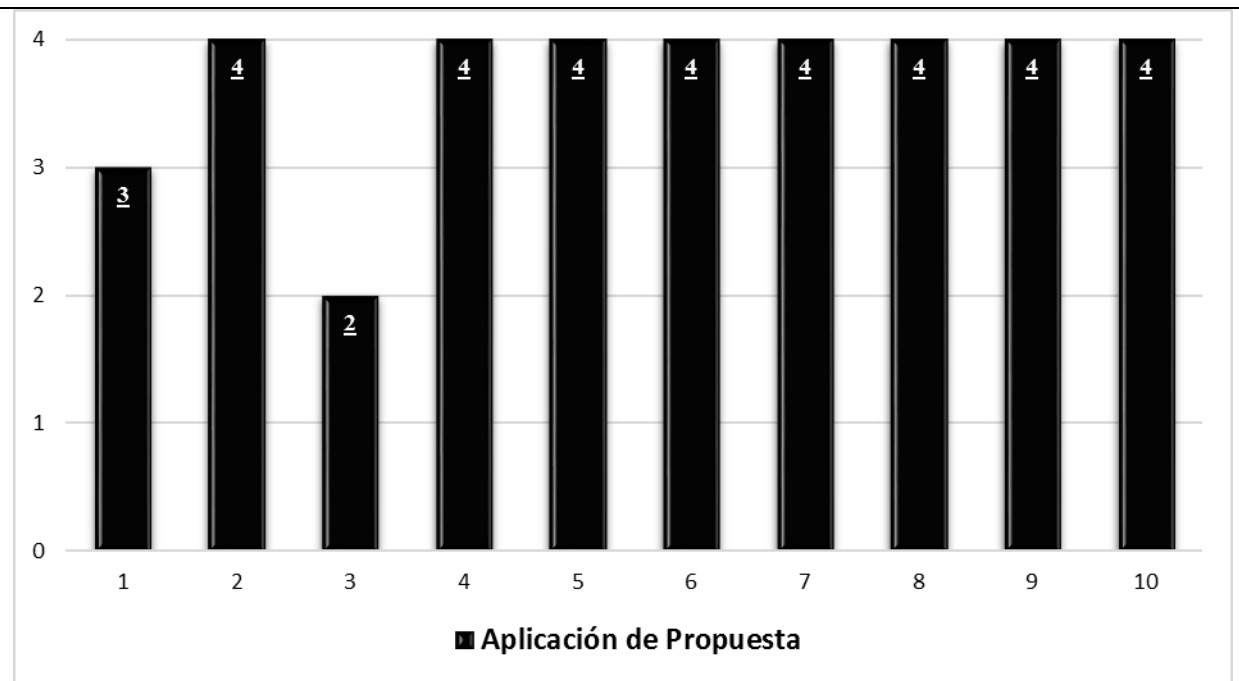
Después de ello, se prosiguió con la puesta en práctica de la planeación. Presentando primeramente una breve explicación de la teoría y ejemplos, y continuando con las actividades cooperativas. Al finalizar la clase, se les pidió a los alumnos evaluar a su grupo y llenar el registro asignado (Anexo 1). En base a ese registro y a las observaciones realizadas durante la clase, se brindó retroalimentación a los alumnos tomando en cuenta sus habilidades y su desempeño durante la clase. De igual manera, se le reportó a la maestra a cargo del grupo dicha retroalimentación, y se le recomendó tomarla en cuenta para la evaluación.

4.7 Análisis e interpretación de resultados de la implementación de la propuesta

Para evaluar la aplicación de la propuesta didáctica se realizaron observaciones tomando como base la rúbrica empleada en las sesiones previas. De igual forma, este instrumento cuenta con 10 categorías: uso del idioma inglés dentro del salón de clases, desarrollo de las cuatro habilidades del idioma, la habilidad oral, factores inhibidores de aprendizaje, metodologías, didáctica, forma de trabajo, trabajo en equipo, actitud del docente y evaluación de clase. Cada una de estas categorías tiene una puntuación dentro de un rango del 1 al 4, donde el 1 como *Deficiente* y el 4 como *Muy Bueno*.

Los resultados arrojados son expuestos en las siguientes gráficas, las cuales constan de dos ejes. La puntuación de los descriptores está ubicada en el eje vertical, mientras que las categorías están ubicadas en el eje horizontal. Para una mejor comprensión, cada una de las categorías tiene su propia puntuación, localizada en la parte superior interna de las columnas.

Gráfica 13. Aplicación de la propuesta didáctica



Iniciando con la categoría 1, uso del idioma inglés, esta sesión obtuvo un puntaje de 3- *Bueno*. Describiendo la frecuencia con que el docente y el alumno utilizan el idioma meta y la interferencia existente de la L1. En este aspecto, durante toda la clase el docente utiliza la L1, tanto para dar indicaciones como para interactuar con los alumnos. Son pocas las ocasiones en donde el docente emplea la L1, ya sea en palabras clave o expresiones. Un ejemplo de ello es cuando el maestro menciona: ‘*You’re a speaker*’ y ellos cuestionan ‘*speaker?*’, el maestro les explica en inglés, pero al ver que el concepto no es claro, lo explica en español.

En la segunda categoría, desarrollo de las cuatro habilidades del idioma, el puntaje obtenido es 4- *Muy bueno*. Durante la clase el docente presenta diferentes formas de desarrollar la habilidad oral, lectura, escucha y escritura; ya sea mediante ejemplos,

actividades donde todo el grupo participa o ejercicios en equipo. Sin embargo, es importante mencionar que el énfasis especial está en aplicar actividades orales, ya que es lo que se busca mejorar en esta propuesta.

En la tercera categoría, habilidad oral, indica la frecuencia con que los alumnos aplican la lengua meta, tanto para interacción como para la participación. Respeto a este punto, la sesión obtuvo un puntaje de *2-Regular*, debido a que los alumnos sólo empleaban el inglés para contestar los ejercicios y para solicitar algún permiso al maestro. En cambio, al momento de discutir en equipo o intercambiar ideas utilizaban muy poco el idioma meta.

