

El inglés es el idioma internacional preeminente en ciencia, tecnología, negocios y cultura global. Su dominio es esencial para el crecimiento personal y el progreso económico. El aprendizaje cooperativo se propone como método para una enseñanza efectiva del inglés, desarrollando habilidades sociales y comunicativas a través de una participación activa. Este enfoque prepara a los estudiantes universitarios para un mundo interconectado y multicultural. Mejora la calidad de la educación superior y promueve el desarrollo integral de individuos competentes y ciudadanos globales, en un entorno que valora la diversidad y la colaboración.



DGESuM
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN
SUPERIOR PARA EL MAGISTERIO



Consejo
Nacional
de Autoridades de
Educación Normal
CONAEN

EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
TABASCO



Yolanda Natalia Álvarez Gómez

Let's go Juntos El impacto de la cooperación en la expresión oral del inglés



Fotografía: Patricia Vidal, Tabasco



Dra. Yolanda Natalia Álvarez Gómez. Miembro del Sistema Estatal de Investigadores y distinguida con el Reconocimiento al Perfil Deseable del Programa para Desarrollo Profesional Docente (PRODEP). Su formación incluye la Licenciatura en Idiomas, Maestría en Lenguas Modernas y Doctorado en Educación Basada en Competencias. Sus áreas de investigación son: enseñanza del inglés como segunda lengua; aprendizaje cooperativo y traducción-interpretación. Ha sido ponente nacional e internacional. Su producción académica consta de artículos científicos, capítulos de libro y organización de congresos académicos. Actualmente el líder del colegiado de investigación llamado Procesos y contextos psico-socioculturales en la educación, de la Escuela Rosario María Gutiérrez Eskildsen, Licenciatura en Educación Preescolar de Villahermosa, Tabasco, México.

Let's go Juntos

El impacto de la cooperación en
la expresión oral del inglés

Let's go Juntos

El impacto de la cooperación en
la expresión oral del inglés

Yolanda Natalia Álvarez Gómez

Primera edición, 2023

Querer leer A.C.

<pressmark/> Soluciones digitales para la educación

ISBN : 978-607-69702-2-5

Para su publicación esta obra ha sido dictaminada por el sistema académico de pares ciegos. Los juicios expresados son responsabilidad del autor o autores y fue aprobada para su publicación. Queda prohibida la reproducción parcial o total del contenido de la presente obra, sin contar previamente con la autorización expresa y por escrito del titular, en términos de la Ley Federal de Derechos de Autor.

Maquetación: Walk Chi Balan

Corrección de estilo: Cynthia Alarcón Múgica

Portada: Walk Chi Balan

Hecho en Villahermosa, Tabasco, México.



Andrés Manuel López Obrador
Presidente de México

Leticia Ramírez Amaya
Secretaria de Educación Pública

Luciano Concheiro Bórquez
Subsecretario de Educación Superior

Mario Chávez Campos
Dirección General de Educación Superior para el Magisterio

Jorge Cázares Torres
Director de Profesionalización Docente de la
Dirección General de Educación Superior para el Magisterio

Carlos Manuel Merino Campos
Gobernador Interino del Estado de Tabasco

Egla Cornelio Landero
Secretaria de Educación

Luis Rodrigo Marín Figueroa
Subsecretario de Educación Media y Superior

Noemi Narváez Ávila
Coordinadora de Escuelas Normales, IESMAS y UPN

María Tila Zapata Pereyra
Directora de la Escuela "Rosario María Gutiérrez Eskildsen"
Licenciatura en Educación Preescolar

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	17
INTRODUCCIÓN	19
CAPÍTULO I	
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	23
Antecedentes	23
Método Grammar/Translation	26
Enseñanza en competencias	28
Definición del problema	28
Delimitación del problema	31
Preguntas de investigación	32
Pregunta general	33
Preguntas secundarias	33
Objetivos de investigación	33
Objetivo general	33
Objetivos secundarios	33
Justificación	34
Viabilidad	37
CAPÍTULO II	
MARCO TEÓRICO	39
Estado del arte	39
Bases teóricas	48
La Educación Basada en Competencias	48
El surgimiento de la Educación Basada en Competencias (EBC)	50
Opiniones en contra de la EBC	53

Las Habilidades Blandas o Soft Skills	55
La enseñanza de las Habilidades Blandas o Soft Skills	57
La enseñanza de lenguas	59
<i>Enfoque por tareas</i>	61
El trabajo cooperativo como propuesta	62
Antecedentes	62
<i>Celestín Freinet</i>	63
<i>Jean Piaget y Lawrence Kohlberg</i>	64
<i>Lev Vigotsky</i>	65
Concepciones del aprendizaje cooperativo	67
<i>Ferreiro y Calderón</i>	67
<i>Pere Pujolàs Maset</i>	69
<i>Johnson y Johnson</i>	72
Expresión oral	79
Enfoques de estudio	80
<i>Noam Chomsky</i>	80
<i>John L. Austin</i>	81
<i>Willem Levelt</i>	82
<i>Christine Goh</i>	84
Expresión oral en la L2	85
<i>Martin Bygate</i>	85
<i>Jack C. Richards</i>	86
La expresión oral según el programa de estudio de la materia Starting Basic Communication	91
El estudio de las opiniones y experiencias	93
<i>Las representaciones sociales</i>	93
<i>La Teoría Subjetiva</i>	94

CAPÍTULO III	
METODOLOGÍA	97
Enfoque	97
Diseño	100
Supuestos y categorías de investigación	102
Supuesto	103
Categorías	104
Población y muestra	105
Técnica de investigación	108
Fase 1. Preparatoria	109
Fase 2. Trabajo de campo	111
<i>Organización del trabajo en equipos cooperativos</i>	112
<i>Selección de informantes</i>	115
Fase 3. Analítica	116
Fase 4. Informativa	117
Manejo de datos	118
Instrumentos de recolección de datos	118
<i>Observaciones</i>	119
<i>Entrevistas</i>	120
 CAPÍTULO IV	
ANÁLISIS Y EVALUACIÓN	
DE LOS RESULTADOS	123
Agrado por el Aprendizaje Cooperativo	124
Desagrado por el Aprendizaje Cooperativo	132
Trabajo en equipo cooperativo	136
Dinámica del trabajo en equipo cooperativo	136
Desarrollo de habilidades interpersonales	140
Expresión oral en inglés	146

Antecedentes de las clases de inglés	147
Complicaciones de la expresión oral en inglés	150
Impacto del Aprendizaje Cooperativo en la expresión oral en inglés	152

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS 159

Conclusión I	160
--------------------	-----

Conclusión II	161
---------------------	-----

Conclusión III	163
----------------------	-----

Sugerencias	165
-------------------	-----

REFERENCIAS 167

*Nadie es una isla, completo en sí mismo; cada hombre es un pedazo
del continente, una parte de la Tierra.*

John Donne

*La cooperación es la convicción plena de que nadie puede alcanzar el
éxito, a menos de que todos lo alcancen.*

Virginia Burden

AGRADECIMIENTOS

Primeramente, agradezco a Dios las innumerables bendiciones que me permitieron culminar mis estudios del programa de doctorado, así como el presente trabajo de investigación.

A mi familia, especialmente a mis padres, por ser pilar, ejemplo y motivación constante en cada uno de mis pasos, tanto académicos como profesionales. Gracias por creer en mí y darme el aliento y la seguridad de emprender cada vez más y mejores retos.

A mi asesor de tesis, el Dr. Romel Paredes. Su invaluable apoyo, amable guía y vastas preparación y experiencia en la labor de la investigación fueron las bases para que este trabajo llegase a buen puerto. Gracias por su generosa disponibilidad.

A los profesores que con sus conocimientos, capacidad y entrega no sólo compartieron con nosotros experiencias y conocimientos, sino que dieron pie a reflexiones profundas que permitieron que explotáramos nuestras capacidades. Igualmente, a todo el equipo del Centro de Estudios Universitarios Mar de Cortés, especialmente a la Dra. Patricia Arano y el Dr. Jorge Briceño, por su cordial seguimiento, consejo y apoyo durante todo el doctorado e investigación, así como a la Dra. Margarita Alemán y al Dr. Armando Bueno, quienes con sus retroalimentaciones y sugerencias enriquecieron este trabajo.

A los amigos, que con sus palabras de aliento me ayudaron a sortear los momentos difíciles a través de los cuales este proceso se llevó a cabo. Son mi red y refugio.

Y a Jan, por siempre ser y estar. Por ser mi roca en el presente y mi luz hacia el futuro. Por confortar, alentar, acompañar y amar. Es y será siempre recíproco.

A mis seres queridos, por su aliento y apoyo incondicional.

A mis autoridades educativas, por su mediación y asistencia en el logro de esta publicación.

A mis compañeros docentes, cuyo ejemplo me ha servido para edificarme profesionalmente.

A todos mis estudiantes a lo largo de los años, quienes a través de sus personalidades, características y formas de ser, me han hecho saber la riqueza que existe en nuestras diferencias, reconocer y comprender que la suma de nuestras fortalezas individuales crean nuestros éxitos colectivos. y que muchas veces solamente necesitamos un entorno en el que nos sintamos parte de un verdadero equipo, para poder desplegar nuestro potencial.

Este libro es por y para ustedes.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, es imperante la necesidad de que el profesionista cuente con *habilidades blandas* que le permitan desenvolverse adecuadamente con compañeros de trabajo y estudio, lo cual implica no sólo a una mejoría en el ambiente laboral, sino en la calidad de su trabajo, desde el sentido de empatía y colaboración (Granada, 2018). Por tanto, conviene ponderar los beneficios de incluir en los planes de estudio técnicas, medidas y/o herramientas relacionadas con el aprendizaje cooperativo, con miras a lograr una educación que fomente el desarrollo y el éxito colectivo.

La innovación en la enseñanza y el aprendizaje en competencias es siempre pertinente, además de que en el perfil del egresado de las Escuelas Normales se busca que el profesionista cuente con competencias genéricas relacionadas con el trabajo en equipo, la resolución de problemas y el dominio de una segunda lengua. En este caso, se trabajó con dos grupos de primer semestre de la Escuela Normal, en la materia de Inglés I durante el semestre lectivo agosto 2019-enero 2020, implementando herramientas y estrategias del aprendizaje cooperativo, para comprender las opiniones de los alumnos sobre esta metodología de enseñanza y sus apreciaciones sobre el efecto de la misma en su desempeño oral en la segunda lengua.

Lo anterior se logró a través de una investigación cualitativa, siguiendo los fundamentos de un estudio fenomenológico, implementando en un primer momento el plan de trabajo cooperativo diseñado, mientras que eran videograbadas dichas sesiones. El trabajo cooperativo se basó en la técnica *Jigsaw* (rompecabezas), teniendo como referente el aprendizaje por proyectos. Estos se caracterizaron por ser presentaciones orales frente al grupo, en una ocasión un juego de roles y en una segunda la presentación en equipos de la rutina diaria de un personaje.

Posteriormente, se realizó un análisis de las grabaciones para seleccionar a la informante clave. Luego, se hizo un análisis preliminar de los datos arrojados por esta, para después proceder a seleccionar a las informantes y después entrevistarlas a profundidad. Una vez obtenidos los datos suficientes, se procedió a analizarlos por medio del programa computacional ATLAS.ti.

El trabajo aquí presentado está organizado en cinco capítulos. En el primero, se desarrolla el planteamiento del problema, iniciando por señalar las *falencias* observadas en las alumnas en un primer acercamiento al campo; es decir, las problemáticas relacionadas con el dominio del idioma inglés; se identifica la falta de un correcto trabajo en equipo, la carencia de autonomía del aprendizaje y un bajo dominio del inglés, específicamente en la expresión oral. En este mismo capítulo, se exponen algunos antecedentes de las diversas temáticas tratadas en esta investigación, tanto de metodología de enseñanza como de adquisición de segundas lenguas. Igualmente, se plantea tanto los objetivos como las preguntas de investigación, así como la viabilidad de esta.

En el segundo apartado de este trabajo, denominado “Marco Teórico”, se concentran las definiciones, antecedentes y teorías postulados por autores considerados referentes en temáticas como la Educación Basada en Competencias, las apeladas *habilidades blandas*, la enseñanza de lenguas, el trabajo cooperativo y la expresión oral en un segundo idioma, además de un análisis del estado del arte de la cuestión aquí tratada. Por otra parte, en el capítulo titulado “Metodología”, se detalla el proceso investigativo realizado, precisando el enfoque, diseño, categorías y técnicas de investigación, así como la población y la muestra de la misma. Es decir, se detalla paso a paso el proceso investigativo.

Seguidamente, se encuentra el cuarto capítulo llamado “Análisis y Evaluación de los Resultados”, en el cual se describe y examina la información recabada. Esta se presenta y discute según las categorías de análisis encontradas y a la luz de lo señalado por los exponentes de los temas abordados. Cada uno de los datos relevantes se analizan según el proceso antes señalado y se provee una conclusión personal sobre cada uno.

Por último, en el capítulo quinto, se muestran las conclusiones a las que este trabajo de investigación llegó, en relación con cada una de las preguntas y de los objetivos de investigación planteadas desde un principio. Cada una de estas se compara con lo afirmado por teóricos clave y pertinentes a este trabajo. Igualmente, en este apartado se señalan sugerencias para futuros trabajos vinculados con las temáticas abordadas en el presente trabajo.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Ante los sucesos y contextos tan diversos a los que los actores dentro del ámbito escolar se enfrentan, serán siempre necesarios la observación y el análisis de las prácticas educativas para reconocer y comprender las problemáticas existentes, y a partir de este trabajo, elaborar proyectos con miras a la mejora de las situaciones en contextos inmediatos, buscando que los efectos benéficos de los mismos se traduzcan en acciones a escalas más grandes.

En este apartado, se explica el proceso mediante el cual se identifican las problemáticas y necesidades encontradas relacionadas con la necesidad de formar alumnos capaces de trabajar en equipo de manera adecuada, a través de la construcción de relaciones interpersonales efectivas.

Antecedentes

La importancia de la inclusión de la enseñanza del inglés como segunda lengua en Instituciones de Educación Superior (IES) ha quedado de manifiesto debido a su injerencia en los sectores productivos, y a la relevancia del manejo de este segundo idioma para acceder a mejores opciones laborales.

Martínez, Fierro y Román (2019) señalan que la enseñanza del idioma inglés en México cuenta con antecedentes diversos, producto de varias estrategias que han tratado de implementarse para hacer frente a la necesidad de educación y profesionalización. Sin embargo, es hasta la época reciente que se ha formalizado su presencia en los planes y programas a nivel nacional en educación básica. Por ende, se manifiestan cambios en los currículos de las escuelas normales.

Muñoz (2015) realiza un recuento del papel de la enseñanza del inglés en distintos planes de estudio de las escuelas normales en México. En primer lugar, en los planes de 1886 y 1887, se sitúa a la educación normal dentro de la pugna de los ideales liberales y conservadores. No obstante, en un claro dominio del pensamiento liberal, se invitó a Enrique C. Rébsamen, docente alemán con conocimiento en educación normal, para organizar la primera escuela normal del país. En este caso, se planteó la enseñanza del inglés y el francés para que los normalistas pudieran acceder a contenido directamente en su lengua origen.

Posteriormente y producto de la reforma educativa liderada por José Vasconcelos (Ocampo, 2005), el plan de 1925 tenía el objetivo de llevar educación a los lugares más apartados del país. Allí, se sugirió la enseñanza de sólo un idioma extranjero, pudiendo ser inglés o francés, dando preferencia a un enfoque más alfabetizador y de enseñanza de aspectos agrícolas. De manera ulterior, durante el periodo llamado Cardenismo, se identifica una ausencia total de los cursos de inglés en los planes de estudio, y no fue sino hasta el plan de 1945, durante las gestiones de Jaime Torres Bodet, cuando se tomó en consideración nuevamente el aprendizaje de un idioma extranjero (Muñoz, 2015).

Es hasta los años ochenta cuando se reconoce a las escuelas normales como Instituciones de Educación Superior, y en la reforma de 1984 se identifica que oficialmente no se encuentra integrado ningún curso de lengua extranjera, situación que se mantuvo hasta 1997, cuando a través de programa “SEPa inglés” se pretendió que los normalistas adquirieran conocimientos de esta lengua (Muñoz, 2015).

Cabe destacar que el programa en línea de “SEPa inglés” sigue disponible en versión en línea y se trata de un curso manejado por el Instituto Latinoamérica de la Comunicación Educativa (ILCE) en conjunto con la Secretaría de Educación Pública, que se encuentra adscrito actualmente a la normatividad manejada por la Certificación Nacional de Nivel de Idiomas (CENNI), y busca que el usuario desarrolle de manera autónoma las cuatro habilidades básicas del idioma: entender, leer, escribir y hablar (ILCE, 1956-2020).

En los programas del 2012 para las escuelas normales, se consideraba al aprendizaje del inglés y el manejo de las TIC como novedosos, importantes y significativos (Muñoz, 2015), lo cual se enmarca en las dinámicas internacionales de globalización, intercambio cultural y educativo. La finalidad de este programa era llevar a los alumnos de un nivel A1 a uno B2- según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2012), en un lapso de cinco semestres, teniendo como objetivo final que el alumno se comuniqué de manera oral y escrita en variedad de contextos, con espontaneidad y sofisticación (SEP, 2012). Específicamente en términos de producción oral y escrita señala las siguientes habilidades como parte de su perfil de egreso:

- Cuenta con un amplio rango de dominio de vocabulario, estructuras y funciones gramaticales.
- Tiene claridad en la variedad de estilos que utiliza de acuerdo con la audiencia a la que se dirige, ya sea en forma oral o escrita.
- Se comunica de manera fluida y con un alto grado de espontaneidad dentro de una gran variedad de contextos, aunque en ocasiones suena poco natural y demasiado rígido.
- Interactúa verbalmente con nativos de la lengua sin que existan brechas en la comunicación que no puedan repararse.
- Expresa y justifica sus ideas, opiniones y sentimientos validando sus argumentos.
- Utiliza diferentes estrategias conversacionales para iniciar, mantener y terminar conversaciones, aunque en ocasiones comete errores de registro de formalidad.
- Mantiene una conversación con uno o varios interlocutores sobre una gama de temas diversos (SEP, 2012, p. 4).

Posteriormente, en una búsqueda por alinear los currículos a los estándares internacionales, surge la Reforma Educativa del 2018, con el fin de un cambio en el enfoque de enseñanza, en el que se eduque para la libertad y la creatividad (SEP, 2017). Como fruto de este nuevo planteamiento, surge la Estrategia Nacional de Inglés (SEP, 2017), la cual busca no sólo seguir lo planteado por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, sino que los egresados de las escuelas normales obtengan una certificación internacional.

Método Grammar/Translation

Aquello que se pretende lograr en el programa de 2018 es a través de un enfoque comunicativo, con especial énfasis en la expresión oral, la cual se sugiere que tenga el mayor peso tanto en actividades

durante la clase como en los aspectos a evaluar. Sin embargo, lo anterior no dejará de ser una utopía puesto que se mantiene vigente en el currículo real de la mayoría de las escuelas el método *Grammar/Translation*, el cual, según Bueno (1992), tiene como características el ser “una expresión del Humanismo Clásico el cual es orientado a contenido elitista, y preocupado por la transmisión de conocimiento de una generación a otra” (p. 168).

Como puede notarse, esta metodología dista mucho de lo que se pretende en los currículos planteados en el actual programa de inglés en las escuelas normales del país, y encasilla el trabajo de los alumnos en el aprendizaje de fórmulas gramaticales y a la práctica de traducción de textos y conversaciones, sin permitir la creatividad ni favorecer espacios en los que los alumnos intercambien comunicaciones en un contexto real, que puedan implementar en su vida diaria.

Según Bueno (1992), algunos de los motivos por los que este modelo de enseñanza sigue vigente en muchos de los salones de lengua, a pesar de ir en contra de lo que se busca alcanzar por medio de los programas oficiales, es que los profesores se topan con clases masificadas, diversidad muy marcada de niveles manejo de inglés en un mismo grupo, escasez de recursos humanos con el conocimiento necesario y la falta de capacitación continua de los profesores, específicamente en los avances relacionados con la lingüística aplicada.

Enseñanza en competencias

El programa Enseñanza de Inglés (SEP, 2018) habla sobre desarrollar en los estudiantes competencias que se agrupan en tres ámbitos:

- Competencias genéricas: usa el pensamiento crítico y creativo para resolución de problemas, coopera para desarrollar proyectos, interioriza reglas y principios sociales necesarios para una mejor coexistencia.
- Competencias profesionales: actúa de manera ética ante situaciones de diversidad que surjan en la práctica profesional, colabora con la comunidad educativa en la toma de decisiones y en el desarrollo de soluciones alternas para problemas educativos.
- Subcompetencias específicas del curso: intercambia información sobre experiencias profesionales y personales, usa la lengua para establecer relaciones armoniosas y responsables (SEP, 2018).

Sin embargo, en el mismo documento (SEP, 2018) indica que el enfoque en la evaluación será el nivel de dominio en las habilidades del idioma inglés: hablar, entender, producción escrita y comprensión lectora; tiene más peso la producción oral debido al enfoque comunicativo, y se deja de lado que el alumno demuestre algún nivel de desarrollo o apropiación de competencias que se señalan, las cuales tienen enfoque en la cooperación y el desarrollo de habilidades sociales e interpersonales.

Definición del problema

De este modo, resulta necesario trabajar en el enriquecimiento del enfoque basado en competencias, uno que lo provea de sustento socioformativo y que abogue por la realización integral de los es-

tudiantes. No obstante, y por los motivos anteriormente señalados, podemos identificar dos problemas en el programa de inglés actual para las escuelas normales:

Debido al uso de métodos caducos como el *Grammar/Translation* en la enseñanza de lenguas, específicamente del inglés, los alumnos no poseen las bases ni los conocimientos necesarios para tener un buen nivel de dominio de expresión oral en dicha lengua, lo cual se evidencia empíricamente a través de un primer acercamiento al campo.

En agosto de 2019, al llegar a la Escuela Normal de Educación Preescolar (ENEPe), ubicada en el municipio de Centro, Tabasco, se aplicó un examen diagnóstico que es parte del material *Headway*, (Oxford University Press, 2012), el cual está diseñado para estimar el nivel de dominio de inglés del alumno, según el Marco Común Europeo de Referencia. Dicho examen consta de dos secciones: 100 reactivos que evalúan el uso del idioma (gramática y vocabulario), y una sección de producción escrita. A lo anterior, los docentes agregaron un ejercicio de la producción oral de los alumnos. Cada una de estas evaluaciones se calificó en una escala de 10, y se encontró que el promedio de dominio del idioma inglés de la matrícula escolar era de 2.8 sobre 10, y específicamente en el rubro de expresión oral el resultado promedio fue 2.3 sobre 10. Así pues, se observa que los resultados de la instrucción en el idioma inglés que los alumnos recibieron desde educación media superior e incluso los niveles de inglés cursados ya como parte de sus estudios de nivel superior, no han rendido los frutos esperados.

Si bien en el programa se contempla el desarrollo de competencias en distintos ámbitos y estrechamente relacionadas con el

trabajo en equipo y al desarrollo de habilidades sociales e interpersonales, no se especifican los esfuerzos y trabajos que pueden hacerse en ese sentido. De esta forma, se ubica un nicho de oportunidad en la cual se pueda dar cumplimiento al enfoque comunicativo que la enseñanza de lenguas posee, mediante la implementación de la enseñanza cooperativa, la cual según Frombona, Iglesias y Lozano (2016) se puede entender un conjunto de individuos reflexivos y autónomos que trabajan en armonía y brindado apoyo, buscando siempre el desarrollo profesional mediante la comunicación. Asimismo, Cerdà y Querol (2014) contribuyen al entendimiento de este método de trabajo cuando mencionan que es mediante el aprendizaje cooperativo que “un individuo logra sus objetivos de enseñanza-aprendizaje si los demás compañeros alcanzan los suyos, y entre todos se construye el conocimiento aprendiendo unos de otros” (p. 6).

Sin embargo, durante los primeros meses de la labor docente que los profesores de la estrategia nacional de inglés han realizado en la ENEPre, han percibido que los alumnos no son reflexivos en relación con la función del idioma inglés en su formación, ni sobre las funciones comunicativas que pueden desarrollar a partir de las estructuras gramaticales que se practican durante las clases. Así mismo, no cuentan con la cultura del trabajo autónomo ni del trabajo colaborativo. Ellos, en concordancia con la enseñanza tradicional, se interesan sólo por los contenidos que se abordan dentro de la clase y por su desempeño individual, sin brindar un espacio a la retroalimentación entre pares.

Por ello, la relevancia de implementar un distinto enfoque a la enseñanza del inglés, uno que busque desarrollar sus habilidades comunicativas mediante un esquema de trabajo que a la vez los

forme en el trabajo cooperativo, el cual fomenta el desarrollo no sólo académico, sino de sus habilidades interpersonales y abona a la formación en las *habilidades blandas*, y que están orientadas a las aptitudes sociales, específicamente aquellas capacidades de índole comunicativa, de trabajo en equipo, así como de flexibilidad y adaptabilidad ante un trabajo en específico (Valdebenito, 2015).

Dado que el objetivo de la enseñanza de inglés es que el alumno sea capaz de comunicarse, y uno de los beneficios del trabajo cooperativo es el desarrollo de las habilidades interpersonales y de trabajo en equipo, resulta pertinente poner a prueba estas técnicas de enseñanza y conocer qué les parece a los alumnos este acercamiento, en relación con el método de enseñanza tradicional. De esta manera, no sólo estaríamos conociendo su sentir al trabajar bajo este esquema, sino ampliando el abanico de estrategias de enseñanza de los futuros docentes.

Delimitación del problema

El problema sobre el cual se elabora este trabajo de investigación se adhiere a la línea de investigación denominada “Enseñanza y Aprendizaje en Competencias”, la cual pertenece a las líneas de investigación que se desarrollan dentro del Doctorado en Educación Basada en Competencias ofrecido por el Centro de Estudios Universitarios Mar de Cortés, del estado de Sinaloa, México, el cual cuenta con reconocimiento de Validez Oficial de Estudios de la Secretaría de Educación Pública y Cultura, con clave número 25PSU0089O.

De igual forma, debido a la naturaleza de los temas a desarrollar dentro de esta disertación, las áreas de estudio y ciencias a abordar son lingüística aplicada y didáctica, haciendo énfasis en el estudio de las habilidades blandas como parte de la educación basada en competencias.

Igualmente, cabe señalar que en campo se trabajó con dos grupos de inglés nivel 1 *Starting Basic Communication*, de la licenciatura en educación preescolar, uno constando de 36 y otro de 39 alumnas, de la ENEPre “Rosario María Gutiérrez Eskildsen” de Villahermosa, Tabasco, durante el semestre agosto 2019 - enero 2020, teniendo un total de 20 sesiones de clase frente a grupo.

Es importante mencionar que, según las delimitaciones del tema y después de una revisión en distintas bases de datos, no se encontraron investigaciones enfocadas al aprendizaje cooperativo como herramienta para el desarrollo de la expresión oral en Instituciones de Educación Superior en México, y ningún trabajo de inglés relacionado con el aprendizaje cooperativo en Escuelas Normales del país. Por ello, y estando en una época de cambios en el modelo educativo y entrando en la era de la Estrategia Nacional para el Fortalecimiento del Inglés en Escuelas Normales, resulta altamente pertinente realizar un trabajo de investigación con estas características.

Preguntas de investigación

Como pregunta general para llevar a cabo este trabajo se propuso la siguiente cuestión:

Pregunta general

¿Cuáles son las opiniones de los alumnos del curso *Starting Basic Communication* sobre el empleo del aprendizaje cooperativo para la práctica de la expresión oral en inglés?

Preguntas secundarias

De igual forma, y como eje complementario de esta investigación, se trabajó en función de las siguientes preguntas secundarias:

- ¿Cómo se vincula el aprendizaje cooperativo con el desarrollo de las habilidades interpersonales a través de la práctica de la expresión oral en inglés, específicamente en el trabajo en equipo?
- ¿Cuáles son los motivos que explican el agrado o desagrado al participar de una enseñanza cooperativa para la práctica de la expresión oral en inglés?

Objetivos de investigación

Objetivo general

En cuanto a los objetivos planteados para este trabajo se contempló, como general el siguiente:

Analizar las opiniones de los alumnos del curso *Starting Basic Communication* sobre el empleo del aprendizaje cooperativo en la práctica de la expresión oral del idioma inglés.

Objetivos secundarios

Asimismo, se plantearon objetivos específicos, los cuales se señalan a continuación:

- Describir la relación del aprendizaje cooperativo con el desarrollo de las habilidades interpersonales a través de la práctica de la expresión oral en inglés, específicamente la de trabajo en equipo.
- Explicar los motivos por los cuales a los alumnos les agrada o desagrada practicar la expresión oral en inglés por medio del aprendizaje cooperativo.

Justificación

El presente trabajo resulta pertinente desde el planteamiento de la Educación Basada en Competencias como modelo adoptado por la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), el cual se sigue en las Escuelas Normales, y que según se señala en el Modelo Integral para la Formación Profesional y el Desarrollo de Competencias del Maestro de Educación Básica (SEP, 2009), la formación basada en competencias es un eje fundamental en el modelo educativo de las escuelas normales, y así se plasma desde los planes de estudio 1997 (SEP, 1997), 1999a (SEP, 1999a) y 1999b (SEP, 1999b).

Siendo que la educación basada en competencias se tiene como “una pauta efectiva para mejorar el rendimiento académico de estudiantes a lo largo de la trayectoria escolar” (Climént 2010), y que ese rendimiento se ve traducido a una solución de problemas en la vida diaria, es imperante la necesidad de implementar medidas como la utilización de herramientas de aprendizaje cooperativo, las cuales abonan al desarrollo de competencias sociales e interpersonales a través del trabajo en equipo, mediante el cual los integrantes tengan una participación activa y donde se genere un clima de liderazgo (Tobón, 2007).

A partir del presente trabajo se espera se desarrollen metodologías de enseñanza de lenguas extranjeras en las que se contemple el uso del aprendizaje cooperativo, y posteriormente esta práctica permee a distintas áreas del currículum.

En el ámbito práctico resulta importante esta investigación puesto que, como primer acercamiento de los alumnos de la ENE-Pre a actividades propias del aprendizaje cooperativo, es necesario analizar y comprender sus apreciaciones al respecto, para que con base en ellas, se plantee a futuro una metodología de trabajo en la cual pueda aprovecharse de mejor manera este tipo de herramientas no sólo para una mejora en el dominio del idioma inglés, sino en el desarrollo de las competencias sociales, partes de la educación basada en competencias.

A nivel institucional, por acuerdo de autoridades educativas en el marco del Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONAE-DU) y con fundamento en la Ley General de Educación, plantean acciones para reformar y mejorar las escuelas normales, las cuales se dividen en seis ejes:

- Planeación
- Personal Académico
- Desempeño de los estudiantes
- Evaluación y mejora
- Reforma Curricular
- Fortalecimiento de la infraestructura (SEP, 2011a)

En relación con la reforma curricular, esta busca específicamente incrementar los niveles de calidad y equidad, y tiene como objetivo formar docentes capaces de responder “las demandas y requerimientos que le planteen la educación básica en los tres niveles que

la integran (preescolar, primaria y secundaria” (SEP, 2011a, pár.4). Dicha reforma curricular se basó en una adecuación del perfil de egreso y sigue los planteamientos de Díaz-Barriga y Lugo (2003) en relación con el currículum por competencias, la formación en la práctica experiencias y la incorporación de tecnologías de información y comunicación (SEP, 2011b).

Específicamente en cuanto a las competencias, se menciona que se opta por este modelo puesto que “contribuye a formar a un profesionalista que pueda resolver problemas de manera autónoma y crítica, con una postura reflexiva permanente sobre su práctica” (SEP, 2011b, p. 13), y en el caso de la presente reforma curricular, consiste en “la determinación de las tareas y actitudes generales y específicas esperadas de los docentes en su práctica cotidiana” (SEP, 2011b, p. 30).

Como parte de este diseño curricular, se consideran algunos dispositivos de formación que tiene la función de brindar soporte conceptual, instrumental y valorar a lo largo del trayecto inicial. Dichos dispositivos son: práctica reflexiva, tutorías, trabajo colaborativo y elaboración de proyectos (SEP, 2011b).

Aunado a lo anterior, bajo el marco de la Estrategia Nacional de Inglés, de la que se desprende la Elección y Contratación de Docentes para el Fortalecimiento del Idioma Inglés en Escuelas Normales, se presenta una nueva etapa en la enseñanza de inglés en las Escuelas Normales, en la que cabe la oportunidad de intentar estrategias de enseñanza novedosas en búsqueda de mejores resultados en el dominio del idioma inglés de los futuros docentes.

Teniendo como referente el enfoque de la Educación Basada en Competencias bajo el cual opera el modelo educativo vigente, y con el que se trabaja en las Escuelas Normales de Tabasco, se pretende que el egresado cuente con competencias que le permitan trabajar en equipo y potencie sus habilidades sociales. Sin embargo, existe una deficiencia en el desarrollo de las mismas, puesto el currículo que en realidad se sigue se centra en los contenidos, y evalúa de manera individual sin métodos que beneficien el desarrollo de colaboración entre pares.

Por lo anterior, resulta relevante el investigar qué tan benéfico resulta implementar las herramientas que nos brinda el aprendizaje cooperativo para un aspecto tan crucial en la enseñanza de lenguas, como lo es la gramática, así como para el desarrollo de la expresión oral, la cual es la base de cursos de índole comunicativa, como lo es el actual programa de enseñanza de inglés en las escuelas normales del país.

Esto se presenta como la oportunidad idónea de echar a andar en las aulas un cambio en la enseñanza del idioma inglés, uno más enfocado en el aspecto colaborativo del aprendizaje y combatir así las deficiencias encontradas en la EBC, señaladas anteriormente.

Viabilidad

El presente trabajo resultó viable puesto que los docentes implicados en él contaban con los conocimientos necesarios, tanto en relación al dominio del idioma inglés como su enseñanza, así como de las técnicas y herramientas del aprendizaje cooperativo.

De igual forma, y dada la naturaleza del proyecto en el cual no fue necesario emplear tecnología o dispositivos sofisticados, se pudo realizar con los recursos económicos propios de la autora.

En cuestión de temporalidad, el proyecto fue viable puesto que se realizaron el primer y el segundo capítulo durante el periodo noviembre 2018-agosto 2019, dando paso al trabajo realizado con los alumnos durante el semestre agosto 2019-enero 2020. Posteriormente, durante febrero-junio 2020 se analizaron y presentaron los resultados, para terminar por emitir conclusiones en julio-agosto 2020.

Por último, el proyecto resultó enteramente viable en cuestiones profesionales y éticas, puesto que, en vez de atentar contra ellas, este trabajo tuvo como objetivo enriquecer el quehacer docente de los profesores de inglés y encontrar una alternativa a la enseñanza tradicional.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

El quehacer de la investigación requiere que se realice, en una de sus primeras fases, la recolección, el análisis y la elección de bases teóricas sólidas que permitan el abordaje eficiente y eficaz de las temáticas relacionadas con el trabajo, a la luz de los que se consideren autores y elementos clave para lograr entendimiento de postulados, teorías y conceptos, a partir de los cuales se diseñen las estrategias y herramientas necesarias para la realización del trabajo de investigación. En este capítulo, se presentan los autores y conceptos que se consideraron adecuados para comprender los distintos escenarios teóricos, técnicos y conceptuales sobre los que esta investigación se desarrolló.

Estado del arte

Los trabajos más recientes que se relacionan con el tema de la presente investigación abordan el tópico de la enseñanza cooperativa en el marco de la clase de inglés, ya sea como lengua extranjera o como segunda lengua. Sin embargo, cabe resaltar que la mayoría de los trabajos encontrados se llevaron a cabo en España y, además, se enfocaban en el estudio de sujetos menores de edad, normalmente niños. No obstante, a continuación de enuncian y analizan

los trabajos que resultaron más relevantes a la luz de los objetivos de la presente investigación.

En 2006, Liao publica su disertación sobre los efectos del aprendizaje cooperativo en la motivación, mediante el análisis de la relación entre el uso del aprendizaje cooperativo y el logro gramatical de los alumnos del idioma inglés en Taiwán. Tal estudio se realizó con un grupo experimental en el que se empleó el aprendizaje cooperativo y otro de control de estudiantes universitarios en Taiwán. La investigadora lo cataloga como una investigación cuantitativa cuasi-experimental. Se analizaron los resultados pretest y posttest, llegando a las siguientes conclusiones:

1. Los resultados indicaron de manera consistente que el aprendizaje cooperativo fue más efectivo para el logro gramatical en los estudiantes que la clase tradicional.
2. Se encontró un patrón que indica que los efectos del aprendizaje cooperativo dependen del nivel de la relación que tienen los alumnos con sus compañeros.
3. La implementación del aprendizaje cooperativo facilitó la motivación y las estrategias de aprendizaje en todos los alumnos, pero con marcada mejoría en los alumnos con los más altos y más bajos niveles de inglés.
4. Existen relaciones significativamente positivas entre el logro gramatical, la motivación, el uso de estrategias (incluyendo elaboración y colaboración entre pares), y el nivel previo de habilidades en inglés.

De esta forma, esta investigación abona a las consideraciones que versan en relación con la eficacia del aprendizaje cooperativo en el aula de la clase de inglés, sin dejar de lado los descubrimientos sobre las relaciones interpersonales.

Asimismo, en una investigación bastante similar realizada en Irán por Reza y Nezamoshari'e (2012), se encuentra que el aprendizaje cooperativo es superior a la instrucción tradicional, lo cual está alineado con la mayoría de las investigaciones realizadas en contextos occidentales. Los autores basan sus concepciones del aprendizaje cooperativo a través de las aportaciones de Vigotsky sobre la Zona de Desarrollo Potencial antes mencionada.

Reza y Nezamoshari'e (2012) parten de la idea de que el aprendizaje cooperativo es una propuesta más benéfica que el Método de Traducción Gramatical, el cual predomina en la actualidad en Asia. Por ello, basaron su estudio en diez clases de noventa minutos de duración cada una comparando estas dos alternativas mediante un diseño experimental. Tuvo como sujetos de estudio a 64 estudiantes mujeres en su primer año de universidad. 32 estudiantes conformaron ocho equipos de cuatro integrantes cada uno en el grupo experimental, mientras que las otras 32 integraron el grupo control. Se analizaron los resultados implementando un examen al final del curso, así como t-tests independientes, a través del software SPSS.

Uno de los puntos que los autores remarcan sobre sus descubrimientos es que tanto las alumnas avanzadas, como aquellas deficientes, fueron beneficiadas con la implementación del aprendizaje cooperativo en sus clases de inglés como lengua extranjera.

Por otro lado, en España se llevó a cabo un estudio experimental para comprobar la eficacia del aprendizaje cooperativo como medio para mejorar el rendimiento académico en la enseñanza del inglés con alumnos de primaria (Turrión, 2013). Dichos alumnos comprendían edades entre 9 y 11 años, correspondientes a tercer y cuarto año de educación primaria en mencionado país, perteneci-

entes a tres colegios de características distintas, uno urbano, uno rural y otro rural multigrado. El grupo del colegio urbano fungió como grupo control y los otros como experimentales, con 40 alumnos en total.

El diseño de investigación implementado fue intergrupo pre-test-posttest, que incluía una prueba de rendimiento académico en la asignatura de inglés. De igual manera, se realizaron entrevistas a los profesores y se supervisaron los progresos alcanzados, obteniendo de esta forma datos cualitativos.

A diferencia de las otras investigaciones, el autor de este trabajo señaló que no se logró encontrar una relación directa entre el aprendizaje cooperativo y el rendimiento académico en la asignatura de inglés. Esto lo atribuye a que, dadas las condiciones de los grupos, no se pudo dar cumplimiento a los requisitos de heterogeneidad en la conformación de los grupos de trabajo cooperativo, que son clave en la organización de este tipo de trabajo.

En cuanto a las actitudes de los alumnos dentro de una clase cooperativa, el autor asegura que los alumnos que trabajan bajo este esquema lo hacen con actitudes más positivas, disfrutan más la clase, demuestran mayor interés por la misma, y les gusta trabajar con sus compañeros.

De forma análoga, De León (2013) realizó en Guatemala una investigación experimental en la que se puso a prueba al aprendizaje cooperativo como estrategia para el aprendizaje del idioma inglés. Este estudio fue realizado con 74 estudiantes de segundo grado básico, 40 mujeres y 34 hombres de entre 13 y 15 años de edad. Es-

tos se dividieron en dos grupos de 37 estudiantes, con 20 mujeres y 17 hombres cada uno, formando el grupo control y el experimental respectivamente.

A dichos sujetos se les aplicó el examen final de segunda unidad de la asignatura de inglés, que fungió como pretest, y el examen final de la tercera unidad hizo las veces de posttest, los cuales fueron analizados mediante el método ANOVA simple. De igual manera, se observaron las clases y se analizaron por medio de una rúbrica.

La autora indica que al inicio fue complicado lograr que los alumnos se integraran correctamente de manera cooperativa, puesto que suponía una metodología de trabajo a la cual ellos no estaban acostumbrados. Sin embargo, conforme avanzaban las actividades, los alumnos trabajaron de mejor manera e, incluso, llegaron de externar que reconocían la necesidad del apoyo de todos los integrantes del equipo para desarrollar la actividad, “aprendieron a conocer y a valorar su dependencia mutua, se dieron cuenta que cada uno formaba parte de un todo” (2013, p. 68).

Lo anterior se suma al resultado académico, el cual mejoró una vez que se aplicó el proceso metodológico de aprendizaje cooperativo, y llevó al grupo experimental a tener un promedio aprobatorio, mientras que en el grupo control el promedio disminuyó.

Un año más tarde, Cerdá y Querol (2014) realizaron, de igual manera en España, un estudio para analizar al aprendizaje cooperativo como herramienta para el desarrollo de la competencia comunicativa oral en lengua inglesa. En este caso y de manera similar a lo elaborado por otra investigación antes mencionada, el estudio fue realizado con alumnos de primaria.

Después de trabajar de manera cooperativa la organización de una presentación sobre animales de la selva, y habiendo analizado los resultados de sus observaciones, las autoras señalan que tienen los argumentos suficientes para aseverar que el aprendizaje cooperativo es de gran utilidad en la enseñanza de una lengua extranjera, teniendo como principal aporte el uso de la lengua meta en un contexto real.

En Perú, Carrera (2017) emprendió un trabajo de investigación explicativo-aplicativo y cuasi-experimental. Este pretendía comprobar el efecto del aprendizaje cooperativo como medio para mejorar el nivel de expresión y comprensión oral en inglés de 37 alumnos de tercer grado de secundaria.

Es por demás interesante lo señalado por la autora a indicar que el Ministerio de Educación de aquel país, a través del Diseño Curricular Nacional emitido en el 2010, establece el uso del trabajo cooperativo en todos los niveles de Educación Básica Regular. Lo anterior da cuenta de la aceptación, pero sobre todo de la reconocida importancia que tiene este método de trabajo en dicho país.

En cuestión de los resultados, después de analizar los datos de observaciones, encuestas y pretest y posttest, los alumnos correspondientes al grupo experimental, en el que se implementó el aprendizaje cooperativo, presentaron una mejoría hasta alcanzar a una categoría denominada por la autora como “logro previsto”. Se encontró una mayoría en la expresión y comprensión oral en inglés, lo cual no ocurrió en el grupo control, el cual trabajó con instrucción tradicional y su desempeño permaneció en la categoría de inicio.

De igual manera, Ahmad (2018) realizó una investigación donde pone a prueba la eficacia del aprendizaje cooperativo para la enseñanza de gramática en la clase de inglés básico. Su estudio giró en torno a las necesidades de los alumnos, quienes fueron 38 estudiantes de primer semestre de la Universidad Islámica de Riau, en Indonesia.

El investigador aplicó un cuestionario con escala de Likert que consistía de tres indicadores: deficiencias (conocimiento actual), necesidades (conocimiento requerido) y deseos (conocimiento subjetivo), divididos en términos de habilidad, motivación de aprendizaje y actividad. Los datos se abordaron de manera cuantitativa. Los resultados muestran claramente (73.6%) que los alumnos consideran que cuentan con una deficiencia en los esquemas gramaticales en inglés y que es el módulo que más necesitan desarrollar, y a la vez, expresan que desean que tal necesidad se aborde a través del aprendizaje cooperativo, puesto que consideran que es el método que mejores resultados acarrea.

En las investigaciones antes mencionadas, si bien se analiza la relación del aprendizaje cooperativo con la calidad y el desarrollo de competencias genéricas concernientes al trabajo en equipo, tuvieron un enfoque predominantemente cuantitativo, basándose en una medición de los logros gramaticales de los alumnos según los resultados en pruebas. No obstante, son relevantes para el presente trabajo debido a su aporte sobre los beneficios del aprendizaje cooperativo en el desarrollo del dominio del idioma inglés.

En contraste con las investigaciones abordadas anteriormente, en España, Martínez (2013) analizó la relación entre el aprendizaje cooperativo y la adquisición de competencias interpersonales en la

clase de inglés a nivel universitario. Como puede observarse, el foco de esta investigación no es el desempeño académico.

Durante el ciclo 2011-2012, se les solicitó a alumnos del cuarto curso de Filología Inglesa matriculados en la asignatura de Lengua Inglesa IV que formaran equipos de 4 y 6 personas para realizar actividades cooperativas a lo largo del todo el curso. Al final de este, los alumnos contestaron una encuesta sobre el aprendizaje cooperativo y la manera en influyó en el desarrollo de sus competencias interpersonales. En este sentido, la autora señala que pudieron observarse cómo surgieron algunos conflictos dentro de los grupos a lo largo del curso. No obstante, estos conflictos son naturales y deberán ser entendidos como una fuente de conocimientos.

Mediante encuestas se encontró que, según los alumnos, las actividades de aprendizaje cooperativo ayudaron a mejorar su capacidad de liderazgo, así como a hablar en público y desarrollar habilidades de trabajo en equipo, negociación y resolución de problemas. Por otra parte, también indicaron que los aspectos negativos que identifican en este tipo de aprendizaje se refieren a la falta de cooperación de algunos miembros del grupo, así como a la dificultad que representaba contar con distintas opiniones dentro de los equipos de trabajo.

Similarmente, desde un enfoque cualitativo, Larsson (2018) realizó un trabajo de investigación dirigido a estimular la lectura entre hablantes de inglés como segundo idioma de secundaria alta, a través del aprendizaje cooperativo en Halmstad, Suecia. Durante dos sesiones, el investigador aplicó distintas actividades de aprendizaje cooperativo y realizó grabaciones de voz de los alumnos al leer los textos. Una vez finalizadas las actividades, el investigador

aplicó cuestionarios a los alumnos en los que la mayoría de ellos mostró actitudes positivas hacia el aprendizaje cooperativo. Estaban deseosos de que este tipo de actividades se implementaran de manera regular en sus clases de inglés como segunda lengua.