La cuarta categoría representa los factores inhibidores de aprendizaje. En ella se obtuvo un *4-Muy bueno*, donde refleja una clase con un ambiente agradable y confiable. Los alumnos no presentan síntomas de falta de motivación, autoestima o ansiedad, en cambio todos participan y todos contestan los ejercicios. Ninguno se preocupa por los errores a cometer y practican el idioma.

Respecto a la quinta categoría, metodologías, la clase obtuvo un *4-Muy bueno*, ya que a pesar de no aplicar diversas metodologías para la enseñanza del inglés los alumnos logran practicarlo sin ningún problema. Asimismo, aunque es sólo una metodología, en ella se incluyen diversas actividades diferentes a las tradicionales, permitiendo al alumno experimentar una nueva forma de aprendizaje y logrando la práctica del idioma.

Lo anterior se vincula a la categoría seis, didáctica- lúdica, donde el puntaje obtenido fue *4-Muy bueno*. La clase presenta un balance entre la parte teórica y práctica a pesar de la reducción del tiempo en acción. El maestro explica las estructuras del idioma, ejemplifica y al mismo tiempo emplea diferentes actividades, manteniendo activos y motivados a los alumnos durante la clase.

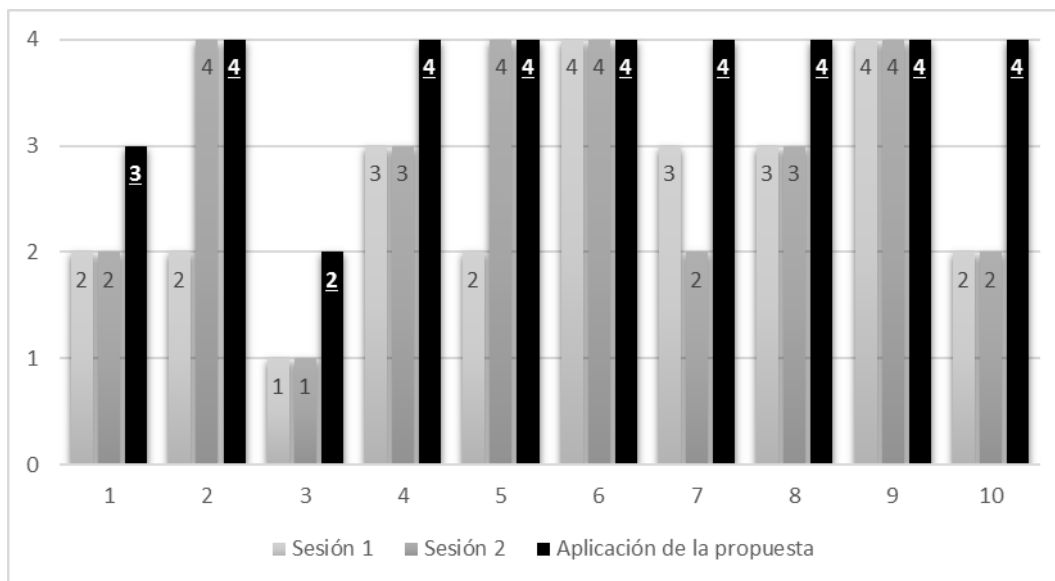
En la categoría siete y ocho, el puntaje obtenido fue *4-Muy bueno*, los alumnos trabajan en equipo y dentro de ellos desempeñan el rol que a cada uno le fue asignado. Cumplen con su trabajo individual para que todo el equipo esté beneficiado. En esta clase la forma más específica de trabajar de forma grupal. Cabe mencionar que, en este aspecto, sólo un alumno decía que sus compañeros no lo dejaban desempeñar su rol por lo tanto, le pidió a la maestra cambio de equipo. Al realizarlo el alumno participaba con más frecuencia e intercambiaba opiniones con su equipo.

En la penúltima categoría, actitud del docente, se obtuvo un puntaje de *4- Muy bueno*. En este aspecto, el docente presenta una actitud positiva frente a la clase, motiva a los alumnos a seguir adelante y trata de mantenerse activa. Utiliza frases como :‘*You can do it!*’, ‘*That’s great!*’, entre otras. De igual forma, busca que los estudiantes tengan la confianza de preguntar o aclarar dudas, establece una cercanía con los equipos y los apoya.

En la última categoría, evaluación (retroalimentación), el puntaje obtenido fue *4- Muy bueno*. Esto se debe a que el docente brinda retroalimentación a los estudiantes al final de la clase, tomando en cuenta los ejercicios, la disciplina, la participación y la cooperación. Asimismo, los impulsa a que ellos realicen su propia autoevaluación y estén conscientes del trabajo que desempeñaron durante la clase.

Tomando en cuenta estos resultados de la puesta en práctica del proyecto de investigación, se muestra un análisis comparando los puntajes de las sesiones anteriores con la final. Esto con el objetivo de clarificar y facilitar la comprensión de lo que se obtuvo durante la investigación. La gráfica siguiente muestra dichos resultados.

Gráfica 14. Comparativa entre sesiones previas y la propuesta didáctica



En la parte inferior de la gráfica se muestran las leyendas de las sesiones, comenzando del lado izquierdo con la primera sesión y terminando del lado derecho con la aplicación de la propuesta. Las columnas más oscuras y con el resultado subrayado corresponden a la última sesión.

Como podemos observar, la aplicación de la propuesta tuvo una mejora en la mayoría de los campos analizados, ya que más de siete categorías obtuvieron un puntaje de *4-Muy bueno*, descritos con antelación. Hubo una mejor cooperación entre los alumnos, buen desempeño en el trabajo por equipos, un deceso en la aparición de los factores inhibidores, entre otros. Sin embargo, es importante revisar las dos categorías restantes, categoría 1, uso del idioma inglés y categoría 3, habilidad oral; ya que fueron las categorías con menor puntaje.