Por último, vale la pena analizar el trabajo realizado por Er y Aksu Ataç (2014) en Turquía, en el cual analizaron específicamente las actitudes de los estudiantes hacia el aprendizaje cooperativo en la clase de inglés. Este trabajo resulta relevante puesto que incluye en su investigación en análisis de género.

Los sujetos de estudio fueron 166 estudiantes de la escuela propedéutica universitaria, 100 mujeres y 66 hombres de entre 18 y 20 años de edad. Los estudiantes cursaron la asignatura de inglés en la que se implementaron actividades de aprendizaje cooperativo. Al final del curso, se aplicó un cuestionario para indagar sus opiniones al respecto. Los resultados fueron analizados con un método de análisis descriptivo. Posteriormente, se formó un *focus group* al que se entrevistó para recolectar más información sobre los aspectos positivos y negativos que los estudiantes encontraron sobre el aprendizaje cooperativo.

Er y Aksu Ataç (2014) hacen mención de otros estudios en los que se asevera que la disposición a cooperar y trabajar en equipo no es la misma en hombres que en mujeres. Aquellos trabajos apuntan a que las mujeres obtienen mejores resultados al implementarse el aprendizaje cooperativo puesto que de manera inherente a su género, tienen una mejor predisposición a trabajar en grupos.

En general, los resultados mostraron actitudes positivas hacia el trabajo cooperativo. Los alumnos señalaron que este tipo de enseñanza mejora la confianza entre pares, la motivación y el ambi-

ente de la clase. Específicamente en el ámbito de género, los autores encontraron una diferencia entre estudiantes de género femenino y aquellos del género masculino. Se puede concluir que específicamente los hombres prefieren trabajar de manera individual. Según los autores, el motivo de esto es que, a diferencia de las mujeres, los hombres son más autónomos y trabajan según objetivos.

De esta forma, puede comprenderse que la perspectiva de los alumnos hacia el aprendizaje cooperativo resulta positiva, puesto que además de notar beneficios en su dominio del idioma, resulta de su agrado el tipo de actividades realizadas, la organización del trabajo y las relaciones interpersonales que se crearon. De forma complementaria, cabe señalar que, si bien los resultados de las investigaciones son concordantes, no resultan concluyentes en el contexto en el que se sitúa el presente trabajo, específicamente tratándose de una investigación realizada en México con alumnos de educación superior.

Bases teóricas

En el siguiente apartado, se abordan los sustentos teóricos de esta investigación, a la luz de los aportes de los autores considerados los más significativos, lo cual sirvió de bases para encaminar la indagación y planificar las actividades de aprendizaje cooperativo implementadas, mediante los argumentos y especificaciones teóricas.

La Educación Basada en Competencias

La historia de la humanidad ha atravesado diversas etapas de cambio y reconstrucción, cada una de ellas atendiendo a los contextos sociopolíticos de cada periodo. A la par, los modelos educativos

evolucionan y se adaptan para lograr con sus alumnos los cambios necesarios para cada nación.

De este modo, han surgido a lo largo de los años distintas corrientes como lo son la humanista, conductual, cognitiva, etc. En la actualidad, el modelo educativo basado en competencias es el que se ha posicionado de mejor manera en diversos países, incluyendo Estados Unidos, México y otros en la Unión Europea. Tal como mencionan Tobón, Pimienta y García (2010), esto se debe a que este enfoque logra dar respuesta a diversas incógnitas que otros no abordaban de manera consistente, por ejemplo: de qué manera gestionar el currículo para asegurar la calidad del aprendizaje, cómo formar personas capaces de afrontar problemas cotidianos y que tengan habilidades críticas, reflexivas-analíticas, y cómo abordar el tema de idoneidad dentro de la educación.

Sin embargo, existen puntos de vista en contra, ya que se le acusa de ser un modelo que busca ser funcional en relación con las necesidades del mercado laboral, en detrimento de las características del proceso enseñanza-aprendizaje que van más allá de lo instrumental.

Como referencia, tomamos lo expuesto por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), que indica que únicamente el 30 % de los egresados tanto de universidades como de tecnológicos encuentran empleo. De ellos, sólo una tercera parte logra desempeñarse en actividades relacionadas con su formación académica (AméricaEconomía, 2017). Esto quizás levante una incógnita en cuanto a si lo que se está enseñando en las instituciones de educación superior es realmente suficiente para que el alumno prospere en el ámbito laboral.

El surgimiento de la Educación Basada en Competencias (EBC)

Ibarra (2008) asevera que la concepción del modelo por competencias nace entre las décadas de los años 60 y 70, cuando David McClelland, profesor de psicología de Harvard, identificó que los exámenes aplicados en las universidades no podían predecir el futuro profesional del sustentante. Es así, que dicho autor intenta encontrar factores de competencias que pudieran resultar determinantes para la ejecución de una labor de manera adecuada.

Derivado de lo anterior, comprendemos que esta concepción de la competencia vio la luz en el ámbito laboral, y ése es precisamente el motivo por el cual impactó de tal manera en el campo educativo. Especialmente en las instituciones de educación superior, pues son las que se enfocan en preparar alumnos cuyo siguiente paso es adentrarse en el mundo productivo/laboral, y como es de esperarse, el desempeño de estos, bueno o malo, habla de calidad de la institución educativa que los preparó. Como apunta Guzmán (2003): “en la EBC son las exigencias del mercado laboral las que definen lo que los alumnos aprenderán y estas se formalizan en las normas de competencia laboral, que a su vez se convierten en las metas de enseñanza” (p. 146).

Tal y como lo señalan Tobón y otros, “estamos entonces ante un modelo que busca satisfacer las grandes necesidades de la educación actual” (2010, p. 5), el cual cuenta como punto de partida un paradigma que tiene de los modelos alemán, francés y anglosajón (Ibarra, 2008), y que a su vez recoge ideas del modelo conductista y cognoscitivista. No obstante, una de las características más distintivas de este modelo es que busca pasar de la lógica de contenidos a la lógica de la acción. Es decir, dejar detrás el concepto

de educación basada en el contenido de las asignaturas, y dar pie al desarrollo de habilidades como desempeños efectivos y pertinentes (Irigoyen, Jiménez y Acuña, 2011).

Por otro lado, uno de sus más grandes exponentes, Sergio Tobón, junto con otros autores, señala que los fundamentos del enfoque basado en competencias y de la socioformación en general es la educación con enfoque humanista (Tobón *et al.*, 2010), la cual surge desde finales de la Edad Media y tuvo su apogeo durante el Renacimiento gracias a la religión. Asimismo, a pesar de esa relación con el pensamiento religioso, no deberá considerarse que ello desvirtúe o ponga en tela de juicio su validez en el entorno educativo actual, puesto que “el estudio de los valores humanos ya no es un asunto privativo del pensamiento religioso” (p. 28).

Específicamente, y a modo de tratar de definir el objetivo de la educación basada en competencias, podemos señalar que en ella se busca que el profesionista se gradúe de una educación superior siendo competente en áreas referidas al conocimiento (lectura, escritura, lenguaje y lógica aritmética), al desempeño profesional (aptitudes y valores asociados al ámbito laboral) y técnico (destrezas en un campo específico) (Irigoyen *et al.*, 2011). Este cambio hacia el nuevo paradigma obedece también a que las políticas educativas buscan tener como resultado la formación de profesionales en un entorno en el cual es necesario trabajar decisiones de manera colaborativa, con ejecución eficiente (Irigoyen *et al.*, 2011).

Del mismo modo, y a pesar de las distintas acepciones que existen sobre el concepto de *competencia*, se pueden encontrar algunas que engloban el objetivo del enfoque como la de Pimienta y Enríquez (2009): “enfrentarse a una tarea relevante (situada) que

generará aprendizaje por la ‘puesta en marcha’ del ‘ser’ implicado en su resolución” (p. 5). Puntualmente, según lo analizado en este trabajo, aquí se propone la siguiente definición: conjunto de saberes, habilidades, capacidades y destrezas sociales, cognitivas y laborales que facilitan el eficaz accionar de una persona en contextos específicos, dentro de un marco ético y de valores.

Para lograr dichas capacidades y habilidades en los alumnos, la EBC ha echado mano de las distintas corrientes pedagógicas, destacando la pertinencia de la Escuela Nueva, representada por Freire, Montessori y Freinet, en la que el alumno es el eje del proceso enseñanza-aprendizaje. Se busca entonces alcanzar los objetivos en relación con los contenidos, al ser las clases igualmente un espacio para el desarrollo de las habilidades sociales, afectivas y emocionales del alumno como ser humano integral.

Sobre ese punto y por ser la educación la que promueva no sólo el desarrollo humano del estudiante, sino también un pensamiento complejo, Tobón, Pimienta y García Fraile (2010) indican que la ciencia que se imparte en las instituciones educativas no representa la verdad absoluta, y no debería tomarse como tal. Por el contrario, deberá someterse a un análisis crítico desde enfoques como el ético, social, económico y político. De este modo, el modelo de competencias implica una solución a dicha situación, puesto que, de manera interdisciplinar, aborda problemas multidimensionales del contexto (Tobón *et al.*, 2010). Es así como este modelo atiende los vacíos de formación no abordados durante la enseñanza en los distintos niveles educativos, y los cuales se relacionan con diferentes aspectos del entorno, incluyendo rasgos académicos, profesionales y personales.

Sin embargo, hay voces que se levantan en contra de este modelo pues, como se abordará más adelante, existen diversos aspectos del mismo que no terminan de convencer a gran parte de los expertos en el área.

Opiniones en contra de la EBC

Una de las primeras oposiciones y quizás una de las más importantes, es aquella en la que se apunta hacia la confusión y pocas bases teóricas firmes y claras acerca del mismo concepto de “competencia”. Como diversos autores lo han señalado (Bicocca, 2017), la característica polisémica del concepto hace casi imposible llegar a un término consensuado sobre lo que implica la competencia en el ámbito educativo. Ya lo señalaba De la Orden (2011): “se puede concluir que los conceptos de competencia y de educación basada en competencias (EBC) aparecen aún difusos y requieren una definición clarificadora” (p. 6).

Aunado a lo anterior, persiste la crítica sobre la idea que el modelo EBC es evidentemente una respuesta a las exigencias de la formación ocupacional. Algo más similar a un “entrenamiento” (De la Orden, 2011). Es decir, diversos autores que sugieren que este modelo peca, entre otras cosas, de reduccionista y se limita en gran medida a crear sujetos *empleables* dotados de habilidades para desarrollarse en el ámbito productivo-laboral, pero sin ser competentes en aspectos afectivos y sociales.

Esto apunta a diversos debates en cuanto la capacidad que tiene la EBC para lograr un desarrollo integral de los estudiantes, que permita el crecimiento no solo en lo relacionado en los saberes instrumentales del alumno, sino en aquellos relevantes a su crec-

imiento socioformativo. De esta forma, se considera que la EBC en la educación superior satura el currículo de saberes de índole técnico, pero de escaso potencial formativo (Bicocca, 2017).

Uno de los trabajos que hablan acerca de esto es el titulado *Sesgos Comunes en la Educación y la capacitación basadas en estándares de competencia* (Climént, 2010). En su texto, el autor expone trece debilidades que él identifica en dicho modelo. Uno de estos sesgos se avoca a señalar la característica reduccionista del mismo, pues se centra en el uso de instrumentos que aportan una calificación según estándares de competencia, dejando de lado aquellos aspectos particulares del aprendizaje que no atañen particularmente al proceso de evaluación. Es pues, un método, según el autor, que tiene énfasis en rendimientos y en los resultados, “donde las competencias, funciones y tareas de todos y cada uno de sus miembros están alineadas con el logro de objetivos y no meramente con la obtención de indicadores de resultados” (p. 7).

Es precisamente Climént uno de los más férreos expositores de la calidad individualista de la EBC, tal y como es evidente en distintos de sus trabajos (Climént 2009a, 2009b, 2010). Uno de sus señalamientos es que en las acepciones más comunes y aceptadas de las competencias se hace referencia a significados y representaciones que giran en torno a lo individual y “en ningún caso plantean las competencias a nivel colectivo, es decir, en el contexto de grupo de personas con diversos roles, habilidades y perfiles de formación para afrontar problemas y necesidades comunes” (2010, p. 12).

Lo anterior resulta altamente relevante en la actualidad, puesto que nos encontramos en una época denominada como *La Era de la Información*, en la cual se pone énfasis y se requiere que los futuros

trabajadores cuenten dentro de sus cualificaciones aspectos como trabajo en equipo, cooperación, iniciativa, decisiones compartidas, entre otras (Guzmán, 2003).

Entonces, tal y como lo señala la Federación de Enseñanza de Andalucía (2009), la distribución homogénea en los grupos, así como la estructuración individualista de la enseñanza, acarrea más problemas que soluciones. A su vez, dicha organización vislumbra la estructuración cooperativa del aprendizaje como una solución a esto, argumentado que esta “facilita enormemente las cosas, ya que mientras estudian y trabajan en equipo reducidos sobre los contenidos curriculares de las distintas áreas, tienen la oportunidad y en parte la necesidad de practicar estas habilidades sociales propias del trabajo en equipo” (p. 1).

Las Habilidades Blandas o Soft Skills

Según Singer, Guzmán y Donoso (2009), existe otra forma de catalogar a las competencias, dividiéndola en categorías: cognitivas y no-cognitivas. A la postre, a estas se les ha conocido como *habilidades duras* y *blandas*, respectivamente. Sin embargo, ha permeado de mayor manera el referirse a ellas por sus vocablos en inglés: *hard skills* y *soft skills*.

Las *habilidades duras* o *hard skills* son aquellas que buscan hacer competente al alumno en lo referente a los saberes técnicos propios de un área laboral o académica. Estas son normalmente desarrolladas o abordadas dentro de los contenidos curriculares de los programas de educación.

Por otro lado, las *soft skills* o *habilidades blandas* son las que están orientadas a las aptitudes sociales, específicamente aquellas capacidades de índole comunicativa, de trabajo en equipo, así como de flexibilidad y adaptabilidad ante un trabajo en específico (Valdebenito, 2015). El diccionario aporta la siguiente definición: “Soft skills are desirable qualities that do not depend on acquired knowledge, they include common sense, the ability to deal with people, and a positive flexible attitude”¹ (Collins, 2016).

Otros van más allá, y señalan que estas habilidades no sólo convergen en relación con un trabajo específico, sino como indica José Antonio Marina (citado por el Departamento de Educación de Navarra, 2016) “son un conjunto de hábitos y actitudes que una persona debe adquirir y desarrollar para ‘ejercer bien su oficio de vivir’” (p. 1). Se tratan, pues, de:

Actitudes y valores humanos y hábitos que forman parte de la educación del carácter, y por tanto han de estar presentes en todas las áreas curriculares, en el comportamiento general del centro educativo y en las actuaciones de la vida familiar cotidiana (Departamento de Educación de Navarra, 2016, p. 2).

Cada día las llamadas *habilidades blandas* o *soft skills* gozan de un peso preponderante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, “por la necesidad de formar a la persona en cuestiones laborales de orden ‘transversal’ además de ofrecer una cualificación de tipo específico” (Ortega, Febles y Estrada, 2016).

¹ Las habilidades blandas son cualidades deseables que no dependen de un conocimiento adquirido, ellas incluyen el sentido común, la habilidad de lidiar con las personas y una actitud positiva y flexible.

Al tener la EBC como principal objetivo el desarrollo de habilidades e intelecto de los estudiantes para desenvolverse plenamente en el ámbito laboral, es evidente la gran importancia que tienen las *habilidades blandas* en este modelo. Un claro ejemplo de esta necesidad es la situación planteada por Astudillo (2016) cuando se comprueba por profesores universitarios que alumnos con rendimientos excelentes luego, en el campo laboral, no cumplen las expectativas de los docentes; y, por el contrario, muchos estudiantes con rendimiento “discreto e incluso rayando en el límite de la suficiencia, presentan en la vida profesional destacas y meritorias actuaciones” (p. 11).

La enseñanza de las Habilidades Blandas o Soft Skills

Teniendo como contexto la actualidad en la que vivimos, en la que un trabajador está expuesto, por ejemplo, a cantidades exorbitantes de información, de las cuales tendrá que discernir la mejor opción para su posterior uso y aplicación, es crucial que este tenga la capacidad de tomar decisiones, razón por la cual es necesario igualmente su habilidad para trabajar en equipo y así informarse acerca de la mejor decisión.

Como es evidente, el poner en práctica las *habilidades blandas* en el marco laboral es prácticamente inevitable y en extremo necesario. De ahí la necesidad de que estas ocupen un lugar importante dentro de la currícula escolar, un lugar más específico y con objetivos más concretos.

Sin embargo, tal paradigma representa un reto, ya que la gran mayoría de los docentes frente a grupo no fueron educados bajo esa premisa, es decir, no tienen un referente de enseñanza como ejemplo en ese ámbito, además, no cuentan con la capacitación necesaria para hacerlo.

Por ello, surge el cuestionamiento sobre cómo enseñar las *habilidades blandas*. Quizás, ya que como se ha mencionado antes, las *soft skills* tienen que ver con las habilidades sociales del individuo, la palabra que cabría más en este caso sería “potenciar” o “desarrollar”, y no precisamente “enseñar”.

Entonces, ¿cómo lograr este desarrollo? Valdebenito (2015) señala que el camino a seguir es a través de talleres que fomenten el trabajo colaborativo y aquellas actividades que busquen incentivar la comunicación entre estudiantes. Asimismo, menciona la importancia del involucramiento de padres y demás personas del entorno, para que los alumnos logren alcanzar un mayor sentido de identidad y una mayor participación.

Por ejemplo, Darling-Hammond (2008) señala la necesidad de que los docentes no sólo sepan sino también comprendan los beneficios de la colaboración, ya que “ello supondrá conocer las interacciones entre sus estudiantes para potenciar el aprendizaje compartido entre ellos”. Para lograrlo, el docente deberá ser capaz de entender la práctica colaborativa, formular objetivos específicos de la misma y analizar los resultados de las estrategias implementadas.

La enseñanza de lenguas

La enseñanza de algún idioma como segunda lengua ha sido abordado desde diferentes enfoques o metodologías de trabajo. Como parte de un proceso de enseñanza aprendizaje, ha habido corrientes que se han impuesto con el tiempo, pero no precisamente se excluyen unas a otras.

No obstante, aquí se muestran los enfoques que surgen dentro de lo que se denomina *Enseñanza Comunicativa de la Lengua*, ya que esta puede entenderse como la más actual y la que compete a este estudio, debido a que es tal la naturaleza del programa de inglés en las escuelas normales.

Este tipo de enseñanza tiene sus orígenes en el Reino Unido, hacia finales de los años sesenta (Cerdas y Ramírez, 2015). Es esencial en este enfoque el uso de “lenguaje auténtico”, el cual puede incluir “ver videos, leer periódicos y revistas, y navegar por Internet en busca de una práctica adicional fuera de la clase con hablantes nativos, entre otros aspectos” (Cerdas y Ramírez, 2015, p. 306).

Dentro de las más importantes a señalar, Mosquera (2017) destaca las siguientes:

- Enfoque por tareas
- Trabajo por proyectos
- Aprendizaje cooperativo
- Aprendizaje basado en problemas
- Y más actualmente, el AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera) o CLIL por sus siglas en inglés

La enseñanza de lenguas mediante el trabajo por proyectos se presenta como una opción para lograr un uso real de la lengua. Lo anterior se logra mediante la implementación en clase del “lenguaje auténtico”, en situaciones que se pueden presentar en el día a día de los alumnos. Este punto es una de las especificaciones dentro del programa actual de enseñanza de inglés en las escuelas normales del país.

Por su parte, el aprendizaje basado en problemas o PBL según sus siglas en inglés, tiene el objetivo de “ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades de autoaprendizaje y ser capaces de aprender por su cuenta y para el resto de su vida” (Das, Mpofu, Hasan y Stewart, 2002, p. 272). Cabe señalar que en este tipo de enseñanza los alumnos se enfrentan a situaciones de aprendizaje activo en las que es necesario que determinen recursos de aprendizaje y aplicarlos para resolver un problema. En este sentido, puede entenderse que existen similitudes en enfoques de enseñanza basada en problemas y el trabajo por proyectos.

El AICLE o CLIL pudiera definirse como enseñanza bilingüe de contenidos escolares. “El CLIL se refiere a cualquier contexto de aprendizaje en el que el contenido y el idioma están integrados para dar respuesta a objetivos educativos específicos” (Blanco, 2015, p. 8). Sin embargo, este enfoque de enseñanza aún no permea de manera general en nuestro país, salvo en escuelas particulares bilingües, ya que requiere que los alumnos tengan un manejo de idioma extranjero más elevado que la media que se encuentra en los alumnos de escuelas públicas. Asimismo, este enfoque no es el utilizado en el programa de enseñanza de inglés en escuelas normales.

Enfoque por tareas

El enfoque por tareas incluye de mejor manera los otros enfoques mencionados anteriormente que pertenecen a la Enseñanza Comunicativa de Lenguas. Uno de los más grandes exponentes de este tipo de enseñanza es el autor David Nunan (2004).

David Nunan

En su libro *“Task-Based Language Teaching”* (2004), Nunan indica que este enfoque pedagógico ha fortalecido los siguientes principios y prácticas:

- Un enfoque basado en necesidades para la selección de contenido
- Un énfasis en aprender a comunicarse a través de interacción en la lengua meta
- La introducción de textos auténticos en la situación de aprendizaje
- La provisión de oportunidades para que los estudiantes se enfoquen no sólo en el idioma, sino también en el proceso mismo
- Una mejora a las experiencias personales del estudiante mediante la contribución de elementos importantes en el aprendizaje en el aula
- La conexión del aprendizaje de lenguaje en salón de clases con el lenguaje fuera del mismo (p. 1).

Al definir el concepto “tarea” en este contexto, Nunan se refiere a los usos de la lengua en el mundo más allá del salón de clases, y ofrece el ejemplo de la definición formulada por Richards y Rodgers, quienes afirman que una tarea es una actividad que se realiza como resultado del procesamiento o entendimiento de una lengua (Richards y Rodgers, 1986). A esto se añade que dicha tarea implica que el alumno comprenda, manipule, produzca o interactúe

en el idioma meta, mientras su atención está puesta en movilizar sus conocimientos sobre gramática con el objetivo de transmitir significado. Por ello, la relevancia de este enfoque, puesto que, en el desarrollo de dichas tareas, se proponen proyectos, se plantean problemas, y se presenta la oportunidad de poner en práctica técnicas de aprendizaje cooperativo (Nunan, 2004).

El trabajo cooperativo como propuesta

Antecedentes

Como ente social, el ser humano ha vivido a través de la cooperación como característica intrínseca de sí mismo. Tanto antes como ahora, la solución a la mayoría de los problemas en distintos ámbitos y niveles difícilmente se logra por acciones individuales aisladas, y en consecuencia, debemos ser conscientes de que los problemas de la sociedad contemporánea no se solucionarán de esta manera (Ferreiro y Calderón, 2009).

Esta cualidad de organización y cooperación no podía quedarse fuera del contexto educativo. Por ello, han sido varios autores quienes han trabajado por exponer al aprendizaje cooperativo como una alternativa para mejorar el servicio y calidad de la educación en un mundo donde a pesar de los diversos estudios, tecnología y posturas, la enseñanza no termina de ser adecuada, completa y eficaz. Por lo anterior, existen diferentes cosmovisiones alrededor del aprendizaje cooperativo y en este apartado, se recogen las posturas de los exponentes más trascendentales al respecto.

Propuestas de enseñanza tales como el Aprendizaje Cooperativo surgen de corrientes pedagógicas como la Escuela Nueva, en la que

se busca que los alumnos sean partícipes activos en su proceso educativo. Grandes exponentes de este tipo de enseñanza son María Montessori, John Dewey y Celestín Freinet.

Celestín Freinet

Es precisamente de Freinet (1979) que podemos retomar su postura acerca de la importancia que puede tener una “*pequeña cosa*” para pasar de una clase estéril y repetitiva, a una actividad entusiasta, lo cual es una de las bases del aprendizaje cooperativo. Desde una sonrisa amable o una palabra prometedora. Es decir, se necesita muy poco para cambiar el clima de la clase que represente un rayo de luz “que suscite la esperanza y la confianza” (Freinet, 1979, p. 33). Tal rayo de luz, según Freinet, es el secreto de la escuela moderna.

Esto es especialmente relevante si entendemos al aprendizaje cooperativo como una herramienta de atención a la diversidad en el aula. Pues a través de este, mediante el apoyo de equipos de cooperación guiados por el docente, los alumnos de bajo rendimiento con dificultades para el aprendizaje pueden encontrar una alternativa para mejorar.

Así lo plantea Pujolàs (2008), quien dice que es necesario lograr un ambiente escolar en que el alumno se sienta acogido y valorado. Esto está íntimamente ligado con el autoconcepto y la autoestima, los cuales influyen invariablemente en el proceso no sólo de enseñanza-aprendizaje, sino en el desarrollo integral de la persona.

El modo en que lo anterior se relaciona con el aprendizaje cooperativo es en cómo este tipo de enseñanza se contrapone con las prácticas escolásticas tradicionales, en las que “una pequeña mi-

noría saca provecho del trabajo organizado de esta manera” (Freinet, 1990, p. 181). Celestín Freinet señala que es necesario “reconsiderar la noción misma de trabajo en equipo y de trabajo cooperativo” (p. 181). Mediante el trabajo cooperativo, según este autor, el alumno echa mano de su personalidad y sus dotes y los pone al servicio de la comunidad, en este caso, su equipo de trabajo, lo cual es pedagógica y humanamente de la más alta importancia.

De esta forma, se puede aseverar que las habilidades sociales, las cuales son un eje vital en el desarrollo de las actividades de aprendizaje cooperativo, no sólo están estrechamente vinculadas con el proceso de aprendizaje, sino también con la capacidad de resolución de problemas. Así lo expone Pujolàs (2008): “cuantas más habilidades sociales tenemos más capaces somos de mantener relaciones interpersonales correctas, porque sabemos la manera de superar y resolver los problemas y los conflictos que puedan surgir en nuestras relaciones con las demás personas” (pp. 239-240).

Jean Piaget y Lawrence Kohlberg

Para que estas habilidades sociales se desarrollen, habrán de estar presentes los valores morales. Al trabajar en equipos cooperativos, por su naturaleza conlleva a una estructura y comportamientos propios de ese tipo de organización.

Por ello, cabe señalar como antecedente del aprendizaje cooperativo a Piaget y Kohlberg, a los cuales Segura, Expósito y Arcas (1995, en Pujolàs, 2008) engloban en seis estadios del desarrollo moral del ser humano:

1. En el primer estadio, el individuo reacciona ante el bien y el mal según el temor al castigo y el miedo o los recuerdos desagradables.
2. En el segundo estadio, sólo cumple reglas inflexibles para no sufrir castigo o para sacar algún provecho.
3. En un tercer estadio, el individuo tiene en cuenta la lealtad a los compañeros, tanto por afecto como por la necesidad de sentirse aceptado, especialmente por un grupo de iguales.
4. En el cuarto estadio, comienza a existir autonomía. La actuación en el resultado de un compromiso tomado.
5. En el quinto estadio, el individuo logra incrementar su seguridad y autoconfianza y logra trascender más allá de su grupo, tomando más compromisos y responsabilidades.
6. Finalmente, en el estadio sexto, el individuo actúa en consecuencia de los compromisos morales asumidos como propios, no por mandatos o prohibiciones (Pujolàs, 2008).

A través del aprendizaje cooperativo, se puede encontrar que el grupo establece sus reglas de funcionamiento, así como las responsabilidades que cada miembro del equipo contrae. Al saber que el producto final depende del compromiso de todos los miembros del equipo, todos se esmeran por cumplir con sus encargos individuales durante las tareas cooperativas. De esta forma, estamos delante de una microsociedad en la que cada integrante tiene definido roles y responsabilidades, así como valores con los que se desempeña en conjunto con los demás.

Lev Vigotsky

Para hablar de los aportes de Vigotsky como antecedentes del aprendizaje cooperativo, se debe tener en cuenta lo que este autor plantea como el desarrollo humano integral. Tal y como sintetiza Ferreriro (2009), Vigotsky sostiene que la convivencia en sociedad,

vivir y compartir con otros son la fuente y a la vez condición del desarrollo de los procesos psicológicos que nos caracterizan como seres humanos.

En este proceso, según Vigotsky, la educación y el desarrollo aun siendo elementos distintos están íntimamente ligados. La educación dirige el desarrollo.

Vigotsky cataloga al desarrollo en dos tipos: el alcanzado, es decir, el que el individuo muestra en el momento actual y que por sí mismo puede evidenciar; y el potencial, que no es capaz de lograr por sí solo pero puede obtenerlo con la ayuda de otro. A la distancia que existe entre cada uno de los tipos de desarrollo Vigotsky le llamó *zona de desarrollo potencial*.

De esta manera, se entiende que para Lev Vigotsky, el aprendizaje depende “de otra persona más diestra y conocedora, de la interacción social entre uno y otro, de la negociación semiótica que se logra en el proceso de comunicación” (Ferreiro y Calderón, 2009, p. 72).

Es así como queda de manifiesto, a través de la postura vigotskiana, la relevancia tan importante que juega la interacción con otros en el logro del desarrollo del individuo, lo que corresponde un punto nodal del aprendizaje cooperativo. De ahí la importancia de que los alumnos reconozcan en sus pares un ente potenciador de sus propias capacidades y, no menos importante reconocer la necesidad de la ayuda entre pares, “sólo así el aprendizaje deja de ser una simple apropiación y se convierte en algo que provoca el desarrollo” (Ferreiro, 2009, p. 73).

Al realizar de esta manera el proceso educativo, con la ayuda e interacción de otros, se logra que el alumno haga suyo lo externo, lo de los demás. Es decir, mediante un proceso interpersonal, por medio de diálogos e intercambio entre pares, se llegan a cambios intrapersonales.

En resumen, los aportes de Vigotsky en cuanto a la dualidad educación-desarrollo, plantean la zona de desarrollo potencial y los fenómenos inter e intrapsicológicos que representan los fundamentos del aprendizaje cooperativo.

Concepciones del aprendizaje cooperativo

Ferreiro y Calderón

Estos autores (Ferreiro y Calderón, 2009) indican que, si bien el aprendizaje es un fenómeno individual, este se lleva a cabo en un marco social de relaciones e intercambios constantes que permiten el desarrollo de competencias (saber, saber hacer y ser). De este modo, no nos encontramos ante un paradigma nuevo, sino ante uno que emerge de posturas tales como la educación basada en competencias o la misma teoría sociocultural de Vigotsky, como se señaló anteriormente.

Ellos consideran que el aprendizaje cooperativo, o “aprendizaje entre iguales” como también lo denominan, es una forma de organización de enseñanza basada en pequeños grupos para potenciar el desarrollo de cada uno de los integrantes, con la ayuda de los demás miembros del equipo (Ferreiro y Calderón, 2009).

La base de este tipo de trabajo es la interacción de los estudiantes, de tal manera de que cada uno aprenda y comprenda el con-

tenido que le fue asignado y se haga responsable de transmitir el conocimiento a los demás integrantes, a través de la movilización no sólo de saberes, sino también de habilidades, actitudes y valores (Ferreiro y Calderón, 2009).

Debido a esto, el aprendizaje cooperativo no sólo se trata de una estrategia académica, sino que a través de éste podemos abordar temas como clima y ambiente escolar, interacción social, desarrollo de valores y de habilidades sociales e interpersonales.

Es por ello que Ferreiro y Calderón (2009) consideran al aprendizaje como una alternativa a la instrucción tradicional, la cual los autores caracterizan como un tipo de enseñanza tediosa, con énfasis en el aprendizaje individual, competitivo e individualizado, que va en detrimento de la calidad de comunicación entre todos los actores involucrados en la educación. Por este motivo, afirman que el aprendizaje cooperativo es:

La respuesta de la educación de fines del siglo XX y principios del XXI ante la globalización y colaboración internacional, económica, tecnológica y sociocultural que se manifiesta como una necesidad para el desarrollo social, pero también personal y profesional que la escuela debe propiciar entre sus alumnos (Ferreiro y Calderón, 2009, p. 34).

Siempre serán bienvenidos y necesarios los esfuerzos por proponer alternativas educativas que busquen la movilización y la adaptación de estrategias integradoras no sólo de recursos cognitivos, sino emocionales y de valores. De este modo, tal como lo indican Ferreiro y Calderón (2009), es mediante el proceso de aprender en grupo que se crea el sentido de comunidad.

Sin embargo, el aprendizaje cooperativo implica mucho más que simplemente agrupar personas para trabajar en conjunto en un proyecto educativo. El grupo de aprendizaje cooperativo debe reunir algunas características como ser una representación de los rasgos de cada uno de los elementos, y busca la satisfacción colectiva de necesidades y aspiraciones (Ferreiro y Calderón, 2009).

De acuerdo con Ferreiro y Calderón (2009), las características principales del aprendizaje cooperativo consisten en:

- Abordar cooperativamente un mismo problema o asunto
- Lograr relación e interdependencia entre dos o más personas (sinergia)
- Hacer una reestructuración activa del contenido mediante la participación grupal
- Aprender que todos somos líderes
- Aprender y desarrollar conocimientos, habilidades y hábitos, así como valores en equipo

De igual forma, los autores señalan que, para trabajar a través de equipos cooperativos, algunas de las exigencias son:

- Crear grupos heterogéneos y enseñarles a respetar las diferencias
- Arreglar la distribución del salón de clases en equipos
- Precisar la meta de cada situación de aprendizaje
- Socializar y reflexionar sobre el proceso y los resultados de cada equipo

Pere Pujolàs Maset

Como puede notarse, el aprendizaje cooperativo aborda el tema de diversidad puesto que no sólo considera, sino que es parte de su fundamento, la cualidad de heterogeneidad dentro del grupo. En

este sentido, Pujolàs (2008) señala los beneficios del aprendizaje cooperativo para la escuela diversa.

El autor asegura que una estructura cooperativa del aprendizaje fomenta interacciones positivas entre los alumnos y entre ellos y el profesor, convirtiéndose de esta forma en una estrategia indispensable para trabajar con grupos heterogéneos, incluso con aquellos alumnos que presenten alguna discapacidad. Como conceptualización, el autor indica que el aprendizaje cooperativo es:

El uso didáctico de grupos reducidos que trabajan en clase en equipos, con el fin de aprovechar la interacción entre ellos mismos y aprender los contenidos curriculares cada uno hasta el máximo de sus capacidades, y aprender, a la vez, a trabajar en equipo (Pujolàs, 2008. p. 6).

Pujolàs justifica la pertinencia del aprendizaje cooperativo basándose primordialmente en la idea de que la escuela *ordinaria* está pensada para alumnos *ordinarios*. Es decir, no considera las características tan variadas de alumnos con lo que se puede contar en un salón de clases, en el que nos podemos topar con estudiantes con alguna discapacidad, hasta aquellos que se enfrentan con problemas para adaptarse a otras culturas (Pujolàs, 2008).

Según este autor, como fruto de la “Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad” organizada por la UNESCO en 1994, se publicó la “Declaración de Salamanca”. La esencia de esta declaración se centra en la idea de que “las escuelas con una orientación inclusiva, la cual conlleva una estructuración cooperativa del aprendizaje, representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad inclusiva y lograr educación para

todos” (Pujolàs, 2008, p. 14).

Sin duda alguna, además de los beneficios académicos que puede ofrecer el aprendizaje cooperativo, resulta verdaderamente enriquecedor no sólo para los alumnos, sino para todo el ambiente educativo e incluso social, el fomentar actividades que den pie al ejercicio de la solidaridad. Deberá ser prioridad concientizar en los alumnos el hecho de que lo aprendido en la escuela va mucho más allá de lo académico y lograr que interioricen que como seres humanos nos encontramos en una constante formación, por lo cual siempre serán bienvenidas aquellas opciones educativas que coadyuven a tal tarea.

De esta forma y dado que es imposible cumplir con la utopía de contar con un maestro para cada estudiante, pues tampoco sería posible asegurar un solo *tipo* de estudiantes que compartan exactamente las mismas características, el autor señala que el aprendizaje cooperativo se presenta como característica que busca atender a los alumnos en su heterogeneidad, que además se desarrollan a través de competencias básicas comunicativas que muy difícilmente se podrían trabajar en estructuras individualistas y competitivas (Pujolàs, 2008).

A través del aprendizaje cooperativo, según Pujolàs (2008), se atienden dos frentes los cuales son indispensables desarrollar en los alumnos: las habilidades sociales y las habilidades cognitivas. Las primeras permitirán a los alumnos atender y resolver problemas y conflictos que puedan surgir en el contexto escolar, laboral y en su vida cotidiana. De esta manera, el desarrollar las habilidades sociales y la asertividad:

... equivale a desarrollar otras formas de inteligencia, como por ejemplo la inteligencia interpersonal (que es la capacidad de relacionarse con los demás y de ponerse en su lugar), y la inteligencia intrapersonal (entendida como la capacidad de comprenderse a uno mismo y autocontrolarse) (Pujolàs, 2008, p. 240).

Dentro de las habilidades cognitivas que pueden desarrollarse a través del aprendizaje cooperativo, Pujolàs (2008) destaca las siguientes:

- Capacidad de ver la situación inicial o previa
- Capacidad de buscar alternativas
- Capacidad de prever las consecuencias
- Capacidad de ponerse en el lugar de otro
- Capacidad de valorar los medios disponibles para conseguir un objetivo

Johnson y Johnson

Otros de los grandes exponentes del aprendizaje cooperativo han sido los hermanos Johnson, cuyos aportes han ayudado a definir las teorías al respecto, así como los procedimientos para aplicarlo correctamente. Para comprender la perspectiva de estos autores y de dónde parten sus propuestas, es necesario acotar que ellos toman en cuenta lo que llaman *el nuevo paradigma de la enseñanza* (Johnson y Johnson, 1989), el cual está basado en los descubrimientos de investigaciones en los últimos cuarenta años y que indican seis descubrimientos fundamentales:

1. Los estudiantes construyen, descubren, transforman y extienden el conocimiento.
2. Los estudiantes construyen activamente su propio conocimiento.

3. Los profesores buscan desarrollar las competencias y talentos de los estudiantes.
4. La educación es una transacción personal entre estudiantes y entre maestros y estudiantes, a medida que trabajan juntos.
5. El aprendizaje sucede de mejor manera dentro de un contexto cooperativo.
6. Los educadores ven a la enseñanza como una aplicación compleja de teoría e investigación que requiere una considerable capacitación docente y un refinamiento continuo de habilidades y procedimientos.

Asimismo, pudiera fundamentarse su postura hacia el aprendizaje cooperativo en la siguiente cita que hacen en su libro *“Leading the cooperative school”* (Johnson y Johnson, 1989):

Our prevailing system of management has destroyed our people. People are born with intrinsic motivation, self-esteem, dignity, curiosity to learn, joy in learning. The forces of destruction begin with competition, ranking individuals, teams, and divisions from highest to lowest, and rewarding the best and punishing the worst (W. Edwards Deming, en Johnson y Johnson, 1989).²

A su vez, en el libro *“El Aprendizaje Cooperativo en el Aula”*, de Johnson, Johnson y Holubec (1999a), sientan las bases de las características de la organización cooperativa en clase.

Los hermanos Johnson y Holubec mencionan en su libro que a la fecha de tal (1999b) se habían efectuado alrededor de 600 estudios experimentales y más de 100 estudios correlativos sobre los

² Nuestro predominante sistema de manejo ha destruido a nuestras personas. Las personas nacen con motivación intrínseca, autoestima, dignidad, curiosidad por aprender, dicha por aprender. Las fuerzas de destrucción inician con la competencia, clasificación de individuos y equipos, así como las divisiones del más alto al más bajo, y premiar al mejor y castigar al peor.

métodos de aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista. Al analizar los resultados y comparando la enseñanza comparativa con los métodos individualistas y competitivos se llega a tres conclusiones sobre el aprendizaje cooperativo:

1. Mayores esfuerzos por lograr un buen desempeño, lo cual incluye un rendimiento más elevado, mayor productividad de parte de todos los alumnos, mayor posibilidad de retención a largo plazo, motivación intrínseca, un nivel superior de razonamiento y pensamiento crítico
2. Relaciones más positivas entre los alumnos
3. Mayor salud mental, lo cual incluye aspectos como el fortalecimiento del yo, desarrollo social, autoestima, integración, entre otros (Johnson *et al.*, 1999b, p. 10)

Además de lo anterior, Johnson y Johnson (1989) indican que el aprendizaje cooperativo es el prerrequisito y fundamento de la mayoría de otras innovaciones estructurales, incluyendo el currículum temático, lenguaje integral, pensamiento crítico, lectura activa, escritura procesual, matemáticas basadas en solución de problemas y comunidades de aprendizaje.

En ese material, uno de los primeros aportes de los autores es la definición de la cooperación misma. Para ello, señalan que el aprendizaje cooperativo es el empleo académico de grupos pequeños en los que los alumnos trabajan en conjunto para maximizar su aprendizaje y el de los demás, y que en una situación cooperativa “los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo” (Johnson *et al.*, 1999a, p. 5).

Igualmente, los autores brindan como características básicas los tres tipos de agrupaciones cooperativas que puede haber como parte de las clases, las cuales se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 1: Agrupaciones cooperativas

Tipo de organización	Característica
<i>Grupos formales de aprendizaje cooperativo</i>	Se establecen por periodos que van de una hora a semanas de clase. Los alumnos trabajan por un objetivo en común. El docente debe: a) especificar los objetivos, b) tomar decisiones previas, c) explicar la tarea e interdependencia, d) supervisar el aprendizaje e intervenir para brindar apoyo, e) evaluar el nivel de aprendizaje.
<i>Grupos informales de aprendizaje cooperativo</i>	Operan durante minutos o hasta una hora de clase. Normalmente usados para centrar la atención de los alumnos en un material en cuestión, para promover un adecuado clima de aprendizaje, para crear expectativas, para asegurarse de que los alumnos procesen cognitivamente el material y para dar cierre a la clase.
<i>Grupos de base cooperativos</i>	Funcionan a largo plazo (por lo menos casi un año), son heterogéneos, con miembros permanentes. El objetivo es que los alumnos se brinden apoyo, aliento, ayuda y respaldo. Este tipo de agrupación permite establecer relaciones responsables y duraderas.

Nota. Elaboración propia adaptado de Johnson *et al.*, 1999a, (p. 5-6).

Sin embargo, los autores indican que además de identificar el tipo de agrupación a implementar, el docente debe tener claros los componentes esenciales que permiten lograr una verdadera cooperación. El primero que mencionan, la **interdependencia positiva**, es una de sus más grandes contribuciones al entendimiento del aprendizaje cooperativo. Esta consiste en que los alumnos sean conscientes de que necesitan del esfuerzo y compromiso de cada

uno de los involucrados para lograr el éxito.

Es decir, no es una *dependencia negativa*, donde algún alumno pueda aprovecharse del trabajo de alguno de los compañeros y no aporte el trabajo que le corresponde para la obtención de la meta. Tal y como los autores mencionan, “la interdependencia positiva vincula a los estudiantes de tal modo que ninguno de ellos podrá cumplir la tarea a menos que todos lo hagan” (Johnson *et al.*, 1999a, p. 33). Para ello, los pasos necesarios para implementar este tipo de interdependencia son dos: a) Formular metas que apunten hacia una interdependencia positiva, y b) suplementar y reforzar dicha interdependencia incorporando nuevas formas de incentivarla (respecto de los materiales, premios, festejos, etc.) (Johnson *et al.*, 1999a).

Lo anterior es a través de roles, los cuales el docente plantea durante la planeación de la clase, en busca de potenciar el aprendizaje de y entre los estudiantes. Los roles representan un indicador del desempeño que se espera de cada alumno. Dentro de los beneficios de la asignación de roles dentro del equipo de trabajo, los autores expresan que reduce la posibilidad de que ciertos alumnos tomen una actitud pasiva, garantiza que dentro del equipo de trabajo se utilicen técnicas grupales básicas y crea la interdependencia positiva que se señaló anteriormente (Johnson *et al.*, 1999a).

Cabe señalar que el logro de los beneficios antes mencionados se supedita a que la estructura y técnica de trabajo sean continuas durante el ciclo escolar, haciendo cambios de roles periódicamente, para que los integrantes varíen de función dentro del equipo y diversifiquen sus prácticas, movilización de conocimiento y desarrollo de habilidades. De igual forma, habrá que tener en cuenta el aspecto de la evaluación del aprendizaje cooperativo, la cual pondera

la calidad y cantidad de aprendizaje logrado. Johnson *et al.* (1999a) indican que el docente deberá considerar los siguientes aspectos dentro de su proceso de evaluación:

- Evaluación entre pares
- Los grupos de aprendizaje cooperativo festejarán el empeño y el rendimiento de sus miembros
- La evaluación diagnóstica debe ser continua
- La evaluación deberá incluir continuos comentarios y orientación para mejorar el aprendizaje de los alumnos (Johnson *et al.*, 1999a, pp. 56-57)

El fomentar la interdependencia positiva, si bien se trabaja en el grupo colaborativo, impacta a nivel individual al alumno, logrando en él un nivel de responsabilidad y compromiso que difícilmente se conseguiría con una instrucción tradicional en el salón de clases. El fruto de ello no sólo en el resto de su trayectoria académica, sino en su vida cotidiana, ayudará a cumplir con uno de los principios fundamentales de lo que en la actualidad concebimos como educación, lo cual es formar a un ser humano integral y capaz de desenvolverse adecuadamente ante los retos y situaciones de su vida.

El segundo elemento esencial del aprendizaje cooperativo es precisamente la **responsabilidad tanto individual como grupal**. Como grupo, deberán hacerse responsables de alcanzar las metas establecidas, y a la vez, cada miembro será responsable de cumplir con los segmentos de trabajo que le corresponda (Johnson, *et al.*, 1999).

Asimismo, Johnson y otros (1999a) determinan que, como parte de esa responsabilidad, cada grupo deberá ser capaz de evaluar dos aspectos:

1. El progreso realizado en relación con el logro de los objetivos
2. Los esfuerzos individuales de cada miembro

Este último aspecto es vital ya que, en función del nivel demostrado por cada alumno, se discierne la cantidad de apoyo que cada alumno necesita y se decide un plan de acción, recordando que uno de los propósitos de los grupos cooperativos es fortalecer a cada miembro, en lo individual.

El tercer elemento que consideran los autores es la **interacción estimuladora**, a la cual también se le ha llamado *estimulación cara a cara*. Para ello, los alumnos deberán realizar una labor en la que cada uno promueva el éxito de los otros ayudándose, alentándose y felicitándose unos a otros por su desempeño. La relevancia de esto es que, según los autores (Johnson, *et al.*, 1999a), los grupos de aprendizaje son un sistema de apoyo escolar y a la vez un sistema de respaldo personal.