De acuerdo con la categoría 1, indica que en la clase sólo hubo una ligera mejora en el uso del idioma inglés ya que durante las sesiones 1 y 2 el docente empleaba el idioma español e

inglés con gran frecuencia. Sin embargo, durante la propuesta didáctica, el docente redujo el uso del idioma español, utilizándolo solamente en situaciones específicas, siendo el idioma meta más dominante. Por esta razón, a la sesión no se le otorgó un puntaje mayor, ya que existió interferencia de la L1.

Esto va de la mano con la categoría 3, debido a que durante la aplicación de la propuesta los alumnos utilizaban sólo el idioma inglés para ejercicios y durante la participación. Sin embargo, para interactuar aplicaban ambos idiomas, incrementando sólo un poco el uso del idioma meta. Por dicha razón, se le asignó un puntaje de *2-Regular*, indicando una ligera mejora en la habilidad oral.

Conclusiones

En este último apartado se presentan las conclusiones a las que se ha llegado a lo largo del presente proyecto de investigación. Se incluye una descripción de los objetivos con respecto a los resultados obtenidos y algunas recomendaciones para futuras aplicaciones dentro del campo de la enseñanza.

Los resultados obtenidos del estudio refieren solamente a un grupo específico de estudiantes que cursan los primeros niveles de inglés dentro de la Facultad de Organización Deportiva de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Se parte del hecho de que los estudiantes tienen conocimientos básicos del idioma inglés, en pleno desarrollo de la habilidad oral. La cual se busca mejorar través de la implementación del aprendizaje cooperativo y la reducción de los factores inhibidores de aprendizaje.

Para ello, es necesario comenzar con el primer objetivo, describir el desarrollo de clase que los docentes de la Facultad de Organización Deportiva utilizan para observar las dificultades que existen en la adquisición de la habilidad oral del inglés como lengua extranjera. De

acuerdo con los resultados, éstos indican que durante las primeras sesiones los docentes hicieron uso de metodologías tradicionales, con pocas frecuencias de variación, enfocándose sólo a el desarrollo de ciertas habilidades del idioma, como escritura y escucha. Respecto a la evaluación, el peso se concentró en los resultados de las evaluaciones en lugar de la retroalimentación y el desempeño de los alumnos durante la clase.

Respecto a la aplicación de la propuesta, a pesar de que el docente sólo utilizó una metodología, Aprendizaje Cooperativo, esta no es de carácter tradicional y su empleo es escaso por el nivel de complejidad y organización que presenta (Johnson, et al., 1999). Dentro de la sesión las técnicas cooperativas empleadas, presentaron un balance en la puesta en práctica de las cuatro habilidades del idioma, las cuales ayudaron a establecer una interacción entre los alumnos (Bazo y Cabrera, 2002) Cabe mencionar que se hizo un especial énfasis en ejercicios que impulsaran la práctica de la habilidad oral. En cuanto a la evaluación, por el tipo de clase, sólo se brindó retroalimentación a los alumnos de acuerdo a su desempeño y su forma de trabajar. Lo que permitió recabar información específica del alumnado para complementar la evaluación total y conocer el proceso de aprendizaje por el que cada uno atraviesa (Johnson, et al., 1999).

En cuanto al segundo objetivo, este corresponde a evaluar la implementación de estrategias y actividades que los docentes de la FOD aplican para realizar un análisis de necesidades. En las primeras sesiones los resultados exponen que los docentes aplicaron actividades de forma lúdica y didacta manteniendo un equilibrio con la parte teórica. Por otra parte, durante esas actividades, los alumnos emplearon con menor frecuencia el idioma inglés, teniendo una producción oral casi nula.

En la propuesta didáctica, el docente impartió una clase equilibrada entre la parte teórica y lúdica, haciendo uso de trabajos en equipo, diálogos dirigidos (Centro Virtual Cervantes, 2016), entre otros. Mediante esos ejercicios, el docente impulsó a los alumnos a emplear el idioma inglés durante la clase, aumentando ligeramente su producción oral tanto para la realización de los ejercicios como para la interacción. Esto significa que el docente creó un ambiente con las condiciones necesarias para promover la participación y comunicación oral (Pérez, et. al., 2012) Permitiendo la disipación de los factores inhibidores de aprendizaje dentro del aula.

De acuerdo con el tercer objetivo, identificar el rol del docente y del alumno para determinar las condiciones bajo las cuales trabajar al implementar el aprendizaje cooperativo durante la práctica áulica. En este caso, durante las tres sesiones el docente desempeñó el rol de mediador de forma correcta, explorando el potencial de cada alumno, tanto en el área intelectual, como en lo afectivo y social; determinando las necesidades del grupo y brindándoles su apoyo en todo momento (Ferreiro y Calderón, 2005). Por otra parte, el caso de los alumnos fue distinto, ya que durante las primeras sesiones se presentó falta de cooperación al realizar los ejercicios, en cambio en la sesión final, los alumnos trabajaron en conjunto. Esto refleja que el AC permitió a los estudiantes actuar sobre su propio proceso de aprendizaje e implicarse más con la clase y con sus compañeros, llevándolos a un ambiente de cooperación y motivación (Valero, 2011).

Por último, el cuarto objetivo se refiere a identificar las ventajas y desventajas de la implementación del AC para el desarrollo de la habilidad oral del idioma inglés. De acuerdo con los resultados, en las primeras sesiones la forma de trabajar era mediante ejercicios individuales,

presentando en los alumnos dificultades de convivencia en el grupo y cooperación, aumentando la presencia de ansiedad, falta de motivación o autoestima en los alumnos.

Durante la puesta en acción del AC, los alumnos presentaron un interés en la clase, experimentaron comodidad, motivación, participaron con mayor frecuencia en clase y mejoraron sus habilidades de cooperación (Cruz, 2003). En cuanto a la habilidad oral también presentaron una ligera mejora, ya que ponían en práctica los ejercicios en inglés, sin ninguna incidencia de los factores inhibidores. Sin embargo, el único problema que se presentó fue al momento de interactuar, ya que, por comodidad, los alumnos utilizaban el idioma meta con poca frecuencia.