El cuarto componente consiste en abordar con los alumnos ciertas **prácticas interpersonales y en grupos pequeños** que son imprescindibles. Esto es necesario debido a que la misma naturaleza del trabajo cooperativo resulta más complicada que la instrucción tradicional, implica más organización y estructura, y no se puede esperar que las condiciones para lograrlo se den natural y espontáneamente. Para ello, “el docente tendrá que enseñarles las prácticas del trabajo en equipo con la misma seriedad y precisión como les enseña las materias escolares” (Johnson *et al.*, 1999a, p. 9).

El último de los elementos fundamentales del aprendizaje cooperativo señalado por los autores es la evaluación grupal. Dicha evaluación tiene lugar cuando los integrantes del grupo están logrando sus metas. Para ello, deberán tener claro qué tipo de acti-

tudes consideran positivas y cuáles negativas, así como identificar las actitudes que deberán conservar o modificar (Johnson *et al.*, 1999a).

A la luz de lo expuesto anteriormente, resultan más evidentes las diferencias entre el trabajo tradicional y el trabajo cooperativo. Sin duda, de manera constante se busca mejorar e innovar en los métodos y técnicas de enseñanzas, con el objetivo siempre de lograr un desarrollo del ser humano a modo de brindarle las herramientas para solventar las necesidades propias y aquellas de la sociedad a la que pertenece. Empero, cualquier esfuerzo por pretender lograrlo por medio de la enseñanza tradicionalista e individualista resultará fútil puesto que, como se ha expuesto, existen cada vez más evidencias científicas que comprueban que a través del trabajo cooperativo se logra un nivel de dominio de pericias relacionadas con la interacción interpersonal, mediante las cuales se da pie a una socialización del conocimiento que resulta mucho más enriquecedor, y a la vez pone de manifiesto las debilidades y aspectos negativos de la enseñanza carente de interdependencia positiva.

Expresión oral

La expresión oral pudiera decirse que es el medio de comunicación más socorrido y usual por medio del que entablamos nuestras relaciones sociales. Este medio ha sido objeto de distintos análisis, sobre todo de una época reciente a la fecha, puesto que ahora se cuenta con los medios para conducir la investigación al respecto de una manera más viable y práctica.

El discurso oral puede analizarse a través de distintos enfoques. Es por lo que en este apartado se recogen ideas generales sobre la

expresión oral y las postulaciones más importantes, para luego dar paso al análisis de la expresión oral en una segunda lengua.

Enfoques de estudio

En este apartado se discuten los principales aportes de autores considerados clave en la comprensión y conceptualización de aspectos lingüísticos, específicamente, debido al objetivo de este trabajo, la expresión oral.

Noam Chomsky

Uno de los tratados más importantes en materia lingüística es aquel propuesto por el Dr. Noam Chomsky. Se le considera el padre de lo que hoy conocemos como biolingüística, también llamada anteriormente gramática generativa. A través de su teoría, este destacado lingüista postula que el ser humano posee, de manera innata, las herramientas y estructuras mentales y físicas que permiten la comprensión y producción en cualquier lengua que al individuo le parezca natural (Chomsky, 1980, 1988).

De esta manera, el autor explica cómo puede ser posible que un proceso tan complejo a nivel cognitivo como lo es la expresión y comprensión, tanto de manera oral como escrita, en un idioma pueda comenzarse desde muy temprana edad en los individuos. Dentro de sus aportes dentro de la gramática generativa se encuentran dos conceptos: *competencia lingüística* y *actuación lingüística*.

La *competencia lingüística* se refiere a la capacidad que tiene un individuo, al cual Chomsky en sus trabajos (1970, 1992) lo denomina *hablante-oyente idealizado*, para asociar sonidos a significados

conforme a lo que él considera que son reglas conscientes y automáticas. Por otra parte, a la actuación lingüística, a la cual también nombra *ejecución lingüística*, la refiere como la interpretación y comprensión de las expresiones, según el nivel de competencia con el que se cuente. En este sentido cabe mencionar que el autor indica que la *ejecución lingüística* se ve afectada por lo que denomina *aspectos extralingüísticos*, como lo son problemas cognitivos, de lenguaje o regulaciones sociales.

Estas teorías, que se han mantenido vigentes por más de 50 años, nos permiten como docentes de lenguas tener noción de aquello que incide en el procedimiento de adquisición de una lengua, y en el caso de las segundas lenguas, los principios que debemos considerar al plantearnos no sólo los objetivos sino las actividades que sean necesarios para lograr en los estudiantes la competencia y ejecución lingüísticas. Asimismo, se le reconoce a este autor como el precursor de la investigación lingüística actual.

John L. Austin

El aporte más significativo de este autor es lo que se conoce como la *Teoría de los Actos del Habla* (Austin, 1962). En este posicionamiento, a diferencia de lo establecido por Chomsky que se centra más en el proceso de adquisición de una lengua, Austin desarrolla posturas en relación con el uso real del habla durante la comunicación.

En esta teoría, que se enmarca en la filosofía del lenguaje, el autor identifica y describe los patrones de interacción que se dan entre hablantes, prestando especial atención a la relación entre lo expresado por el hablante y la interpretación del oyente (Nogués,

2013). Es a través de este análisis que Austin (1962) lleva a analizar el habla como una herramienta que nos sirve para mucho más que sólo decir algo. Puesto de otro modo: el habla no son sólo palabras o frases, sino son *actos del habla* por medio de los cuales se logran objetivos como informar, dar instrucciones, pedir ayuda, entre otros.

Austin explica que logramos tales objetivos a través de dos tipos de emisiones al hablar: las realizativas y aquellas de tipo constativo. Las emisiones constativas son aquellas por medio de las cuales describimos (o hacemos constar) el estado del mundo y sus cosas en general, mientras que las emisiones realizativas conllevan el emprendimiento de acciones, en sus propias palabras: “decir algo es hacer algo” (Austin, 1962, p. 53). Es decir, al hacer una emisión realizativa se está haciendo algo (“*reconozco mi error*”, “*te voy a pedir un favor*”).

Tal aporte resulta relevante para el aprendizaje de una segunda lengua puesto que tenemos en cuenta que al enseñar estructuras y vocabulario debemos considerar no sólo el contexto para temas de registro, sino la función que esperamos que cumplan las emisiones construidas por los alumnos. Dicha distinción no deberá quedarse en la fase de planeación como instrumento del profesor solamente, sino que habrá de transmitirse a los alumnos para que interioricen esta filosofía del lenguaje y movilicen sus conocimientos hacia lo que pueden y podrán hacer eventualmente con su discurso.

Willem Levelt

De una manera similar a Austin, Levelt (1989) propone un *modelo del habla*, donde el autor identifica las tres fases que intervienen en

esta, desde la concepción de las intenciones del hablante hasta la formulación del discurso. El autor nombró a estas tres fases como: conceptualización, formulación y articulación (Levelt, 1989).

Como parte de la conceptualización, el hablante realiza un proceso cognitivo en cual decide la intención y hace una elección de la información ubicada en su memoria, la cual le será útil y considere relevante para lograr su objetivo comunicativo. A esto Levelt lo nombra el *mensaje preverbal*. Posteriormente, se lleva a cabo el proceso de formulación. Aquí es donde la representación mental de lo que queremos expresar toma una forma lingüística. Esto sucede a través de dos acciones: la planificación sintáctica (formular las frases por medio de las palabras elegidas) y la lexicalización (la producción oral, pasar de lo semántico a lo fonético). Por último, el proceso de codificación comprende diversos actos, como la elección y el uso de la entonación, volumen y ritmo (prosodia) que el hablante considere correctos.

La teoría de Levelt, por demás interesante, deberá aportar luz a los profesores de lengua, sobre todo de L2, al evaluar la producción oral del alumno, comprendiendo el complejo proceso que el alumno está llevando a cabo y que el autor detalla en su modelo, para tener en cuenta que, sobre todo a niveles básicos de dominio de segunda lengua, el alumno hará uso de pausas para poder llevarlo a cabo, y se deberá considerar al momento de analizar la fluidez con la que se está expresando de manera oral.

Christine Goh

Esta autora engloba lo expuesto por los autores mencionados anteriormente cuando señalan el proceso necesario por el que tiene que atravesar cognitivamente el alumno para poder realizar una expresión oral. Goh indica que el proceso psicolingüístico del habla es uno de los menos analizados (2003). Señala que los profesores de lengua están familiarizados con el concepto del habla como una competencia o como un producto, y es de esta manera que plantean los objetivos de clase o seleccionan las actividades a desarrollar.

Sin embargo, Goh (2003) asevera que dichas consideraciones son insuficientes para lograr un enfoque integral para la enseñanza del habla en el aula de lenguas. La autora remarca la complejidad del proceso señalado en el modelo del habla de Levelt (1989), así como la importancia de permitirle al alumno tener el tiempo necesario para realizarlo, siendo que “la cantidad de tiempo necesario para la planeación dependerá del tipo de discurso a producirse” (Goh, 2003, p. 33) y considerando que los estudiantes se enfrentan a una gran cantidad de estrés cuando tienen que hablar de manera espontánea.

Por otra parte, y a diferencia de Levelt, Goh considera que debe prestarse atención a otra fase que por mucho tiempo se ha obviado, la cual es la planeación previa a la tarea (*Pre-Task Planning*), puesto que considera que dicha planeación les permite a los estudiantes prestar atención a los problemas que representa el no dominar aspectos de tipo gramatical (Goh, 2003).

Las implicaciones de lo expuesto por Goh nos lleva a replantear como docentes de lenguas distintas nociones que es muy común que nos planteemos, como por ejemplo pensar que los estudiantes

que no hablan en clase son tímidos. “Algunos de ellos puede que quieran hablar, pero son incapaces de lidiar con las demandas cognitivas de uno o todos los procesos medulares” (Goh, 2003. p. 38).

Expresión oral en la L2

Martin Bygate

Este autor nos presenta la idea de que, además de lo postulado por los autores antes mencionados, se deberá tener en cuenta que el hablar en una segunda lengua implica un tipo particular de habilidad comunicativa (Bygate, 2001). Esto como investigadores es de suma importancia, puesto que el autor señala que desde hace apenas 20 años existe la tendencia de realizar investigación enfocada en el lenguaje, sin embargo, poco se ha tratado acerca del discurso oral.

No obstante, Bygate señala que en la actualidad la investigación relacionada con la expresión oral es de vital importancia, puesto que el paradigma educativo ha cambiado, de uno basado en los enfoques *grammar-translation*, aunque aún muy arraigado en algunos lugares, a otro que busca desarrollar las habilidades comunicativas del alumno, emergiendo así el estudio del habla como un área especial en la pedagogía de lenguas (Bygate, 2001).

Dicho enfoque comunicativo se desarrolló en dos maneras. Primero, se buscó enseñar gramática por medio de la enseñanza de nociones de interacción (hacer solicitudes, invitaciones, presentarse y disculparse). Segundo, emergió un enfoque centrado en el estudiante, el cual tenía como base y énfasis la importancia de lo que los estudiantes querían expresar (Bygate, 2001).

El aporte de Bygate sobre la planeación de las actividades enfocadas al desarrollo de la expresión oral en L2 recae en el siguiente análisis:

- Hacer que los estudiantes se enfoquen en la precisión de la expresión oral provocará muy posiblemente que haya un uso menos exploratorio o fluido de la lengua.
- Forzarlos a que desarrollen fluidez hará que usen segmentos de habla estructurados genéricamente, en detrimento de la precisión y reduciendo la capacidad del hablante para procesar el lenguaje complejo.
- Encaminarlos a que experimenten con nuevas estructuras y/o vocabulario puede poner en jaque la precisión y fluidez de la expresión oral (Bygate, 2001, pp. 16-17).

Como docentes, deberemos saber hacer uso de los distintos tipos de actividades, las cuales acarrearán diferentes implicaciones señaladas por Bygate (2001), de acuerdo con los objetivos planteados para la clase, así como el nivel de dominio de idioma en el que se encuentren los alumnos, y el aspecto que queramos desarrollar en la expresión oral.

Jack C. Richards

Este autor (Richards, 2006) de diversos métodos y libros vinculados con la enseñanza de inglés como segunda lengua comparte la manera de categorizar las funciones del habla para la interacción. Estas categorías son:

1. Hablar como interacción. Se refiere a lo que normalmente llamamos conversación. Un intercambio casual en el que se intercambian saludos y se lleva a cabo una charla. Algunas de las características principales son su función principalmente social, refleja la identidad del hablante y usa un registro causal conversacional.

2. El habla como una transacción. En este caso, el enfoque recae precisamente en lo que se dice o se hace, y más allá de una situación social, se trata acerca de hacer llegar un mensaje al interlocutor. Situaciones en las que se dan este tipo de conversaciones; es cuando se hace una reservación de un vuelo por teléfono, ordenar algo en un restaurante o una compra en una tienda.

3. Hablar como un acto. Se refiere cuando se hace uso de la palabra para transmitir información a una audiencia o público, como se realiza al dar discursos o ponencias.

Al conocer este tipo de categorizaciones del habla, como profesores podemos identificar las implicaciones que este tipo de actos de habla tiene al momento de las actividades de enseñanza, y en función de las características de cada tipología, se pueden planear y desarrollar los ejercicios para trabajar la expresión oral de los alumnos. Para ello, como indica Richards (2006), será necesario identificar el o los enfoques comunicativos que se plantean en el curso. Para lograrlo, el autor sugiere, entre otras, que se planteen las siguientes preguntas:

- ¿Cuál será el enfoque de la actividad: interacción, transacción o acto?
- ¿Cómo se modelará la actividad?
- ¿En qué etapas se dividirá la actividad?
- ¿Qué elementos serán necesarios?
- ¿Qué nivel de desempeño es el esperado?
- ¿Cómo y cuándo se brindará retroalimentación? (Richards, 2006, p. 9)

Esto quiere decir que se deberá hacer una revisión del currículo de la materia para diseñar las actividades en función de este. Dichas actividades deberán tener como meta cumplir con los objetivos comunicativos del programa, y de igual manera tomarán en cuenta

lo complicado que pudiera ser cognitivamente para los alumnos llegar a tales objetivos. Por ello, deberán estructurarse yendo de lo simple a lo complejo, dedicando suficiente tiempo de práctica y retroalimentación para ayudar a una producción oral significativa sin causar estrés en los alumnos, para evitar que a la postre esto influya negativamente en sus niveles de motivación.

A manera de crear una representación más sintetizada y visual de las aportaciones de los autores mencionados sobre las teorías y enseñanza de la expresión oral, se presenta la Tabla 2 que se muestra a continuación.

Tabla 2: Comparación entre aportaciones de los distintos autores

Enfoques de estudio en la expresión oral			
Chomsky	L. Austin	Levelt	Goh
• El humano, de manera innata, tiene la capacidad y herramientas para la comprensión y producción de cualquier lengua. • Competencia lingüística: capacidad de un individuo para asociar sonidos a significados según éste considera son las reglas. • Actuación lingüística: Interpretación y comprensión de las expresiones, según el grado de competencia que el individuo posea.	• Teoría de los actos del habla: Centrado en el proceso de la adquisición de una lengua. • Identificación y descripción los patrones de interacción entre los hablantes (relación entre lo expresado por el hablante y la interpretación del oyente). • El habla no son sólo palabras o frases, sino actos del habla los cuales tienen distintos objetivos: informar, dar instrucciones, etc.	Modelo del habla: • 1. Mensaje Pre-verbal: Proceso cognitivo en el que el hablante decide la intención y elige la información relevante almacenada en su memoria. • 2. Formulación: La representación mental de lo que queremos expresar toma forma lingüística a través de la planificación sintáctica y la lexicalización. • 3. Codificación: Comprende la entonación, volumen, prosodia y demás elementos que el hablante emplee.	• Destaca la falta de conocimiento de los profesores de lengua sobre el concepto del habla. • Resalta la importancia de permitirle al alumno tener el tiempo necesario para llevar a cabo las fases del modelo del habla de Levelt. • Considera que debe ponerse atención a la planeación previa a la tarea (Pre-Task Planning), la cual permite a los estudiantes hacer un análisis del trabajo a realizar, poniendo atención en los aspectos que no domina.

Expresión oral en lengua extranjera	
Bygate	Richards
• Hablar una segunda lengua implica, además de lo expuesto por los otros autores, un tipo particular de habilidad comunicativa • Es necesaria más investigación centrada en la expresión oral, pues resulta de vital importancia en los enfoques comunicativos de enseñanza de lenguas, vigentes en la actualidad. • Las actividades para el desarrollo oral de la L2 deben de considerar lo siguiente: a) enfocarse en la precisión provoca que los estudiantes hagan uso menos exploratorio o fluido de la lengua, b) forzar la fluidez hará que usen segmentos estructurados de manera genérica y c) la exploración de nuevas estructuras y/o vocabulario va en detrimento de la precisión y fluidez de la expresión oral, puesto que se necesita tiempo para internalizar la información.	Categoriza las funciones del habla para la interacción: • Hablar como interacción: actividades de expresión oral en forma de conversación (función social). • Hablar como transacción: Enfoque en lo que se dice y hace, sin intención de interacción (reservación de vuelo, por ejemplo). • Hablar como acto: Acto por el cual se pone en práctica el discurso. • Por lo anterior, el docente deberá considerar las siguientes interrogantes al planear la actividad de expresión oral: • ¿Cuál será el enfoque de la actividad: interacción, transacción o acto? • ¿Cómo se modelará la actividad? • ¿En qué etapas se dividirá la actividad? • ¿Qué elementos serán necesarios? • ¿Qué nivel de desempeño es el esperado? • ¿Cómo y cuándo se brindará retroalimentación?

Nota. Elaboración propia.

La expresión oral según el programa de estudio de la materia Starting Basic Communication

El programa de estudio diseñado para la materia en la que se llevó a cabo la presente investigación fue diseñado por la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, para ser implementado en las Escuelas Normales del país; se tomó en cuenta que los estudiantes, futuros maestros en una sociedad en la que el inglés se consolida como lengua franca, cuenten con el conocimiento y las habilidades necesarias en la lengua para desempeñar actividades profesionales y sociales. Se retoma lo planteado la UNESCO: “las competencias lingüísticas son fundamentales para el empoderamiento del individuo en sociedades plurales y democráticas, puesto que condicionan el logro académico, promueven el acceso a otras culturas y fomentan la apertura al intercambio cultural” (UNESCO, 2007, p. 13, en SEP, 2018).

En dicho documento, se establece que el curso está diseñado según el enfoque comunicativo y tiene tres objetivos principales: 1) desarrollar la habilidad del alumno para usar el inglés en comunicaciones personales y sociales, 2) incrementar su compromiso a través de actividades culturales e interculturales en inglés, y 3) desarrollar su habilidad de enseñar en un ambiente escolar donde el inglés funja como aspecto importante en el enfoque educativo (SEP, 2018).

De igual manera, los principios en que se basa el curso señalado son los siguientes:

1. Enfoque en comunicación significativa, teniendo en cuenta que el propósito de una lengua es transmitir un significado.
2. Enseñar inglés auténtico, ya que los alumnos deberán estar preparados para entablar comunicación en el mundo real.

3. Los estudiantes aprenden efectivamente a través de la puesta en práctica. Para ello, el docente deberá implementar trabajo en parejas y grupal para incrementar la cantidad de práctica. Es importante que el profesor cree un ambiente en el cual los alumnos se sientan en confianza para cometer errores al escribir o hablar en inglés.
4. Los estudiantes aprenden de mejor manera cuando están motivados y comprometidos, lo cual se logra a través de distintos medios, como la variedad de actividades, retroalimentación, percepción de progreso.
5. Diferenciar la enseñanza según los diferentes intereses y necesidades de los alumnos, como el nivel de inglés, experiencias previas, intereses y objetivos. (SEP, 2018).

Así mismo, el programa indica que los profesores deberán tener en cuenta que la expresión oral es la habilidad más importante a desarrollar, por ello deberán estar particularmente enfocados en desarrollar actividades en las que los alumnos tengan la suficiente práctica de la misma.

Para lograrlo, se recomienda a los profesores a través del programa de la materia, que hagan uso frecuente del trabajo en parejas o en equipos, no sólo para la práctica oral, sino para brindarles tiempo para compartir y desarrollar su entendimiento del idioma (SEP, 2018).

En cuestión de evaluación, el programa establece que la expresión oral será la parte más ponderada en la evaluación del alumno. Para ello, se recomienda el uso de rúbricas y listas de cotejo, considerando los siguientes aspectos: exactitud, rango de vocabulario y estructuras, pronunciación y prosodia, y fluidez. El balance recomendado de evaluación es:

- *Speaking*: 30%
- *Writing* 20%
- *Listening* 20%
- *Reading* 10%
- *Grammar* y vocabulario 20% (SEP, 2018)

Asimismo, cabe señalar que, dentro de las especificaciones del programa, no se contempla como requisito de egreso que los alumnos cuenten con una certificación que avale su dominio de inglés; no obstante, se propone como uno de los objetivos del mismo. Las certificaciones que en la actualidad son consideradas en las Escuelas Normales de Tabasco son las ofrecidas por la Universidad de Cambridge, a través de su extensión *Cambridge Assessment English*, los cuales evalúan las habilidades mencionadas en las ponderaciones señaladas anteriormente.

El estudio de las opiniones y experiencias

Por último, pero no menos importante, se expone en este capítulo conceptos y orientaciones sobre el estudio y análisis de las opiniones y experiencias dentro de trabajos de investigación y su relevancia en la educación.

Las representaciones sociales

Si bien es comprendido que la investigación cualitativa tiene como objetivo observar y analizar aspectos y nociones que pueden catalogarse como subjetivas y que no son abordables desde el plano cuantitativo, es cierto que también es necesario puntualizar que, dentro de la labor cualitativa de investigación, es de gran relevancia el estudio de las representaciones sociales.

Lo anterior, debido a que tal y como señalan Avendaño, Krause y Winkler (1993), el estudio de los significados tanto individuales como colectivos, así como las maneras en que las teorías grupales se gestan, se ha convertido en una estrategia tanto útil como novedosa de “observar y re-estudiar la compleja interrelación entre el quehacer profesional y la evaluación de éste” (p. 107).

Al comprender que el aprendizaje es un fenómeno que se da en un contexto social, es de suma importancia analizar las interacciones, ideas y consecuencias de un proceso educativo a la luz de sus efectos en las relaciones humanas suscitadas en un grupo y aula de clases. Tal y como Moscovici (1984) plantea, es a través del estudio de las relaciones sociales que se comprende tanto las imágenes como los modelos explicativos que un determinado grupo tiene de algún fenómeno de la realidad. Sin mencionado análisis, no se logra un completo entendimiento del nivel de aceptación y éxito de las estrategias y métodos empleados en la enseñanza.

La Teoría Subjetiva

Tal y como se mencionaba anteriormente, el enfoque cualitativo de investigación se centra en conocer y analizar los aspectos subjetivos de ciertos fenómenos; sin embargo, no deja de ser relevante y pertinente para los procesos educativos el hecho de también prestar atención y comprender la relación e interacción del sujeto con su mundo circundante, para así esbozar y poner en práctica esquemas de trabajo y metodologías que se adecuen a las percepciones del alumno, y solventen las necesidades y puntos de mejora que se identifiquen en su proceso educativo.

Según González Rey (2008), nada de lo anterior puede lograrse sin comprender la imperiosa necesidad y relevancia de defender al sujeto, tanto de estudio como de enseñanza, “en su carácter generador en los espacios sociales en los que actúa” (p. 225). En este sentido, destacados autores como Flick (2004) y Vigotsky (1984) indican que el desarrollo de conocimientos da pie al surgimiento de nuevos sistemas en los cuales el individuo se conecta y relaciona de manera distinta con su entorno.