Al analizar cada uno de los objetivos descritos y su relación estrecha con la parte teórica y práctica brinda como resultado que la aplicación del Aprendizaje Cooperativo realmente ayuda al estudiante a mejorar su desempeño escolar y su convivencia con sus compañeros. Al estar en un ambiente cooperativo, tanto el docente como el alumno experimentan una atmósfera agradable, lo cual repercute principalmente en la parte afectiva del alumno, desapareciendo los síntomas de ansiedad, falta de motivación o autoestima. Con esos sentimientos fuera del alcance, los alumnos tienden a mejorar académicamente, como el caso de la presente investigación, que, aunque los alumnos no experimentaron un cambio radical en la habilidad oral, tuvieron una ligera mejora en su práctica, lo que indica que hubo una cercanía al objetivo principal, utilizar el AC para el desarrollo de la habilidad oral en inglés como lengua extranjera en cursos infantiles.

Sin embargo, es preciso realizar algunas recomendaciones para futuras aplicaciones en esta área de la enseñanza. Una de ellas es desarrollar actividades o ejercicios donde el alumno pueda practicar el idioma inglés durante la interacción con sus compañeros, ya que fue un área de

oportunidad en la investigación y necesita mejorarse. Los alumnos, aunque tengan una producción limitada, pueden desenvolverse sin problema mediante el uso de la lengua meta, siempre y cuando se les brinde el apoyo y la práctica para realizarlo.

Otra recomendación es que el docente debe darse a la tarea de conocer el AC, los requisitos que implica y el desarrollo de las técnicas. Debido a que si no se aplica de forma correcta puede tener resultados contraproducentes a los esperados, afectando principalmente a los alumnos y su aprendizaje. De igual manera, se recomienda que el docente conozca al grupo, tanto las habilidades que cada uno de sus alumnos como sus intereses personales, ya que esto brinda información necesaria para hacer una clase cooperativa más atractiva y benéfica.

Cabe mencionar que los resultados e interpretaciones de esta propuesta corresponden exclusivamente a un grupo de estudiantes que cursan los primeros niveles de inglés en la FOD. Si el estudio se aplica en otro contexto, es preciso realizar modificaciones, teniendo como consecuencia variación en los resultados. Respecto a este punto, también es importante aclarar que los resultados de la investigación fueron afectados por las limitaciones presentes durante la puesta en acción. Una de ellas, fue el tiempo invertido, ya que este dependía de la disponibilidad y participación de los docentes, así como también del tiempo correspondiente a las sesiones. Otra limitación fue el no estar a cargo del grupo en donde se aplicó la propuesta didáctica, lo que modificó un poco el comportamiento de los alumnos, ya que no se encontraban con su maestro titular.

Por otra parte, la investigación muestra algo sumamente representativo, a pesar de que la propuesta didáctica estaba enfocada a los alumnos, también fue de mucho aprendizaje y desarrollo para el maestro. Brindó conocimiento y práctica sobre el manejo de grupo, diversas actividades y dinámicas para trabajar cooperativamente, y finalmente la oportunidad de conocer

a fondo el AC. Este enfoque no sólo consiste en trabajar junto a alguien, sino de un proceso elaborado y estructurado, donde el aprendizaje influye tanto en la persona misma como en los que están a su alrededor, tocando el lado afectivo, intelectual y social de quien lo lleve a cabo.

Referencias

- Acuña, C. (s.f.). *Estrategias de aprendizaje cooperativo: Manual para el alumno*. Dirección General de Evaluación Educativa: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Alsina, P. (2013). *Cuadernos de docencia universitaria: Rúbricas para la evaluación de competencias*. Barcelona: OCTAEDRO,S.L.
- ANTZ (s.f.) Recuperado de http://www.ict.edu.mx/acervo_bibliotecologia_escalas_Escala%20de%20Likert.pdf
- Arias, J., Cádenas, C. & Estupiñan, F. (2005). *Aprendizaje cooperativo*. (2ª ed.). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Bazo P. & Cabrera M. (diciembre, 2002). Teaching skills in the primary EFL classroom. *The Internet TESL Journal*, 9 (12). Recuperado de <http://iteslj.org/Techniques/Bazo-FourSkills.html>
- Blándz, J. (1996), *La investigación acción: Un reto para el profesorado. Guía práctica para grupos de trabajo, seminarios y equipos de investigación*. Barcelona: INDE publicaciones.
- Brown, D. (1994). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New Jersey: Prentice Hall Inc.
- Boquete, G. (s.f.). *El uso del juego dramático en la enseñanza de lenguas: las destrezas orales*. (Tesis doctoral, Universidad de Alcalá). Recuperada de <http://es.slideshare.net/Gabinoboquete/destrezas-orales>
- Bustos, C. (s.f.). *Un estudio sobre la producción oral del idioma inglés*. Facultad de Idiomas: Universidad Autónoma de Baja California.
- Cassarini, M. (1999). *Teoría y Diseño Curricular*. (2ª ed.). México: Trillas.

CAADI. Facultad de Organización Deportiva, UANL. (s.f.). Recuperado de

<http://www.fod.uanl.mx/departamentos/centro-de-idiomas/>

Centro Virtual Cervantes. (2016). *Expresión oral*. Recuperado de

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/expresionoral.htm

Cerda, H. (1991). Capítulo 7: Medios, instrumentos, técnicas y métodos en la recolección de datos e información. En Universidad Nacional Abierta (Eds.), *Los elementos de la investigación* (pp. 235-339). Bogotá: El búho.

Colmenares, A. & Piñero, M. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades prácticas socio-educativas. *Laurus*. 14 (27), 96-104. Recuperado de:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111892006>

Cruz, A. (2008). *Uso de estrategias de aprendizaje cooperativo para la enseñanza de la biología en estudiantes de educación media superior de la UANL*. (Tesis de maestría). Facultad de Filosofía y Letras: Universidad Autónoma de Nuevo León.

Crystal, D. (2003) *English as a global language* (2ª ed.). Cambridge University Press.

Definición ABC. (2016). *Definición de expresión oral*. Recuperado de

<http://www.definicionabc.com/comunicacion/expresion-oral.php>

Eastaugh, B. & Sternal, C. (2010) *¿Qué entendemos por lengua materna, lengua segunda y lengua extranjera?* Recuperado de

<https://espaciodetraducciones.wordpress.com/2010/11/05/%C2%BFque-entendemos-por-lengua-materna-lengua-segunda-y-lengua-extranjera/>

- Fantechi, G. & Pato E. (diciembre,2011/ mayo,2012). Sobre los conceptos de lengua extranjera (LE) y lengua segunda (L2). *Re lingüística aplicada*, 10. Recuperado de <http://relinguistica.azc.uam.mx/no010/a11.htm>
- Fernández, E. (s.f.). *El trabajo en equipo mediante aprendizaje cooperativo*. Recuperado de http://calidad.ugr.es/tutoria/materiales_asistentes/aprendizaje-cooperativo-en-grupos/
- Fernández, M. (2008). *Mejorar la producción oral de estudiantes de inglés como Lengua extranjera en el centro de idiomas*. Facultad de Idiomas: Universidad Autónoma de Baja California.
- Ferreiro, G. & Calderón, M. (2005). *El ABC del aprendizaje cooperativo: Trabajo en equipo para enseñar y aprender*. México: Trillas.
- García, J. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Educación*, 31(1), 1-24. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/440/44023984007.pdf>
- Gatica, L. & Uribarren, T. (septiembre 2012). ¿Cómo elaborar una rúbrica?. Investigación en educación médica, 2 (1). Recuperado de http://riem.facmed.unam.mx/sites/all/archivos/V2Num01/10_PEM_GATICA.PDF
- Gavilán, P. & Alario, R. (2010). *Aprendizaje Cooperativo: Una metodología con futuro, principios y aplicaciones*. Madrid: CCS.
- González, D. (13 de enero de 2016). Enseñanza y aprendizaje del inglés en México. *El Oriente*. Recuperado de <http://www.eloriente.net/home/2016/01/13/educacion-ensenanza-y-aprendizaje-del-ingles-en-mexico-por-diego-gonzalez-algara/>
- Gordillo, L. (enero, 2011). Desarrollo de la comunicación oral en la clase de inglés. *Innovación y Experiencias Educativas*, 38, 1-9. Recuperado de <http://www.csi->

csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_38/LOURDES MARIA GORDILLO SANTOFIMIA_02.pdf

- Goyette, G. & Lessard, M. (1988). *La investigación acción. Funciones, fundamentos e instrumentación*. Barcelona: Laertes S.A. de Ediciones.
- Grada, N. (2014). *Ventajas e inconvenientes del Aprendizaje Cooperativo en educación física*. Facultad de Educación: Universidad de Valladolid.
- Guillén, M. (2006). Aprendizaje y técnicas de enseñanza del inglés en la escuela. *Encuentro*, 16, 51-62. Recuperado de <http://www.w.encuentrojournal.org/textos/16.6.pdf>
- Hoang, N. & Ngoc, T. (2015). Factors affecting students' speaking performance at Le Thanh Hien High School. *Assian Journal of Educational Research*, 3(2). Recuperado de <file:///C:/Users/85832/Desktop/FACTORS-AFFECTING-STUDENTS%E2%80%99-SPEAKING.pdf>
- Johnson, D., Johnson R. & Holubec (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós SAICF.
- Kaye, P. (2008). *Evaluating speaking: Part 2*. Syria: British Council. Recuperado de <http://www.teachingenglish.org.uk/article/evaluating-speaking-part-2>
- Kemmins, S. & Mctaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación acción*. Barcelona: Laertes S.A. de Ediciones.
- Lafourcade, P. (1992). *Evaluación de los aprendizajes*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Latorre, A. (2003). *La Investigación Acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. España: Graó
- Lambert, W. (1990). *Cuestiones sobre la lengua extranjera y la enseñanza de la segunda lengua*. Primer simposio de investigación sobre cuestiones realizadas con los

estudiantes con competencia limitada en lengua inglesa. OBEMLA. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/inmigracion/lambert.htm

López, M. (2004). *Métodos activos comunicativos para elevar la participación oral en la clase de inglés*. (Tesis de maestría). Facultad de Filosofía y Letras: Universidad Autónoma de Nuevo León.

Luna, J. (2006). *El uso de la teoría y estrategias constructivistas por parte del docente como apoyo para la enseñanza del inglés a nivel superior*. (Tesis de maestría). Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Autónoma de Nuevo León.

Manga, M (diciembre, 2008). Lengua segunda (L2) Lengua extranjera (LE): Factores e incidencias de enseñanza/ aprendizaje. *Revista de estudios filológicos*, 16. Recuperado de <https://www.um.es/tonosdigital/znum16/secciones/estudios--10-Ensenanza.htm>

Mazouzi, S. & Kaouli, N. (2013) *Analysis of some factors affecting learners' oral performance. a case study: 3rd year pupils of menaa's middle schools*. (Tesis de maestría inédita). Mohamed Khider University of Biskra, Democratic Republic of Algeria.

Meza M. & Turci S. (2007). Uso de materiales instruccionales para el desarrollo de la destreza oral en un curso de inglés III para las carreras comercio exterior, turismo y hotelería en la Universidad Simón Bolívar. *Revista de Investigación*, 61, 69-84.