Por ello y de manera muy puntual, González Rey (2009) señala que “la cognición, como proceso del desarrollo humano, no puede ser separada de la emocionalidad del sujeto [...] No hay desarrollo intelectual separado del desarrollo de la persona” (pp. 3-4). Es así como el análisis subjetivo de las experiencias y percepciones de los estudiantes son determinantes en el curso, innovación y práctica del proceso enseñanza-aprendizaje, puesto que de esta manera se estará atendiendo y abonando a la motivación del estudiante hacia su proceso y desarrollo educativo.

Sobre lo anterior, cabe resaltar que “la integración de la motivación del escolar, como proceso intrínseco del aprendizaje, implica diseñar el aula como espacio relacional y no sólo como espacio centrado en la exposición del profesor y la profesora” (González Rey, 2009, p. 4). De ahí la relevancia de poner en práctica distintos tipos de actividades, desde distintos enfoques, que busquen el desarrollo del habla en inglés, a la vez que se trabaje con modelos que coadyuven a la formación en competencias de los estudiantes, potenciando la práctica de las *soft skills*.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

Si bien la investigación científica es un proceso bastante analítico y regulado, existen distintas rutas que nos pueden llevar al conocimiento que deseamos encontrar. Debido a los descubrimientos que se buscan alcanzar en este trabajo, se optó por la ruta cualitativa la cual, según Hernández y Mendoza (2018), conlleva una labor equiparable a aquella de características artesanales.

Es decir, dado que sus procesos particulares no son estandarizados, pudiera aseverarse que no existen dos investigaciones cualitativas idénticas puesto que cada investigador toma las vías e instrumentos que a su parecer son los más pertinentes. En este apartado, se detallarán las rutas, métodos e instrumentos seleccionados a la luz del análisis de las preguntas y objetivos de investigación, los cuales representan la directriz metodológica del trabajo.

Enfoque

Dado el objetivo de este trabajo, el enfoque utilizado es el cualitativo, el cual Rodríguez, Gil y García (1996) señalan que “estudia la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas” (p. 32).

En esencia, la investigación que sigue una ruta cualitativa busca comprender, desde la perspectiva de los participantes, ciertos fenómenos, situándose en su ambiente natural y relacionados a su contexto (Hernández y Mendoza, 2018). Al entender a la cualidad, según la segunda acepción del Diccionario de la Real Academia, como la “manera de ser de una persona o cosa”, resulta comprensible que al realizar investigación cualitativa no se analicen cualidades individuales o separadas, sino que se refiere al estudio de un todo integrado y que hace que ese algo sea lo que es (Martínez, M., 2006).

El fin de la investigación cualitativa será el estudio de las relaciones sociales (Flick, 2004). Comprendemos que estas se encuentran en constante dinamismo, por lo cual esta investigación ofrece siempre una opción pertinente para analizar al ser humano en sociedad, a la luz de los cambios que la misma atraviesa. En palabras de Miles y Huberman (1994), es tarea fundamental de la investigación cualitativa “explicar las formas en que las personas en situaciones particulares comprenden, narran, actúan y manejan situaciones cotidianas” (p. 8)

Habrá quien piense que la investigación cualitativa no posee el rigor científico de una cuantitativa, puesto que en ella no se emplean rasgos profundos de estadística, sin necesidad de procedimientos estandarizados ni análisis de los mismos. No obstante, en la investigación cualitativa “no basta con tener los componentes, y tampoco es fácil disponer de los apropiados para cada pregunta de investigación” (Rodríguez *et al.*, 1996). Es por ello que a lo largo del tiempo, la investigación cualitativa está ganando cada vez más aprobación dentro de la comunidad científica.

Rodríguez y otros (1996) enlistan las características que según Taylor y Bogdan (1986) se encuentran en la investigación cualitativa:

- Es inductiva.
- El investigador ve al escenario y a las personas desde una perspectiva holística.
- Los investigadores son sensibles a los efectos que ellos causan en los sujetos de estudio.
- Los investigadores tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas.
- El investigador deja de lado sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones.
- Para el investigador, todas las perspectivas son valiosas.
- El investigador es humanista.
- Los investigadores dan énfasis a la validez en su investigación.
- Para el investigador, todos los escenarios y las personas son dignas de estudio.
- La investigación cualitativa es un arte.

La relación entre la ciencia y el arte es también abordada por Martínez (2006), cuando expone que para muchos científicos, tal y como el mismo Einstein, la ciencia más allá de buscar el orden y la igualdad entre las cosas, se enfoca en los aspectos más generales del mundo, como la “simetría”, “la armonía”, “la belleza” y “la elegancia”.

Parte esencial de este arte en la investigación cualitativa es tener la habilidad de descubrir y la sensibilidad de comprender el sentir de los sujetos de estudio. En este sentido, Alvarez-Gayou (2003) señala que, en el enfoque cualitativo, en vez de hablar de validez, se

busque autenticidad, esto “significa que las personas logran expresar realmente su sentir” (p. 10).

De este modo, es mediante un trabajo de corte cualitativo que se puede indagar sobre la percepción que tienen los alumnos sobre la enseñanza cooperativa en la clase de inglés. Si bien esta investigación pudiera optar por distintas vertientes, como por ejemplo un enfoque cuantitativo al analizar el desempeño de los alumnos al evaluarlos después de trabajar con el aprendizaje colaborativo, para efectos de este trabajo se considera más pertinente que un primer acercamiento en el particular contexto de la institución sea aquel que busque conocer los puntos de vista de los alumnos, puesto que ellos y sus necesidades son los que deben dictar el curso y decisiones en el ámbito educativo.

Diseño

Existen distintos métodos a seguir dentro de la ruta cualitativa de la investigación. El investigador seguirá los métodos, o ramas, que mejor le parezcan, los cuales obedecerán a la naturaleza de las cuestiones de investigación. Por ello, Rodríguez y otros (1996) suponen que un método se considerará como “la forma característica de investigar determinada por la intención sustantiva y el enfoque que la orienta” (p. 40).

Existen tres grandes métodos que la investigación cualitativa sigue: fenomenología, etnografía y la teoría fundamentada. Por su parte, Rodríguez y otros (1996) consideran el objetivo de la fenomenología es conocer principalmente el significado que los individuos asignan a una experiencia específica y recogen el ejemplo expuesto por Tesch (1990), que indica que antes de conocer el impacto de un

programa el cual fue diseñado para la integración de los estudiantes a minorías étnicas, la fenomenología buscará conocer cómo es la experiencia de estar en una clase multirracial.

Algunos autores (Rodríguez *et al.*, 1996; Álvarez-Gayou, 2003; Martínez, 2006; Hernández y Mendoza, 2018) señalan que el origen del método fenomenológico se remonta al trabajo de Edmundo Husserl en 1890, cuando desarrolló una metodología caracterizada por el estudio de la experiencia personal, buscando ir más allá de sólo describir el fenómeno, y descubrir en él una esencia que sea válida científicamente (Martínez, 2006).

Por su parte, y en pocas palabras, Martínez (2006) indica que la fenomenología es el método mediante el que se estudian propiamente los fenómenos tal y como son experimentados, vividos y percibidos. A través de esta metodología, se busca analizar una realidad que se vive dentro de un contexto específico, dejando que se manifieste por sí misma, “sin constreñir su estructura desde afuera, sino respetándola en su totalidad” (Martínez, 2006. p. 137). El objetivo será explorar, describir y comprender “lo que los individuos tienen en común de acuerdo con sus experiencias” (Hernández y Mendoza, 2018) en el contexto y situaciones presentadas.

Como puede identificarse, el enfoque de este método de trabajo es el fenómeno en sí, la forma en que se presenta y en la que es apreciado, lo cual, sin duda está influenciado por el contexto a distintos niveles, como lo son el económico, social, inter e intrapersonal. Es decir, la realidad vivencial de un fenómeno o suceso.

La característica cualitativa del presente trabajo permitirá plantearse las interrogantes y decisiones pertinentes que encaminen la investigación a resolver la problemática planteada desde un acercamiento interpersonal. Es así como se podrán conocer no sólo los puntos de vista, sino la manera en la que se desenvuelven e interactúan en una clase cooperativa de inglés, mediante observaciones de clase.

Es de este modo que, mediante una investigación sobre una alternativa de enseñanza, bajo un corte metodológico, permite dar voz a los puntos de vista de los estudiantes, analiza sus actitudes y su forma de desenvolverse en clase en el ambiente de la misma, no mediante un esquema de indagación cerrado o rígidamente estructurado, sino uno que dé pie a analizar y caracterizar las emociones y vivencias de los estudiantes.

Es por ello que, poniendo al alumno en el centro de la enseñanza y, en este caso, de las propuestas didácticas, se puede comprender el alcance e impacto de una estrategia distinta, mediante una exploración tanto grupal como individualizada, que vaya más allá de la presentación de cifras y tabulaciones, sino que valore desde un punto de vista científico, las consideraciones y experiencias de los estudiantes, teniendo como eje la apertura y respeto a la diversidad de idiosincrasias, buscando el fortalecimiento de la didáctica a través de la retroalimentación recogida de los alumnos.

Supuestos y categorías de investigación

Puesto que el trabajo aquí presentado se refiere a un estudio de corte cualitativo, a diferencia del trabajo cuantitativo, no es estrictamente necesario elaborar hipótesis, al menos no alguna que deba

ser parte elemental en un trabajo cualitativo (Izcara, 2014). En ese mismo tenor, Martínez (2006) indica que en la metodología cualitativa no se formula una hipótesis a verificar, pues se tiene un enfoque abierto a todas aquellas hipótesis que se consideren posibles.

No obstante, es crucial plantearse ciertos supuestos los cuales no estarán formulados de manera superficial, sino basados en descubrimientos de investigaciones anteriores (Izcara, 2014). Asimismo, Martínez (2016) indica que es válido que un investigador quiera partir de una determinada hipótesis que pretenda verificar, y en función a esto, encamine su trabajo. Cabe señalar que este supuesto tuvo un carácter flexible, el cual se fue adaptando a la información recabada desde la revisión del marco teórico y estado del arte, hasta el proceso de la entrada al campo, cumpliendo con lo señalado por Hernández y Mendoza (2018) al decir que las hipótesis en el trabajo cualitativo tienen las características de ser “generales emergentes, flexibles y contextuales, que van afinándose, ya que se adaptan a los datos, primeros resultados y avatares del curso de la investigación” (p. 401).

Supuesto

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente y lo encontrado en trabajos de investigación (Liao, 2006; Reza, 2012; Turrión, 2013; De León, 2013; Martínez, 2013; Cerdá y Querol, 2014; Carrera, 2017), se contempló el siguiente supuesto:

- A los alumnos les agrada trabajar con el aprendizaje cooperativo y señalan que es benéfico para el desarrollo de la expresión oral en inglés.

Categorías

Al igual que con las hipótesis, el proceso de realización de las categorías para analizar los datos no es lineal (Hernández y Mendoza, 2018). Sin embargo, Mendoza (2006) señala que existe un procedimiento de seis etapas al cual cataloga como más adecuado para realizar el proceso de categorización, y que fue elegido para seguir durante este trabajo. Dicho proceso se detalla a continuación:

1. Transcribir la información protocolar. En este punto, se realizó la transcripción detallada de las entrevistas y observaciones de clase. Posteriormente, se “limpiaron” los datos, al eliminar muletillas y cualquier expresión que entorpeciera la lectura y comprensión del texto.
2. Localización unidades temáticas. El texto se dividió en párrafos o grupos de párrafos que expresaban una misma idea.
3. Categorización. Las unidades temáticas se clasificaron en categorías descriptivas. Estas se nombraban de acuerdo con tema o concepto que resultaba repetitivo o de manera importante en lo expresado por los informantes.
4. Creación de subcategorías. Para un mejor manejo de los datos, se crearon subcategorías que brindaran información que abonara el entendimiento de las categorías más complejas, que contienen información tal como causas, condiciones, consecuencias, entre otras.
5. Creación de categorías más amplias. Estas, después de analizar todo el panorama, se agruparon en los temas más relevantes según el planteamiento de la presente investigación.
6. Agrupación de categorías. Dicha agrupación se realizó en función de la naturaleza y el contenido de las mismas.

Después de haber realizado el proceso antes descrito para la elaboración y determinación de categorías de análisis, se definieron las que se enuncian a continuación:

- Agrado por el aprendizaje cooperativo
- Desagrado por el aprendizaje cooperativo
- Trabajo en equipo cooperativo
 - » Dinámica del trabajo en equipos cooperativos
 - » Desarrollo de habilidades interpersonales
- Expresión oral en inglés
 - » Antecedentes de la clase de inglés
 - » Complicaciones de la expresión oral en inglés
 - » Impacto del aprendizaje cooperativo en la expresión oral en inglés

Población y muestra

La población, según Toledo (2016), o también llamada *universo*, puede definirse como todos aquellos elementos que tienen participación en el fenómeno a analizar según el problema de investigación planteado. Por su parte, Suárez (2011) abona a la definición al señalar que la población puede categorizarse de dos formas: población diana y población accesible. La primera se refiere a aquella población definida por características específicas del problema que queremos investigar, como clínicas o demográficas. Por otro lado, la población accesible se refiere al subconjunto perteneciente a la población diana que está delimitada ya sea geográfica o demográficamente y que se encuentra disponible para la realización del trabajo de investigación.

En ese sentido, la presente investigación se llevó a cabo con la población diana, conformada por los alumnos inscritos al curso de Inglés Nivel 1, *Starting Basic Communication* de la Licenciatura en

Educación Preescolar durante el ciclo agosto 2019-enero 2020, en la ENEPre “Rosario María Gutiérrez Eskildsen”, y la población accesible estuvo conformada por el grupo 1° A, integrado por 36 alumnas que fluctúan en un rango de edad 17 a 20 años. El otro grupo que conformó la población diana fue el denominado 1° C, el cual lo integraron 38 alumnas que pertenecían a un rango de edad similar al grupo mencionado anteriormente, en este caso, de 17 a 22 años.

Cabe señalar que, de los cuatro grupos de primer semestre a los que tuvo acceso la investigadora (1° A-D), se eligió trabajar con los dos mencionados anteriormente, puesto que a través de los resultados de la evaluación diagnóstica aplicada, se conoció que precisamente los grupos A y C presentaban alumnas con niveles de inglés que permitían cumplir con la característica de heterogeneidad que se requiere en la conformación de los equipos de trabajo en el aprendizaje cooperativo; dado que sus resultados iban desde los 8 aciertos hasta los 52, de 70 posibles.

La elección de la muestra se llevó a cabo mediante una lógica científica y rigurosa, tal y como lo indica Izcara (2014). Señala, además, que dentro del enfoque cualitativo de investigación que se siguió en esta investigación, el tipo de muestra que se emplea es aquella llamada *intencional*, es decir, “el investigador decide qué actores sociales incluirá en la muestra” (Izcara, 2014, p. 44).

Esta elección, según Martínez (2006), no podrá ser hecha al azar, sino se realizará en función de los elementos que aporten más y mejor información sobre el problema de investigación abordado. Por ello, “se prioriza la profundidad sobre la extensión” (p. 83). Es decir, no se trata de cantidad sino de calidad de datos que podemos

obtener de los informantes elegidos. Por ello, según Izcara (2014), dichos informantes deberán cumplir con dos características:

- Deben tener una riqueza de información sobre el objeto de estudio, y
- Tienen que presentar una clara disposición a cooperar con el investigador (Izcara, 2014, p. 45).

Por otro lado, Martínez (2006) señala que de igual forma deberá tomarse en cuenta lo que queremos hacer con las muestras, así como lo que creemos que se pueda hacer con ella, lo cual generalmente es encontrar información universal que pueda aplicarse en distintos contextos.

En el caso del presente trabajo, se llevaron a cabo observaciones de las clases en las que se puso en práctica el aprendizaje cooperativo para desarrollar la expresión oral en inglés, en ambos grupos que conforman la población diana. Posterior a la conclusión de las clases del curso de inglés del ciclo agosto-2019 febrero 2020, y con base en las observaciones, se seleccionó una muestra comprendida por diez alumnas, quienes demostraron y señalaron tener opiniones unas a favor y otras en contra sobre el uso de técnicas de aprendizaje cooperativo para el desarrollo de la expresión oral en inglés. Lo anterior, con el objetivo de proceder a una entrevista a profundidad con cada una de las informantes.

De este modo y según lo expresado por Martínez (2006), se trata de una muestra intencional de tipo estratificada que resulta conveniente para el análisis, comparación y entendimiento de las opiniones de los alumnos hacia el aprendizaje cooperativo en este contexto académico, lo cual representa el objetivo del presente

trabajo de investigación cualitativa, mediante el aseguramiento de que la muestra sea comprensiva “y que tenga, a su vez, en cuenta los casos negativos o desviantes, pero haciendo énfasis en los casos más representativos y paradigmáticos y explotando a los informantes clave (Martínez, 2006, p. 86).

La selección de esta muestra se realizó también a la luz del entendimiento de que el proceso de muestreo, como la investigación cualitativa misma, es emergente y se realiza directamente en el campo, con el fin de reflejar la realidad y diversos puntos de vista que se presentan en los participantes (Martín-Crespo y Salamanca, 2007, p. 1). Asimismo, se comprende que la calidad y credibilidad de los datos que se obtengan a través del acercamiento a la muestra seleccionada no están en función del volumen numérico de la misma, sino, en palabras de Sáenz de Ormijana (2015), “de la cantidad (suficiencia) y calidad (pertinencia) de la información generada a partir de la incorporación de dichas unidades al estudio” (p. 5). Si bien, generalmente el término *muestra* se asocia con lo relativo a una calculada estadísticamente y extraída aleatoriamente de un marco muestral, “[...] la palabra *muestra* denota simplemente el sujeto (o sujetos) que se van a estudiar en una investigación” (Martínez-Rizo, 2019, p. 97).

Técnica de investigación

La presente investigación sigue un esquema planteado por Rodríguez *et al.*, (1999), los cuales exponen que, a pesar de que la investigación cualitativa tiene la característica de ser abierta y adaptarse según los deseos y descubrimientos del investigador, se pueden identificar ciertas fases que conforman un diseño de investigación, el cual “se convierte en un puente entre la cuestión de investigación

y la solución o respuesta a lo que se le da” (p. 61).

Dichas fases, si bien no se encuentran delimitadas temporalmente y se pueden superponer unas a otras, siempre han de seguir un camino que lleve a la investigación hacia adelante, en donde se dé respuestas a las interrogantes que generaron la investigación.

Fase 1. Preparatoria

La primera fase identificada por los autores es la **fase preparatoria**, la cual dividen en dos etapas: reflexiva y diseño. La etapa reflexiva parte de la preparación y experiencia del propio investigador, mediante lo cual determinará el tema de interés y las razones por las cuales decide investigar. De esta etapa, surgen las preguntas de investigación y se consideran en una primera instancia las fuentes de las cuales se puede obtener la información que ayude a dar respuesta a tales interrogantes.

En relación con este punto, cabe señalar que la presente investigación nace al llegar a la ENEPre y encontrar alumnas con malos resultados en las evaluaciones diagnósticas de las habilidades de comprensión y producción escrita, así como de comprensión oral y uso del idioma. Estas además tienen un desempeño muy básico en lo que respecta a la expresión oral en inglés, por lo que resulta interesante conocer los resultados al emplear el aprendizaje cooperativo, con el fin de crear un ambiente de aprendizaje en el que los alumnos se sientan más en confianza y se potencien los beneficios que el trabajo en equipo brinda para beneficio de la competencia comunicativa en inglés.

Asimismo, en la etapa reflexiva se considera el marco conceptual a través del cual se analizarán y contratarán los resultados.

Al respecto, Miles y Huberman (1994), señalan que el marco conceptual corresponde a una herramienta que explica las principales cuestiones que se van a estudiar en el proyecto de investigación.

En lo que respecta al presente trabajo, cabe especificar las definiciones bajo las cuales se trabajó. Se procedió a hacer una revisión documental de los grandes autores sobre el aprendizaje cooperativo, y se encontraron a cinco autores principales en las siguientes obras: David Johnson y Roger Johnson con su libro *“Leading the cooperative school”* (Johnson y Johnson, 1994a), Pere Pujolàs y sus obras *“9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo”* (2008) y *«El programa CA/AC / “Cooperar para Aprender/Aprender para Cooperar” para enseñar a aprender en equipo»* (2014), así como *“El abc del aprendizaje cooperativo”* de Ramón Ferreiro y Margarita Calderón, (2006).

Por otro lado, en la etapa de diseño se planifican las acciones a emprender durante el proyecto. Los autores proponen un diseño en el que se tomen en cuenta aspectos como:

1. Marco teórico (resultado de la reflexión)
2. Preguntas de investigación (las cuales dictan el método a elegir de investigación)
3. Objeto de estudio (identificando escenario, proceso de selección de informantes)
4. Método de investigación (etnografía, fenomenología, teoría fundamentada, etc.)
5. Triangulación
6. Técnicas e instrumentos de recogida de datos
7. Análisis de datos (mediante un proceso inductivo, deductivo o ambos; y considerar las herramientas informáticas a utilizarse)
8. Procedimientos de consentimiento y aprobación (Rodríguez *et al.*, 1999, pp. 68-70)

Las preguntas generales y específicas planteadas para efectos de la presente investigación giran en torno a conocer la percepción de los estudiantes al trabajar bajo el esquema del aprendizaje cooperativo, puesto que se parte de la idea de que es una metodología de trabajo con la que los estudiantes no están acostumbrados a trabajar en las aulas, y las actividades que se pusieron en práctica buscaron detonar las habilidades sociales y de trabajo en equipo.

Por ello la importancia de comprender su opinión y la manera en la que experimentan esta estrategia de aprendizaje. De esta forma es que, en una primera instancia, se considera el uso del modelo fenomenológico, teniendo en cuenta que la fenomenología “aporta las visiones filosófica y metodológica para abordar las experiencias de los seres humanos y sus significados” (Guerrero-Castañeda, Menezes y Vargas, 2017, p. 923).

Fase 2. Trabajo de campo

En relación con la **fase de trabajo de campo**, los autores (Rodríguez *et al.*, 1999) señalan que es en este momento cuando el investigador, a través de su habilidad, paciencia, perspicacia y visión obtiene la información que necesita para producir un buen trabajo cualitativo de investigación.

Esta fase se divide generalmente en dos etapas. En primer lugar, se realiza lo que se conoce como acceso a campo. Esta se refiere a todo el proceso mediante el cual el investigador ingresa y accede progresivamente a la información relevante para su estudio. Esto implica desde solicitar formalmente el acceso a una institución, hasta ganarse la confianza de los informantes para que estos pro-

porcionen la información más veraz posible.

En este sentido, el 26 de agosto del 2019, fecha de inicio de curso, la investigadora del presente trabajo entró a la institución y, en contacto con los alumnos, aplicó un examen diagnóstico de manejo del idioma inglés, para posteriormente estar frente a grupo en las clases de nivel 1 de este idioma. Esto propició que conociera no sólo el marco académico bajo el cual se trabaja en la institución, sino también las características curriculares de la materia de inglés y el nivel de dominio que presentan los alumnos. Posteriormente, se tuvieron en total 20 sesiones de clase, de las cuales seis fueron asignadas específicamente al trabajo cooperativo.