Ministerio de Educación de la Provincia del Chubut. (s.f.) *Campo de conocimiento: Lengua extranjera*. Recuperado de

http://www.biblioteca.unp.edu.ar/asignaturas/pracensen/files/polimodal/curricular_polimodal/2-campos_conocimiento/7-LENGUA%20EXTRANJERA.pdf

Modelo educativo del la UANL (s.f.). Recuperado de

<http://www.uanl.mx/sites/default/files/dependencias/del/mod-educativo-08-web.pdf>

Moya, J. (s.f.). *Procesos cognitivos y tipos de pensamiento*. Recuperado de

http://www.competenciasbasicashuelva.net/atlantida/EJEMPLIFICACIONES%20CURRICULO%20FORMAL/Integrando%20procesos%20y%20contenidos/procesos_cognitivos_y_tipos_de_pensamiento.pdf

Mussen, P. (1974). *Desarrollo de la personalidad en el niño*. México: Trillas.

Nunan, D. (1987). *Designing tasks for the communicative classroom*. Macquarie University, Sydney: Cambridge University Press.

Parks, D. (2011). Lest We Forget Our Past: A Leader in Curriculum Development- Ralph Windfred Tyler. *The Educational Forum*, (75), 80-86.

Pérez, M. (s.f.). *Teoría, Diseño y Evaluación Curricular: Unidad II Modelos de Diseño Curricular*. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Recuperado de:

https://www.uaeh.edu.mx/docencia/VI_Lectura/LITE/LECT66.pdf

Pérez, M., Bellatón, P. & Emilsson, E. (2012) *La enseñanza de lenguas en México. Hacia un enfoque plurilingüe*. Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de

http://www.uaa.mx/direcciones/dgdp/defaa/descargas/ensenanza_de_lenguas

Pozzo, M. (2009). La enseñanza de lenguas extranjeras en Argentina. *Diálogos*

Latinoamericanos, 15. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/162/16220868002.pdf>

Quezada, C. (2011). La popularidad del inglés en el siglo XXI Tlatemoani. *Revista Académica de Investigación*, (5), 1-4.

- Reyes, I.& Ojeda, G., (2006). *Las estrategias de aprendizaje cooperativo y el desarrollo de las habilidades cognitivas*. (Tesis de licenciatura). Facultad de Ciencias Sociales y Educación: Universidad Nacional de Piura.
- Rodríguez, P. (2003). *El CAADI: un instrumento más en la enseñanza del idioma inglés*. (Tesis de maestría). Facultad de Filosofía y Letras: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Rosales, M. (2014). Proceso evaluativo: evaluación sumativa, evaluación formativa y assesment su impacto en la educación actual. *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación* (662). ISBN: 9788476662106, p.p 1-13.
- Salazar, E. (2004). *Evaluación de los Centros de Auto Aprendizaje de Idiomas de la Universidad Autónoma de Nuevo León campus San Nicolás*. (Tesis de maestría). Facultad de Filosofía y Letras: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Secretaría de Educación Pública (2013). *Certificación Nacional de Nivel de Idiomas: Introducción*. Recuperado de <http://www.cenni.sep.gob.mx/es/cenni/Introduccion>
- Singh, S. (2013) *Aspects of speaking performance*. Recuperado de <http://saptaabimanyu.blogspot.mx/2013/02/aspects-of-speaking-performance.html>
- Slavin, R. (s.f.) *Grupo de estudio sobre aprendizaje cooperativo. Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica*. Recuperado de: <http://apoclam.org/archivos-recursos-orientacion/Educacion%20inclusiva/Estrategias/slavin-el-aprendizaje-cooperativo.pdf>
- Suárez, M. (2003). *Apuntes para una educación lingüística e intercultural en la etapa de Educación Infantil*. Consejería de Educación y Cultura, Región de Murcia: Servicio de Publicaciones y Cultura.
- Turrión, P. (2013). *La enseñanza de lenguas extranjeras a través del aprendizaje cooperativo*:

el aprendizaje de inglés en alumnos de primaria. (Tesis Doctoral). Facultad de Educación y Trabajo Social: Universidad de Valladolid.

Universidad Nacional Abierta y a Distancia. (2011). *Desventajas del aprendizaje cooperativo.*

Recuperado de:

http://datateca.unad.edu.co/contenidos/434206/434206/desventajas_del_aprendizaje_cooperativo.html

Universidad Nacional Abierta y a Distancia. (2011). *Ventajas del aprendizaje cooperativo.*

Recuperado de:

http://datateca.unad.edu.co/contenidos/434206/434206/ventajas_del_aprendizaje_cooperativo.html

Valero, M. (2011). ¿Por qué aprendizaje cooperativo? *Recerca i Innovació en*

Metodologies d'Aprenentatge. RIMA. Recuperado de

<https://www.upc.edu/rima/grupos/giac-grupo-de-interes-en-aprendizaje-cooperativo/bfpor-que-aprendizaje-cooperativo>

Vallès C. & Querol M. (2014). El aprendizaje cooperativo para el desarrollo de la competencia comunicativa oral en lengua inglesa de primaria. *Encuentro* (23), pp. 16-29

Vidal, V. & Duran, D. (2004). *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica. Un método de aprendizaje cooperativo para la diversidad en secundaria.* Barcelona: GRAÓ.

Villarreal, M. (2006). *Uso de estrategias de aprendizaje cooperativo para la enseñanza del idioma inglés en estudiantes de educación media superior de la UANL.* (Tesis de maestría). Facultad de Filosofía y Letras: Universidad Autónoma de Nuevo León.

Vinuesa, M. (2002). *Construir los valores: Currículum con aprendizaje cooperativo.* España:

Descleé De Brouwer

Anexos

Anexo 1

Registro de participación

Name	Participation	Discipline	Cooperation	Name	Participation	Discipline	Cooperation
1.				1.			
2.				2.			
3.				3.			
4.				4.			
5.				5.			
Name	Participation	Discipline	Cooperation	Name	Participation	Discipline	Cooperation
1.				1.			
2.				2.			
3.				3.			
4.				4.			
5.				5.			
Name	Participation	Discipline	Cooperation	Name	Participation	Discipline	Cooperation
1.				1.			
2.				2.			
3.				3.			
4.				4.			
5.				5.			

Anexo 2

Permiso para investigación

**COORDINACIÓN DEL CENTRO DE AUTO APRENDIZAJE DE IDIOMAS
FACULTAD DE ORGANIZACIÓN DEPORTIVA**

Presente.

Reciba un cordial saludo, me permito solicitar su autorización para realizar una investigación en las instalaciones de la Facultad de Organización Deportiva durante los cursos infantiles de inglés. La investigación lleva por título: ***El aprendizaje cooperativo para el desarrollo de la habilidad oral en inglés como lengua extranjera en cursos infantiles.***

Dicho trabajo implica el uso de instrumentos de investigación, tales como las rúbricas, cuadernos de trabajo y audio grabaciones direccionadas exclusivamente al docente. El tiempo estimado para su realización es durante cuatro semestres.

Cabe mencionar que los resultados arrojados serán benéficos para la institución y para el personal docente, debido a que brinda una propuesta didáctica con la finalidad de proporcionar una forma diferente y estratégica de implementar una clase, y a su vez impulsar a los estudiantes a mejorar su nivel de inglés.

Agradezco sus atenciones y quedo a espera de su gentil respuesta.

Atentamente;



Dalia Thairy Pinojosa Espinosa

Alumna



Dra. Elizabeth Alvarado Martínez

Asesora

San Nicolás de los Garza, Nuevo León, a 19 de mayo de 2017.



Elizabeth Alvarado


Anexo 3

Instrumento de investigación. Rúbrica completa.