Organización del trabajo en equipos cooperativos

Para la realización de las actividades de trabajo en equipo, se planteó el organizarlos según los criterios postulados por Johnson y otros (1999a) en los que señalan, entre otras cosas, que los equipos de trabajo cooperativo son pequeños, heterogéneos y tienen objetivos y metas en común. Para lograrlo, en una primera instancia, y como se comentó en secciones anteriores, se aplicó un examen diagnóstico (Oxford University Press, 2012) para identificar el nivel de desempeño de las alumnas en el idioma inglés. A partir de sus resultados, se les agrupó en tres categorías de acuerdo con su dominio de segunda lengua: sobresaliente, medio y bajo.

Con esta información fue posible conformar los equipos con tres integrantes, uno correspondiente a cada categoría de desempeño, para dar cumplimiento al elemento de heterogeneidad necesario.

En uno de los dos grupos con los que se trabajó no fue posible que todos los equipos tuvieran tres integrantes debido al número de alumnas, en ese caso se sumó una integrante de desempeño medio o bajo, según lo requerido.

Una vez conformadas en su equipo base de trabajo, los cuales eran de tres integrantes, se asignaron responsabilidades a cada una, de acuerdo con sus resultados en el examen diagnóstico. De esta forma, a las alumnas con desempeño sobresaliente se les asignó la responsabilidad de verificar el correcto uso gramatical en las actividades que su equipo realizara. Por otro lado, las alumnas con resultados dentro de la categoría intermedia estuvieron encargadas de verificar y controlar el vocabulario empleado; y las alumnas con desempeño bajo se encargaron de verificar la correcta pronunciación de todas las integrantes.

En cuestión a la organización de las actividades, estas se dividieron en cuatro etapas: la primera consistió en que las alumnas se reunieran en sus equipos a hacer lluvia de ideas sobre los proyectos que se les fueron encomendados, y realizar un bosquejo o borrador de la actividad. Posteriormente, en una segunda etapa, el equipo de trabajo se separaría y las integrantes se reunirían con alumnas de otros equipos, según la responsabilidad asignada. De esta forma, quedaron conformados tres grandes grupos de trabajo en el salón de clases: uno integrado por todas las alumnas responsables de gramática, otro por las alumnas responsables de vocabulario y un último por las alumnas a cargo de la pronunciación. En estos equipos, las alumnas compartían los borradores de las actividades, se brindaban apoyo y retroalimentación e intercambiaban ideas para mejorar y complementar sus trabajos.

La tercera etapa consistió en que las alumnas retornaron a sus equipos base, y presentaron a sus compañeras los comentarios e ideas recogidos en los grupos de cada responsabilidad y deliberaban si adoptaban los cambios sugeridos. Cabe resaltar que se les recalcó a las estudiantes que era de suma importancia que, como responsables de cada aspecto, lograr que sus compañeras comprendieran e internalizaran los motivos por los cuales se corregía, puesto que fungían como tutoras de gramática, vocabulario y pronunciación respectivamente, y de ello dependía el éxito en la actividad. Como última etapa, las alumnas presentaban sus proyectos de manera oral frente al grupo.

La organización de trabajo antes descrita se basó en uno de los modelos más emblemáticos y socorridos del aprendizaje cooperativo, conocido como *jigsaw* o rompecabezas. Presentado por Elliot Aronson a principios de los años 70 (Sagsoz, Karatas, Turel, Yildiz y Kaya, 2015; López, M., 2008). Es un método para organizar actividades de aprendizaje cooperativo. Según Pujolàs (2008), esta técnica es útil en aquellos tipos de actividades en la que los contenidos pueden *fragmentarse* o dividirse en secciones de conocimiento.

Una vez conformados los equipos, se le asigna un rol a cada alumno, el cual es fundamental para el desarrollo de la actividad y el logro de la meta en común. Así, “this results in all the members in the group helping to solve a particular problem” (Eachempati, Kiran y Abdul, 2017, p. 2). De esta forma, no sólo la comunicación y colaboración se ejercitan, sino también se fomenta que los alumnos tomen conciencia de la importancia de su participación y se hagan responsables de la misma.

Selección de informantes

Una vez que el investigador hace un reconocimiento de las relaciones y los papeles presentes en los sujetos de estudio, procede a identificar a los que resulten más valiosos para su trabajo. Si bien la información relacionada a población y muestra se detalla en el apartado *Población y muestra*, en estos epígrafes se detallan algunas cuestiones al respecto.

Según Rodríguez y otros (1999), “un buen informante es aquel que dispone del conocimiento y la experiencia que requiere el investigador” (p. 73). Para efectos de esta investigación, las observaciones se realizaron durante la clase de inglés de dos grupos, mediante la grabación de las sesiones de clases, analizando específicamente las secciones de las mismas en las que, mediante la aplicación de la metodología y actividades de aprendizaje cooperativo, se realicen prácticas de comunicación oral.

Los autores hacen mención de lo expuesto por Patton (1990), al señalar que existen tres tipos de muestreo que se pueden emplear: el muestreo de casos extremos, el cual se usa para elegir sujetos que sirven de ejemplo de las características de interés para el estudio; el muestreo intensivo, el cual se refiere a sujetos que resultan expertos y poseen de alguna autoridad sobre una experiencia en específico; el muestreo por máxima variedad en el cual se realiza de manera deliberada una muestra lo más homogénea posible, y el muestreo de caso crítico, en el cual se seleccionan ejemplos significativos de precisamente incidentes críticos, los cuales pueden resultar en generalizaciones.

Al respecto y con base en las observaciones realizadas durante clase, se identificaron por grupo a las cinco alumnas que dem-

ostraron las mejores actitudes en relación con el trabajo cooperativo realizado, así como aquellas cinco que demostraron las actitudes menos favorables al respecto. Estas diez alumnas fueron entrevistadas a profundidad para conocer a detalle sus opiniones, las cuales ayudaron a responder las preguntas de investigación planteadas en este trabajo.

Como etapa siguiente, Rodríguez y otros (1999) hacen hincapié en la versatilidad y flexibilidad que caracteriza a la investigación cualitativa, pudiendo rediseñar o alterar el proceso según se considere necesario, por ejemplo, el modificar la duración y/o estructura de las entrevistas, entre otros. Aquí comienza el proceso de manejo de datos, y en el caso de esta investigación, en esta etapa se inició con las transcripciones de las entrevistas.

Es importante que el investigador asegure el rigor de la investigación, lo cual según Rodríguez y otros (1999) se logra mediante una suficiencia y una adecuación de datos. La primera se alcanza cuando se llega a un punto en que la nueva información no aporta nada nuevo, y la segunda cuando la selección de información va acorde con las necesidades teóricas del estudio. Esto sucedió una vez que se entrevistó a diez alumnas.

Fase 3. Analítica

La tercera fase propuesta por los autores es la **analítica**, en la cual proponen tres tareas a realizar: 1) reducción de datos, 2) disposición y transformación de datos y 3) obtención de resultados y verificación de conclusiones.

En este trabajo, después de recoger datos mediante los instrumentos antes descritos, la investigadora procedió a vaciar la información de la siguiente manera:

1. Se elaboraron categorías de análisis para seleccionar la información relevante en los términos del presente trabajo. Las categorías fueron las siguientes:

- Observaciones y opiniones positivas, negativas o neutras sobre el aprendizaje cooperativo para la práctica de expresión oral en inglés
- Observaciones y opiniones positivas, negativas o neutras en relación con el desarrollo de habilidades interpersonales, específicamente de trabajo en equipo, mediante la práctica de la expresión oral en inglés a través de actividades de aprendizaje cooperativo

Este proceso se realizó mediante el apoyo de una matriz de observación que delineaba categorías de análisis de la dinámica del grupo, durante las actividades de aprendizaje cooperativo. De esta manera, los datos se redujeron a sólo los pertinentes para dar respuestas a las preguntas de investigación.

2. Una vez seleccionados los datos relevantes, se prosiguió a transformarlos en frecuencias y escalas, así como en categorías específicas de opiniones que dieran cuenta, de manera sucinta, de las opiniones y observaciones encontradas en la investigación.

3. A través del análisis de los mencionados datos, se procedió a redactar los hallazgos según cada una de las categorías de análisis.

Fase 4. Informativa

Por último, la **fase informativa**. Aquí, los autores señalan que la investigación culmina mediante la redacción de un “argumento convincente presentando los datos sistémicamente que apoyen el

caso del investigador y refute las explicaciones alternativas” (Rodríguez *et al.*, 1999. p. 76).

En esta etapa, la investigadora concentró los resultados de los análisis en una redacción en la que fundamenta cada uno de los hallazgos, mediante los cuales pudo elaborar una conclusión en cuanto a la opinión que emitieron los alumnos sobre el uso del aprendizaje cooperativo para la práctica oral del inglés, sobre las cuales fue posible elaborar conclusiones que abonen al conocimiento y entendimiento del impacto de esta metodología de trabajo en los alumnos.

Manejo de datos

Como parte del proceso de investigación necesario para llegar a las conclusiones que respondan las preguntas de la misma, fue primordial el plantear el procedimiento de gestión de los datos recabados, con el fin de que, de manera práctica y eficiente, se recogieran y se procesaran para su análisis. Como base de esta ponderación, se realizaron los pasos que se mencionan a continuación.

Instrumentos de recolección de datos

En cuestión de herramientas de recogida de datos, se planteó realizar observaciones de clase y entrevistas a profundidad, mediante lo cual se pretende comprender a cabalidad las opiniones de los alumnos.

Observaciones

Los autores Rodríguez y otros (1999) definen a la observación como un proceso sistemático por medio del cual un especialista es capaz de recoger por sí mismo información relacionada con cierto problema, e indican que tiene las características de poseer un carácter deliberado y sistemático y el estar guiado por una cuestión. Incluso proponen representar la observación a través de la igualdad $O = P + I$ donde:

O es la observación, *P* es el sistema perceptivo del observador, que incluye sus metas, prejuicios, marco de referencia y aptitudes o bien la mediación de un sistema de observación (instrumento o herramienta utilizados para realizar y registrar la observación); e *I* representa la interpretación que el observador hace de lo observado (Rodríguez *et al.*, 1999, p. 150).

En el caso del presente trabajo, se pretende hacer videograbaciones de las clases en las que se haga práctica de la expresión oral en inglés mediante técnicas del aprendizaje cooperativo. Flick (2004) señala que este tipo de observación puede catalogarse como observación no participante, y explica que ésta “se abstiene de intervenciones en el campo, a diferencia de las entrevistas y observaciones participantes” (p. 150).

Se prestó especial atención a la manera en que las alumnas se expresaban, verbal y corporalmente, al iniciar el trabajo colaborativo en la clase, la manera en la que se relacionaban y comportaban una vez formados en equipos, así como su productividad, tanto de manera individual como del equipo.

Entrevistas

En relación con las entrevistas, Martínez (2006) comenta que esta herramienta de recolección de datos guarda una estrecha relación epistemológica con el enfoque cualitativo y con la teoría metodológica del mismo. Según este autor, se entenderá a la entrevista, como un diálogo coloquial o *entrevista semiestructurada*, la cual se complementará, posiblemente, con otras técnicas, dependiendo las necesidades y características propias de cada investigación.

Martínez (2006) también recalca que el investigador deberá tener la capacidad de analizar toda la información que obtenga de las entrevistas, que abarca mucho más allá de las palabras expresadas, pues señala que:

A medida que el encuentro avanza, la estructura de la personalidad del interlocutor va tomando forma en nuestra mente; adquirimos las primeras impresiones con la observación de sus movimientos, sigue la audición de su voz, la comunicación no verbal (que es directa, inmediata, de gran fuerza en la interacción cara a cara y, a menudo, previa a todo control consciente) y a toda amplia gama de contextos verbales por medio de los que se puede aclarar los términos, descubrir las ambigüedades, definir los problemas, orientar hacia una perspectiva, patentizar los presupuestos y las intenciones, evidenciar la irracionalidad de una proposición, ofrecer criterios de juicios o recordar los hechos necesarios (p. 93).

Por otro lado, Rodríguez *et al.*, (1999) indican que existen diferentes tipos de entrevistas que pueden utilizarse en la investigación cualitativa (estructurada, no estructurada o en profundidad, entrevista de grupo, etc.). En cuestiones del presente trabajo, se hizo uso de entrevistas a profundidad o no estructuradas, la cual, según estos autores se usa cuando el entrevistador:

... desea obtener información sobre determinado problema y a partir de él establece una lista de temas, en relación con los que se focaliza la entrevista, quedando ésta a la libre discreción del entrevistador, quien podrá sondear razones y motivos, ayudar a establecer determinado factor, etc., pero sin sujetarse a una estructura formalizada de antemano (Rodríguez *et al.*, 1999, p. 168).

En este trabajo, se decidió entrevistar, de cada grupo, tanto a alumnas que mostraran una actitud positiva hacia el aprendizaje cooperativo, como aquellas que demostraban lo contrario, con la intención de determinar y comprender los motivos por los que llegaron a tales conclusiones o percepciones. En total, fueron entrevistadas diez alumnas.

Fue aplicada la entrevista a profundidad, la cual se diferencia de una simple plática en el hecho de que es una conversación asimétrica; es decir, el entrevistador plantea todas las preguntas, y sobre ellas el entrevistado habla de su experiencia (Rodríguez, *et al.*, 1999). Dichas preguntas buscaron definir las percepciones de las alumnas, realizando comprobaciones cruzadas, para determinar fehacientemente las opiniones vertidas previamente.

Lo que procedió a esta etapa fue someter a análisis los datos recabados por medio de los instrumentos descritos con anterioridad, para así poder dar paso a las discusiones que tiene por objeto el presente trabajo. Para ejemplificar de manera sintética y visual el proceso metodológico que se siguió en este trabajo de investigación, se presenta el siguiente diagrama:



01. Planteamiento del problema

- Falta de habilidades interpersonales.
- Trabajo en equipo deficiente.
- Expresión oral en inglés pobre.

02. Primera inmersión

- Se llevaron a cabo las primeras clases y se definió cómo aplicar el Aprendizaje Cooperativo.

03. Informantes

- A través de la observación de las clases se identificaron a las informantes claves.

04. Instrumentos

- Se desarrollaron la guía de observación de clases y el guion de entrevistas a profundidad.

05. Validación del instrumento

- Se analizaron los instrumentos y se corrigieron según las observaciones realizadas.

06. Profundidad

- Se realizaron las entrevistas a profundidad con cada una de las informantes seleccionadas.

07. Categorización

- Los datos se analizaron a través del programa ATLAS.ti y se organizaron para su discusión.

Figura 1

Diagrama del proceso de investigación aplicado. Elaboración propia.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS Y EVALUACIÓN

DE LOS RESULTADOS

Para llevar a cabo el análisis de los datos recabados, se analizaron en primer lugar las transcripciones de las entrevistas por medio del programa ATLAS.ti versión 7.1, la cual es la versión con la que se cuenta en la institución en la que se realizó el estudio.

El programa encontró diversas categorías de análisis, una vez que se introdujo en el mismo las transcripciones de las diez entrevistas a profundidad a dos alumnas. Estas mostraron interés durante las actividades de aprendizaje cooperativo y dos que, por el contrario, expresaron su desagrado, teniendo una duración de 17 minutos en promedio cada una. No obstante, las categorías contempladas en el trabajo de análisis se acotaron a aquellas relacionadas con las preguntas de investigación. Estas planteaban el conocer de qué manera se pueden caracterizar las opiniones de las alumnas sobre el empleo del aprendizaje cooperativo para la práctica oral en inglés, así como descubrir de qué manera se vincula el aprendizaje cooperativo con el desarrollo de habilidades interpersonales y los motivos por los cuales las alumnas encontraron de su agrado o desagrado por trabajar de manera cooperativa en su clase de inglés.

Teniendo en consideración dichas preguntas de investigación, las categorías de análisis se limitaron a las siguientes.

Agrado por el Aprendizaje Cooperativo

Tal y como se mencionó en capítulos anteriores, diversos autores (Ferreiro y Calderón, 2006; Johnson *et al.*, 1999a, 1999b; Pujolàs, 2008) señalan la importancia y la eficacia del aprendizaje cooperativo. Sin embargo, el objetivo principal de este trabajo es conocer las opiniones de los alumnos hacia este tipo de organización de trabajo escolar.

Al respecto, en este apartado se presentan los hallazgos de las entrevistas que indican agrado por parte de las alumnas hacia las actividades de aprendizaje cooperativo, y las razones por las cuales estas las encontraron de su gusto.

En primer lugar, se muestra lo expresado por la alumna “A.1”, a quien se le identificó, a través de las observaciones de clase, actitudes que indicaban un agrado por las actividades de aprendizaje cooperativo. Al respecto, A.1 expresó:

Bueno, al menos a mí sí me gusta, porque lo que se me dificulta son las otras dos, porque el vocabulario no tanto, pero las otras dos sí y como mis compañeras pues sí le entienden, ellas me explican y pues la verdad a mí sí me gusta trabajar así” [E1. A1 P. 24].

En este planteamiento, la alumna refiere que le agrada trabajar de manera cooperativa y específicamente la forma de organizar el trabajo, en la que, tal y como se señaló anteriormente, se asignaron responsabilidades a cada una de las integrantes. En este caso,

la alumna entrevistada era responsable del vocabulario, e indica que las otras dos responsabilidades, que se refieren a pronunciación y gramática, le resultaban difíciles ya que, según comentó en entrevista, fueron aspectos que en sus clases de inglés de los niveles educativos previos no se practicaban con frecuencia. No obstante, existió colaboración con las otras dos integrantes del equipo que eran responsables de esos dos aspectos, y le explicaban lo relacionado a ellos, lo cual le agradó, puesto que representaba, según explicaciones aportadas en el resto de la entrevista, algo novedoso a su formación, y ayudaba en la comprensión y buen desempeño en la actividad a presentar.

Al respecto, la alumna “A.2” señaló algo similar, al exponer lo siguiente: “[...] me gustó mucho, me acoplé, me funcionó porque cada quien ponía su granito, decían: ‘esto no me gusta’, ‘esto lo podemos cambiar’ y ‘mira queda mejor así y pues me funcionó y me ayudó’” [E2. A.2. P. 22].

De manera similar, la alumna “A.5” expresó: “[...] Era mi clase favorita, porque pues tener a todas juntas y aportar las ideas como que lleva a un mejor resultado” [E5. A.5. P. 24].

Como puede observarse, las alumnas recalcan la participación activa de todas las integrantes del equipo y la manera en que, evidentemente, lograron crear un ambiente de aprendizaje propicio para el intercambio de opiniones y sugerencias que tuvo un efecto positivo, puesto que, según señalan las alumnas, el resultado fue bueno y A.2 percibió que este tipo de trabajo y su organización contribuyeron a tener un mejor desempeño en las actividades de la clase, mientras que A.5 incluso menciona que debido al ambiente de trabajo creado, la clase llegó a ser una de sus favoritas.

Dicha organización de trabajo es característica del aprendizaje cooperativo, tal y como indican Johnson y Johnson (1994a): “Each group member has a unique contribution to make to the joint effort because of his or her resources and/or role and task responsibilities” (Johnson y Johnson, 1994a, p.2). De tal modo que, a pesar de realizar la actividad en equipos, existe una responsabilidad individual la cual es esencial para el éxito de la tarea que se desarrolla en conjunto. De esta forma, se asegura que cada miembro del equipo participe activamente en la encomienda y de igual manera da pie a un intercambio constante de ideas para que, a partir de las contribuciones fruto de la responsabilidad individual, surja un trabajo consensuado y que en su proceso los alumnos reflexionen acerca del mismo.

El hecho de que las alumnas tuvieran claras sus responsabilidades individuales y que se comprometieran no sólo con su propio aprendizaje, sino también con el de sus compañeras de equipo, tiene como resultado una interdependencia positiva, la cual supone una dependencia que podemos adjetivar de saludable, y la cual Johnson y otros (1999a) sintetizan al señalar que “la interdependencia positiva vincula a los alumnos de tal modo que ninguno de ellos podrá cumplir la tarea a menos que todos lo hagan” (p. 33). Así, los alumnos crean consciencia de la importancia de la participación de cada uno, y de igual forma, de la responsabilidad que existe en el equipo de asegurarse de que todos los integrantes sean capaces de lograr lo que se espera de ellos, lo cual irá en beneficio de todos.

En otro sentido, la alumna A.3, la cual fue una de las que se identificó en las observaciones por ser una de las que menos les agradaron las actividades de aprendizaje cooperativo, señaló que su agrado por dichas actividades se basó en conocer una forma de tra-

bajo que a la alumna le pareció novedosa. A.3 expresó lo siguiente:

Nunca lo había yo trabajado así de que un integrante de tu equipo se va con otro equipo, porque siempre existe esa competitividad de que *no, este equipo va a ser el mejor* y cada quien busca salir adelante, pero, solo su gente, entonces, no lo había visto yo de esta forma hasta ahorita que vi cómo formó los equipos, y pues sí hay mucha diferencia, porque incluso tú creyendo que no puedes hacerlo mejor, pues resulta que siempre puedes mejorar [E.3, A.3, P. 24].

De manera semejante, la alumna A.6 comentó: “Pues fue inesperado porque se está acostumbrado a trabajar de otra manera, pero nos sirvió mucho para ver en qué grado de inglés teníamos, y de esta manera saber cuáles eran los puntos que teníamos que mejorar [...]” [E.6, A.6, P. 30].

En este caso, las alumnas señalan que el aprendizaje cooperativo es diferente al tipo de enseñanza cotidiana y ordinaria en el sentido que no es individualista ni competitiva. En específico, A.3 refiere al momento en el cual las integrantes del equipo se separaban y conformaban equipos con las demás responsables de las áreas. Es decir, todo el grupo se dividía en tres equipos: uno de pronunciación, uno de gramática y uno de vocabulario. Allí, las responsables de cada área compartían sus trabajos con las demás e intercambiaban ideas.

Al respecto, Pujolàs (2008) expone claramente cómo la educación individualista y competitiva se contraponen a la formación integral:

Una de las críticas más persistentes y radicales sobre las prácticas usuales en la escuela es la que se refiere al fomento de una excesiva competitividad entre los alumnos. Sólo en contadas ocasiones los alumnos trabajan en común y el aprendizaje se considera básicamente una función estrictamente individual. Muchas veces los alumnos se ven obligados a competir con sus compañeros para alcanzar los escasos premios o puestos de privilegio y, en muchos casos, la ayuda mutua es penalizada por el profesor y debe llevarse a cabo en la más absoluta clandestinidad. Incluso la propia geografía del aula y la disposición del mobiliario promueven una estructura de aprendizaje individualista o competitiva (Ventura, 1992, p. 86). No obstante, se ha demostrado que cuando un alumno interactúa con otro para explicarle lo que ha aprendido se ve obligado a organizar sus ideas y se da cuenta, así, de sus errores y lagunas. Estos procesos cognitivos favorecen sin duda su aprendizaje (p. 13).

El paradigma educativo que expone Pujolàs representa todo un reto para el docente que busca fomentar en los alumnos competencias genéricas enfocadas a las relaciones interpersonales, ya que en la cotidianeidad la enseñanza ha tenido el enfoque individualista que explica el autor. Lograr encauzar las actividades hacia un entorno de cooperación y de trabajo en equipo resulta algo fuera de lo común para los estudiantes, pero a la vez estos no reaccionan de manera negativa ante esta metodología.

Queda de manifiesto, con la opinión de la alumna, cómo el trabajar de manera cooperativa resulta toda una novedad para los alumnos, quienes pertenecen a una cohorte bastante amplia de alumnos cuya formación estuvo caracterizada por actividades y procesos de enseñanza individualista, lo cual concuerda por lo expuesto por Pujolàs (2008) y que se entiende como el método de enseñanza ordinario, pero al mismo tiempo la alumna indica que este cambio

trae consigo beneficios. Sin embargo, resulta una agradable novedad para el alumno ser expuesto a métodos novedosos y diversos que le permiten descubrir otra forma de organización del proceso enseñanza-aprendizaje, y a la par se le forma de manera distinta, ya no competitiva, y descubre en sus compañeros vías de mejora.