El desarrollo de la habilidad oral en inglés como lengua extranjera mediante el aprendizaje cooperativo en cursos infantiles								
TEORÍA	CATEGORÍA	4 Muy bueno	3 Bueno	2 Regular	1 Deficiente	OBSERVACIONES	PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN
El espacio para aprender una lengua, es dentro de los entornos escolares. Por ello, las instituciones deben crear condiciones para promover la comunicación oral, en las que se utilice el idioma inglés. (Fórcz, Bultman y Emilsson, 2012)	Uso del idioma inglés	Durante la clase, tanto el docente como el alumno utilizan el lenguaje meta. No hay interferencia de la L1.	Durante la clase, docente y alumno utilizan principalmente la lengua meta. Sin embargo, hay poca transferencia de la L1.	El alumno y el docente utilizan con misma frecuencia la L1 y el idioma meta.	El alumno y el docente sólo manejan la L1. El idioma meta sólo es parte de lo teórico.		P: ¿Qué necesidades existen dentro del aula durante el desarrollo de la habilidad oral en inglés?	O: Evaluar la implementación de estrategias y actividades que los docentes de la FOD aplican para realizar un análisis de necesidades.
En el proceso de aprender una lengua están habilidades que ayudan a establecer una interacción, tales como la habilidad oral, escucha, escritura y lectura. (Baco y Cabrera, 2002)	Desarrollo de las 4 habilidades del idioma	En la clase los alumnos practican las 4 habilidades del idioma. Todas tienen la misma importancia. Ninguna es excluida.	Los alumnos practican las 4 habilidades. Sin embargo, a una de ellas se le resta importancia.	Los alumnos sólo practican dos habilidades en clase. Las demás no tienen mucha importancia.	Los alumnos sólo practican una habilidad. No tienen oportunidad de desarrollar las demás.		P: ¿Qué estructura metodológica siguen los docentes en una clase de inglés para el desarrollo de la habilidad oral?	O: Describir el desarrollo de la clase que los docentes de la Facultad de Organización Deportiva utilizan para observar las dificultades que existen en la adquisición de la habilidad oral del inglés como lengua extranjera.
Se aprende una lengua extranjera a través del uso real que hacemos de la misma en el momento de comunicarnos con otros mediante la interacción, es decir, cuando interactuamos comunicativamente. (Muza y Turci, 2007)	Habilidad oral.	Los alumnos ponen en práctica el idioma meta en todas las actividades, como para interactuar.	En su mayoría, los alumnos practican los ejercicios y la interacción.	Pocos alumnos practican el idioma meta mediante los ejercicios y la interacción.	Los alumnos sólo practican el idioma meta mediante ejercicios. En la interacción utilizan la L1.		P: ¿Qué necesidades existen dentro del aula durante el desarrollo de la habilidad oral en inglés? P: ¿Cuáles son las ventajas y desventajas de la implementación del aprendizaje cooperativo?	O1: Evaluar la implementación de estrategias y actividades que los docentes de la FOD aplican para realizar un análisis de necesidades. O2: Identificar las ventajas y desventajas de la implementación del AC para el desarrollo de la habilidad oral del idioma inglés.
...Mencionan tres factores relacionados con la competencia oral: motivación, autoestima y ansiedad. (Mazouz y Kacou, 2013)	Factores inhibidores	La clase tiene un ambiente agradable y contable. Los alumnos no presentan signos de ansiedad, falta de motivación o autoestima.	La clase tiene un ambiente agradable y contable. Solo en ciertas situaciones los alumnos sienten ansiedad, falta de motivación o autoestima.	La clase es poco agradable para el alumnado. La mayoría del tiempo sienten ansiedad, falta de motivación o autoestima.	La clase no es agradable. Los alumnos sienten ansiedad, falta de autoestima y motivación.		P: ¿Qué necesidades existen dentro del aula durante el desarrollo de la habilidad oral en inglés? P: ¿Cuáles son las ventajas y desventajas de la implementación del aprendizaje cooperativo?	O1: Evaluar la implementación de estrategias y actividades que los docentes de la FOD aplican para realizar un análisis de necesidades. O2: Identificar las ventajas y desventajas de la implementación del AC para el desarrollo de la habilidad oral del idioma inglés.
...Método gramática-traducción, directo, audiolingua, comunicativa, suggestopedia, silencio (López, 2004) ...Enfoques, experiencias múltiples, C.I.T, aprendizaje cooperativo (Richard y Rogers, 2001).	Metodologías	Durante la clase el docente emplea gran variedad de metodologías para la enseñanza del idioma meta.	Durante la clase el docente emplea poca variedad de metodologías para la enseñanza del idioma meta.	El docente sólo utiliza dos o tres metodologías de forma repetitiva en la clase.	El docente sólo emplea una metodología tradicional.		P: ¿Qué estructura metodológica siguen los docentes en una clase de inglés para el desarrollo de la habilidad oral?	O: Describir el desarrollo de la clase que los docentes de la FOD utilizan para observar las dificultades que existen en la adquisición de la habilidad oral de inglés como lengua extranjera.
... juegos teatrales, lingüísticos, trabajos en equipo, diálogos dirigidos, lluvia de ideas, debates, improvisación, exposición, representación... (Centro Virtual Cervantes, 2016)	Didáctica/ Lúdica	El docente imparte su clase de una forma lúdica y didáctica. Haciendo balance con la parte teórica.	El docente imparte su clase de una forma lúdica y didáctica. Sin embargo, hace más énfasis en la parte teórica.	El docente hace énfasis en la parte teórica. Solo para pocos ejercicios de práctica utiliza la didáctica.	El docente no utiliza en ningún momento la didáctica. Solo hace énfasis en la parte teórica.		P: ¿Qué estructura metodológica siguen los docentes en una clase de inglés para el desarrollo de la habilidad oral?	O: Describir el desarrollo de la clase que los docentes de la FOD utilizan para observar las dificultades que existen en la adquisición de la habilidad oral de inglés como lengua extranjera.
El AC es el empleo de grupos pequeños en los que los estudiantes trabajan unidos para incrementar su propio aprendizaje y el de los demás (Johnson, Johnson y Holube, 1999).	Forma de trabajar	En la clase los alumnos trabajan de diversas formas: en equipos, pares e individualmente. Hay un equilibrio en la forma de trabajar.	En la clase los alumnos trabajan de forma individual y en equipos. Con una frecuencia de 50% cada uno.	En la clase los alumnos trabajan en grupos e individualmente. Sin embargo, la mayoría del tiempo trabajan de manera individual.	En la clase los alumnos sólo trabajan de manera individual. No hay trabajo en equipo.		P: ¿Cuáles son las ventajas y desventajas de la implementación del aprendizaje cooperativo?	O: Identificar las ventajas y desventajas de la implementación del AC para el desarrollo de la habilidad oral del idioma inglés.
5 elementos principales del AC: interdependencia positiva, interacción promotora cara a cara, responsabilidad individual, destrezas de cooperación, procesamiento de grupo. (Arias, Cárdenas y Estupifal, 2005)	Trabajo en equipo	Los alumnos saben cómo trabajar en equipo y cumplen con los objetivos del trabajo. Todos los integrantes cooperan.	Los alumnos conocen cómo trabajar en equipo y cumplen con los objetivos. Sin embargo, sólo algunos integrantes cooperan.	Los alumnos conocen cómo trabajar en equipo y cumplen con la meta del trabajo. Sin embargo, existe problemas entre los integrantes, casi nadie coopera.	Los alumnos no saben trabajar en equipo. Toda la clase trabaja de manera individual, sin cooperar. La meta establecida no se cumple.		P: ¿Cómo el AC puede ayudar al desarrollo de la habilidad oral en inglés? P: ¿Cuáles son las ventajas y desventajas de la implementación del AC?	O1: Diseñar una propuesta didáctica para el desarrollo de la competencia oral en inglés como lengua extranjera en niños del CAADI de la FOD mediante la creación de aulas de aprendizaje cooperativo. O2: Identificar las ventajas y desventajas de la implementación del AC para el desarrollo de la habilidad oral del idioma inglés.
El mediador es una persona que estimula y favorece el aprendizaje y el desarrollo del potencial intelectual, y corrige las funciones cognitivas deficientes... se basa en el desarrollo intelectual de los estudiantes. (Ferreiro y Galván, 2006).	Actitud del docente	El docente muestra una actitud motivante durante toda la clase. Muestra su apoyo a los alumnos y está al pendiente de su aprendizaje.	El docente tiene actitud de servicio y muestra su apoyo a los alumnos. Sin embargo, es un poco motivante para ellos.	El docente muestra poca motivación y poco apoyo para los alumnos. No toma mucho interés en su aprendizaje.	El docente no tiene actitud de servicio, ni motivación. No tiene interés por el aprendizaje de los alumnos.		P: ¿Cuál es el rol del docente y del alumno en el aprendizaje cooperativo en las clases de inglés para el desarrollo de la habilidad oral?	O: Identificar el rol del docente y del alumno para determinar las condiciones bajo las cuales trabajar al implementar el aprendizaje cooperativo durante la práctica didáctica.
La finalidad es darles retroalimentación... es preciso realizar notas que indiquen la acción concreta del alumnado. Estos requisitos sirven de apoyo para el docente, pues le ayudan a recabar información específica para complementar la evaluación total. (Johnson, Johnson y Holube, 1999)	Evaluación (retroalimentación)	Para la evaluación se toma en cuenta tanto los resultados de las pruebas, como el desenvolvimiento durante la clase. Sin embargo, las pruebas tienen mayor peso. Hay retroalimentación.	Para la evaluación se toma en cuenta los resultados de las pruebas y el desenvolvimiento de los alumnos durante la clase. Sin embargo, las pruebas tienen mayor peso. Hay retroalimentación.	Para la evaluación se toma en cuenta los resultados de las pruebas. El desenvolvimiento del alumno durante la clase no es muy importante. No hay retroalimentación.	Para la evaluación sólo se toma en cuenta los resultados de las pruebas. El desenvolvimiento en la clase no importa, tampoco hay retroalimentación.		P: ¿Qué estructura metodológica siguen los docentes en una clase de inglés para el desarrollo de la habilidad oral?	O: Describir el desarrollo de clase que los docentes de la Facultad de Organización Deportiva utilizan para observar las dificultades que existen en la adquisición de la habilidad oral del inglés como lengua extranjera.