Por su parte, la alumna A.4, la cual de igual manera fue una de las alumnas identificadas como parte de quienes no fue del todo su agrado las actividades de aprendizaje cooperativo, expresó uno de los motivos por los cuales le gustó la forma en la que se organizaron las actividades. Ella comentó: “[...] yo creo que se nos hizo más fácil a todas, al menos uno no lo siente, pero se ve en el resultado” [E.4, A.4. P. 38].

En este extracto, la alumna A.4 hace referencia que, en su caso, su gusto por este tipo de trabajo está basado en lo sencillo que fue alcanzar los objetivos. Al mencionar a que “no se siente”, la alumna hace referencia a que el aprendizaje cooperativo no supuso de esfuerzo o complicaciones adicionales al trabajo que normalmente hacen. Igualmente, cuando menciona un resultado, la alumna se encuentra hablando de lo fácil y a gusto, y la sensación de realizar un buen trabajo al momento de hacer sus presentaciones orales frente al grupo.

Con base en el comentario de la alumna, se puede deducir que la experiencia de las alumnas, población de este trabajo, es acorde con lo que señalan autores como Johnson y otros (1999), quienes plantean que la implementación del aprendizaje cooperativo tiene como resultado, entre otros, un mejor desempeño en los alumnos, el cual se logra por medio de la cooperación e involucramiento de todas las partes.

Específicamente, los autores exponen que “a los alumnos se les indica que trabajen juntos y ellos lo hacen de buen grado [...] Como consecuencia, el grupo es más que la suma de sus partes, y todos los alumnos tienen un mejor desempeño que si hubieran trabajado solos” (Johnson, *et al.*, 1999a, p. 7). Sin duda, este resultado tiene un efecto motivante en los alumnos, al sentir que el trabajo realizado tiene consecuencias favorables, y así ser aliciente para que ellos sigan poniendo su empeño y esfuerzo en sus actividades escolares.

De este modo, es posible apreciar que las alumnas, incluyendo las dos a quienes aparentaban no ser de su total agrado el aprendizaje cooperativo, identifican aspectos favorables del mismo. De lo más relevante que ellas señalan, para efectos de este trabajo de investigación, se destacan el agrado por el nivel de compromiso y el ambiente de cooperación que se logró en los distintos equipos a los que pertenecían, así como el impacto que este tipo de organización tuvo en su desempeño en las presentaciones orales realizadas.

Analizando el instrumento de observación que se usó de manera grupal durante las clases, así como las notas de campo, se encuentra que, durante la primera sesión de trabajo cooperativo, al rededor de la mitad de las alumnas indicaban una actitud positiva y de agrado por el tipo de actividad que se encontraban realizando. Durante las siguientes dos sesiones de trabajo cooperativo, se observó que la mayoría de las alumnas de los grupos demostraban agrado e interés en el desarrollo de dichas actividades. A partir de la cuarta sesión, se puede generalizar que todas las alumnas expresaban agrado, compromiso y participación en las tareas cooperativas asignadas.

Se puede comprender, después de analizar las entrevistas y las matrices de observación, que los elementos que más les agradaron a las alumnas son aquellos que representan una novedad en comparación con el tipo de enseñanza tradicional y la relevancia de un buen desarrollo de relaciones interpersonales dentro del trabajo en equipo.

Es decir, la ya mencionada interdependencia positiva (Johnson *et al.*, 1999a) impacta de manera benéfica en los alumnos pues a través del ambiente alcanzado se logra un aprendizaje efectivo que resulta motivacional. De tal manera lo afirma el trabajo de Panitz (1999) que concluye que el aprendizaje cooperativo provoca en el estudiante una disposición favorable hacia el aprendizaje: “through personal relevance and choice; creating an understanding that learners are effective in learning something they value; and creating challenging, thoughtful learning experiences that include learners’ values and perspectives and contribute to an equitable society” (p. 59).³

Debido a esto se entiende que, a pesar de ser una metodología que dista mucho de aquella a la que los alumnos de educación superior, como es el caso, están acostumbrados, no por ello resultará complicado que ellos se sientan cómodos y entusiasmados por poner en práctica diferentes estrategias de aprendizaje tales como el aprendizaje cooperativo.

³ Por medio de una relevancia y elección que sean personales, creando un entendimiento de que los estudiantes son efectivos al aprender algo que valoren, y creando experiencias de aprendizaje que sean desafiantes y serias que incluyan los valores y perspectivas de los estudiantes, y contribuyan a una sociedad equitativa

Desagrado por el Aprendizaje Cooperativo

En relación con los puntos de vista en contra, se encontraron pocas opiniones sobre los aspectos positivos y se pudieron identificar los siguientes. En primer lugar, se encuentra con lo que comenta la alumna A1 cuando dice:

[...] Tal vez a algunas no, porque tienen, por ejemplo, hay compañeras que ya van avanzadas en el inglés y pues tienen un modo de enseñanza muy distinto, y como ya lo saben dicen “pues por qué hago eso, si yo ya lo sé”. No les gusta, o no les llama tanto la atención [E.1, A.1, P. 52].

Puede identificarse, en primer lugar, que la alumna hace referencia al desagrado que quizás tengan algunas compañeras, no ella, sobre el trabajar con el aprendizaje cooperativo. Ella considera puede no ser de su agrado debido a que estas otras alumnas tengan mayor nivel de inglés y que los temas o actividades se les hacen repetitivos o innecesarios.

Lo anterior puede relacionarse con la instrucción individualista, abordada en capítulos anteriores, la cual está arraigada no sólo en el sistema educativo, sino en la manera en la que los alumnos actualmente gestionan su aprendizaje. Si bien a los alumnos avanzados, como en el caso que comenta A.1, les ha funcionado organizar su aprendizaje de ese modo, no están acostumbrados a trabajar buscando también la mejora de aprendizaje de sus compañeros y esto causa no sólo rechazo por ese tipo de trabajo, sino que, de mantenerse en una instrucción individualista, se le estaría negando al alumno la posibilidad de interactuar con los otros de distinta capacidad, interés y motivación, todo lo cual beneficia en el aprendizaje (Pujolàs y Lago, 2011, p. 11)

Otra de las alumnas, A.3, quien demostró cierto desagrado durante las actividades en clase, expresó los siguientes comentarios: “[...] Porque no confiaba en que le pusieran empeño, no le iban a dar el mismo valor o la misma importancia entonces no se iban a esforzar en hacerlo” [E.3, A.3, P. 28].

[...] Si de plano no se sabe lo que iba a decir exactamente, no lo dice, entonces, yo tenía miedo de que me perjudicara su calificación y la otra muchacha sí tenía el valor de pasar al frente, pero le costaba, yo la ayudaba con la pronunciación, pero aun así se aferraba a tener la pronunciación que ella creía que era, entonces como que entré en pánico [...] [E.3, A.3, P. 34].

En el primer extracto la alumna engloba la idea de que sintió desconfianza sobre el nivel de compromiso que sus compañeras de equipo demostraran en las actividades, mientras que en el segundo la alumna hace referencia, en primera instancia, a una de sus compañeras, la cual, según lo que conoció de ella durante las primeras clases, desistía de hablar frente a las demás si consideraba que no sabía cómo expresarse, mientras que su otra compañera de equipo sí tenía la disposición de hablar frente al grupo. Por otro lado, A.3 consideraba que su pronunciación en inglés era mala, y a pesar de sus esfuerzos por que la alumna mejorara en ese aspecto, esto no sucedía. Todo ello provocó que A.3 tuviera temor que estas situaciones afectaran su calificación en la materia.

Sin embargo, más adelante en la entrevista, la alumna comentó: “[...] estuve ahí con ellas, practicando y de hecho las llegué a molestar porque me decían, ay ya tú otra vez, pero no pasó lo que yo pensé que iba a pasar” [E.3, A.3, P. 34].

Por lo anterior, se puede comprender que lo que la alumna A.3 identificaba como un problema, al final de cuentas, no generó ningún inconveniente una vez que se trabajó mediante el ambiente que propició el aprendizaje cooperativo. A esto hacen referencia algunas investigaciones como la de Macpherson (2015), quien comenta que mediante esta metodología se trabaja más fácilmente y de mejor manera con otros estudiantes de distintas personalidades, capacidades e incluso culturas (Macpherson, 2015, p. 11). En el caso de la alumna, después de conocerlas y realizar las actividades de Aprendizaje Cooperativo, logró colaborar adecuada y exitosamente con sus compañeras a pesar de las diferencias entre ellas.

Por otro lado, al cuestionar a A.7 al respecto de nivel de agrado del grupo por la metodología empleada, la alumna expresó: “[...] a algunas no les pareció porque no quedaron con las personas que quizá ellas querían, pero después de un tiempo ya dejaron de quejarse y se llevaban bien con las personas de su equipo” [E.7, A.7, P. 28].

Como puede identificarse, la alumna considera que en algunos casos la metodología del aprendizaje cooperativo no fue del agrado de ciertas compañeras puesto que les disgustó que tuvieran que formar equipos con compañeras con las cuales hubieran preferido no trabajar. Sin embargo, la alumna también refiere que este disgusto fue momentáneo, puesto que con el curso de las clases la interacción entre ellas fue positiva.

Al revisar las matrices de observación, y tal y como se comentó en el apartado anterior, durante la primera sesión y en ciertos equipos, se encontraba que solamente alrededor de 1/3 de las alumnas demostraban una actitud positiva, resultando que, en dichos equipos, la mayoría de las integrantes se mostrara desinteresadas

en realizar las actividades del trabajo cooperativo. Sin embargo, a medida que avanzaban las clases, su actitud mejoró drásticamente, como se mencionó antes, lo cual era evidente en el nivel de participación que demostraban.

Si bien puede comprenderse que idealmente las alumnas hubieran preferido trabajar con aquellas que sean parte de círculo de amistades o compañeras cercanas, a través de las actividades que se realizaron, al final fue evidente que lo que inició como un desagrado, terminó siendo la oportunidad de interactuar efectivamente con nuevas personas. Según Nastasi y Clements (1991), uno de los motivos de lo anterior comentado, es el trabajar para lograr un objetivo en común, a pesar del bajo nivel de interacción. Esto, debido a que en esta estructura “if one student achieves his/her goal, other group members also are likely to achieve theirs” (Nastasi y Clements, 1991, p. 111).⁴

Lo expresado en este apartado por parte de las alumnas indica que el desagrado que algunas estudiantes sintieron por la implementación del aprendizaje cooperativo tenía que ver con las alumnas con las que se les asignó trabajar, debido de que, hasta ese momento, no habían desarrollado relaciones interpersonales con ellas. Sin embargo, una vez que se dieron la oportunidad de conocerse y no sólo beneficiarse académicamente de la interacción, sino de establecer relaciones cordiales y amistosas, justo como se elaborará más adelante.

⁴ Si un estudiante logra su objetivo, es probable que los otros miembros del grupo logren los suyos.

Trabajo en equipo cooperativo

En esta categoría, que fue una de las más comentadas por las entrevistadas, se analizó la información brindada por las alumnas en relación con cómo percibieron y cómo se sintieron al trabajar en equipos bajo la metodología del aprendizaje cooperativo. Se incluye el análisis de los comentarios hechos por las alumnas en relación a su percepción del desarrollo de habilidades interpersonales. A continuación, se muestran y analizan solamente los extractos más relevantes para el presente trabajo.

Dinámica del trabajo en equipo cooperativo

En primer lugar, se expone lo expresado al respecto por la alumna A.2:

Creo que trabajarlo en equipo, lo hizo menos pesado, más práctico y ellas me ayudaban corrigiéndome y pues creo que los proyectos hablados me sirven más a mí para saber pronunciar las cosas, después, cuando yo las lea ya las voy a saber pronunciar [E.2, A.2, P. 26].

Aquí la alumna se encontraba contestando sobre lo que más le agradó de trabajar con el aprendizaje cooperativo. Al respecto, señaló que lo que más fue de su agrado fue precisamente trabajar en equipo cooperativo, ya que lo considera más práctico debido a que todas las involucradas en el trabajo participaban de manera activa. De igual manera, hace especial mención al beneficio que ella encuentra en su pronunciación en inglés al trabajar así, con ayuda de sus compañeras.

Esto hace referencia a un involucramiento por parte de todas las integrantes y habla de que se asumieron los compromisos inherentes a las responsabilidades en los roles que las alumnas desempeñaban. Sobre esto, la informante A.2 señaló:

[...] cada quien sabía que tenía que hacer algo en el equipo, por decir la de gramática sabía que tenía que checar toda la lectura, yo tenía que escucharlas para saber si lo decían bien o lo decían mal, como que cada quien estaba pendiente de lo que le tocaba [E.2, A.2, P. 28].

De manera similar, la alumna A.4 recalca el nivel de compromiso demostrado por las alumnas: “mis demás compañeras no se quedaron de brazos cruzados solamente porque yo medio sé inglés, sino de que también ellas aportaban, ellas preguntaban y entre todas preguntábamos [E. 4, A.4, P. 46]”.

Igualmente, en el caso de los equipos de las estudiantes A.6 y A.7, estas señalan que las integrantes participaron en las actividades cooperativas de manera adecuada, brindando apoyo entre sí:

[...] al menos en mi equipo, todas trabajamos por igual y aunque alguna no sabía de todo, entre nosotras nos apoyábamos, por decir que si ella no sabía cómo pronunciar algo ya yo le ayudaba y también mis compañeras y así entre todas dábamos opiniones para mejorar el trabajo y si no nos quedaba algo claro lo platicábamos para resolverlo juntas [E.6, A.6, P. 28].

Pues, así como trabajamos está muy bien porque así nos ayudamos entre todas y, si no sabes algo de un tema, tus compañeros te pueden ayudar y de esta manera los temas quedan más claros, además, los ejemplos con los que nos manejamos pues nos ilustran más para poderlos trabajar y llevarlo a cabo [E.7, A.7, P. 14].

En el caso de la alumna A.6, ella hace mención de que, además del apoyo que brindaban las compañeras sobre lo que les correspondía según sus responsabilidades, mediante el diálogo, llegaban a una resolución de problemas al encontrar algo que no comprendían.

Por su parte, la alumna A.7 señala que los aportes de las compañeras no sólo se limitaban a los referentes a su responsabilidad, ya sea de gramática, vocabulario o pronunciación para la realización de la actividad solicitada, sino que, a través del trabajo en equipo, los temas vistos en clase se reforzaban y ayudaban a que éstos quedaran claros.

Lo expuesto por las alumnas indica que se cumplió con una de los objetivos y finalidades del aprendizaje cooperativo, que tal como lo señalan Pujolàs y Lago (2011), se organizan las actividades y los equipos de trabajo para:

ayudarse y animarse mutuamente a la hora de realizar los ejercicios y las actividades de aprendizaje en general. Se espera de cada alumno, no sólo que aprenda lo que el profesor o la profesora les enseña, sino que contribuya también a que lo aprendan sus compañeros y compañeras del equipo, es decir, se espera de ellos que, además, aprendan a trabajar en equipo (Pujolàs y Lago, 2011, p.11).

A su vez, al cuestionar a la alumna A.8 sobre la dinámica de trabajo que vivenció en su equipo, ella comentó:

Fue bonito porque te hacían notas de qué es lo que tenías mal y cómo podías corregirlo y aunque no eran de tu equipo te daban opiniones para mejorar tu trabajo y también te hacía sentir bien el hecho de que te sentías bien sabiendo de que lo que corregías es porque ya lo entendías y podías explicárselo a las demás [E.8, A.8, P. 34].

Gracias a su aportación, se puede comprender que los beneficios de la cooperación no se limitaron a las actividades realizadas dentro del equipo cooperativo, sino que señala que una vez que las alumnas trabajaban con integrantes de otros equipos, lograban obtener más apoyo para realizar un mejor trabajo, y apunta que además, como alumna, le era satisfactorio notar que eran capaces de hacer aportaciones y correcciones a otros equipos.

De esta forma, se puede identificar que las alumnas señalan haber trabajado de manera correcta en relación con el nivel de participación y compromiso necesarios para llevar a cabo la empresa supuesta en las actividades. Lo anterior se tradujo en el logro de todas las alumnas, tanto de nivel de dominio alto del idioma como las del nivel bajo. Y esta no fue la única diferencia que había dentro del equipo, sino también de caracteres.

A pesar de todo ello, las alumnas refieren un sentido de satisfacción por la labor realizada por el equipo y por los conocimientos adquiridos, lo cual, según Pujolàs (2008) debe ser uno de los más importantes objetivos de la educación contemporánea, puesto que de ese modo “no sólo lograremos que aprendan, sino que también conseguiremos algo tan importante o más: que aprendan que pueden *aprender juntos*, que pueden *estar juntos* en la escuela, que *pueden vivir juntos*, es decir, que *pueden convivir* a pesar de sus diferencias” (Pujolàs, 2008, p. 35).

Desarrollo de habilidades interpersonales

En relación con la dinámica del desarrollo de habilidades interpersonales, la alumna A.3 comentó:

[...] también me di la oportunidad de conocer que no son tan dejadas, por su forma de ser sí pensé que lo eran, pero simplemente, les cuesta abrirse un poquito más que a las otras personas, pero ya una vez que les transmites la confianza como que se sueltan un poco más [...] [E.3, A.3, P.36].

Aquí, la alumna hace referencia a que, una vez que convivió y trabajó con compañeras con las que no lo había hecho, descubrió que tenía una idea errónea sobre ellas. De igual manera, menciona la diferencia de caracteres que coexisten dentro de un grupo, al encontrarse con compañeras más reservadas.

Lo anterior se relaciona con los siguientes comentarios, realizados por distintas de las informantes:

En cuanto a mis compañeras, pues las conocí un poco más, con las que no había trabajado [...] [E.1, A.1, P. 58].

[...] a como lo dije nunca hubiera hecho equipo con ellas y ahora las conozco, sabemos cómo trabajamos y en el futuro nos podemos juntar como un equipo en otras clases [E.2, A.2, P. 34].

[...] antes no todas nos hablábamos y ahora como que ya convivimos más [E.2, A.2, P. 38].

[...] no creí que yo pudiera congeniar tan bien con ellas y me di cuenta de que sí puedo [E.2, A.2, P. 40].

[...] al no estar siempre con las mismas personas tiene la oportu-

tunidad de conocer a las demás y después de un tiempo ya nos llevamos bien [E.7, A.7, P. 16].

En las opiniones expresadas por las alumnas puede identificarse que previo a las actividades de aprendizaje cooperativo, el nivel de relaciones interpersonales entre el grupo era muy bajo, y que incluso, según lo plantea A.2, existía cierta idea preconcebida acerca de que no sería fácil avenirse entre ellas puesto que, al menos de manera aparente, eran de personalidades y método de trabajo distintos, lo cual consideraba que dificultaría su manera de relacionarse. Al respecto, la alumna A.3 reflexiona:

[A] mi compañera '[xxx]' también vi que le caía mal su equipo, pero luego empezó a ver por qué su compañera es así y, como convivió más tiempo con ella, se dio cuenta del por qué, entonces siento que sí, entre nosotros mismas ya no nos vamos a excluir tanto, no digo que nos llevemos del todo bien, pero ya no van a estar hasta arriba todos esos prejuicios que teníamos [E.3, A.3, P. 40].

La alumna comienza exponiendo el ejemplo de una de sus compañeras que pertenecía a otro equipo de trabajo, y comenta cómo al inicio esta alumna mostraba señales de no estar a gusto con la selección de integrantes del equipo en el que iba a participar pero, al igual que sucedió con otras alumnas, a medida que pasó el tiempo la convivencia mejoró y, de manera muy interesante, ella augura que el ambiente del salón será más incluyente debido a que se rompieron ciertos prejuicios que existían entre ellas.

La alumna A.4 menciona otro caso muy similar:

[..] mis compañeras decían que era agradable trabajar con esas niñas y por ejemplo una de mis amigas antes creía que una de

mis compañeras no trabajaba, pero estando en ese equipo, mi amiga se dio cuenta de que esa muchachita sí trabaja [E.4, A.4, P. 24].

La respuesta al porqué de la existencia de dichos prejuicios o el que algunas hayan sido reluctantes a trabajar con algunas compañeras pudiera encontrarse en lo que apunta la alumna A.6:

Pues al principio fue muy raro, fue como intrigante el saber cómo lo iban a tomar nuestras compañeras, ya que usted eligió cómo armar los equipos y pues siendo primer semestre, no nos conocíamos tanto, pero pues ya al ver que era una participación de todas, pues quisimos echarle ganas y eso hizo que todas tuviéramos esa responsabilidad de apoyarnos, no solamente responsabilidad en el trabajo, sino apoyarnos como compañeras y tener esa mentalidad abierta a saber si estoy bien o estoy mal [E.6, A.6, P. 12].

Aquí, la alumna expone que, al estar en el primer semestre, no habían tenido la oportunidad de conocerse y colaborar, lo cual hizo que el trabajar con compañeras con las que no tenían relación. Resultó extraño y por ello quizás algunas alumnas, como se señaló anteriormente, hayan tenido una postura a la defensiva. Sin embargo, como comentaron las otras compañeras, con el tiempo y la convivencia, la relación y calidad de interacción que surgió entre ellas mejoró.

Sin duda, el trabajar de manera cooperativa permitió a las estudiantes descubrir y desarrollar sus habilidades sociales y de interacción con compañeras con las cuales no habían compartido actividades y tareas. La calidad de interacción alcanzada, según las alumnas, no sólo fue adecuado sino benéfico en cuanto al ambiente educativo logrado. Esto coincide con lo expuesto por Mender, Kerr y Orlickm (1982), quienes indican que el empleo del aprendizaje

cooperativo resulta conveniente ya que, a partir de preceptos como la solidaridad y aceptación, se incrementan las respuestas sociables favorables.

De igual manera, al cuestionarles sobre sus ponderaciones generales al final del curso sobre el impacto que ellas consideraban que trabajo cooperativo tuvo sobre las relaciones interpersonales desarrolladas en el grupo, las alumnas hicieron diversas reflexiones. Aquí las más relevantes:

[...] nos ayudó más a fortalecer pues el trabajo en equipo, a dialogar mejor, a llevarnos mejor como compañeras que somos [E.5, A.5, P. 18].

[...] al no estar siempre con las mismas personas tiene la oportunidad de conocer a las demás y después de un tiempo ya nos llevamos bien [E.7, A.7, P. 16].

[...] hay convivencia entre todas, nos llevamos bien y al menos si algo está mal pues no ayudamos, aunque no seamos del mismo equipo [E.1, A.1, P. 46].

[...] nosotras nos quedamos sorprendidas porque sabemos cómo echarle ganas, a pesar de que había discusiones, sabemos cómo abrirnos en opiniones, aunque esa persona no nos agrade tanto [E.6, A.6, P. 14].

[...] ya existe esa confianza entre nosotras y también la comunicación ya se ha vuelto muy buena [E.6, A.6, P. 16].

[...] hay más confianza, también hay una mayor relación entre todas las compañeras, porque no solo teníamos el equipo del trabajo, también estaba el de responsabilidad y eso hizo que viviéramos con casi todas [E.7, A.7, P. 18].

Se puede identificar que la opinión de las alumnas es favorable en este sentido, puesto que señalan que, a partir del trabajo cooperativo, existe una mejor convivencia, mayor confianza, sentido de cooperación, así como una mejoría en su habilidad para comunicarse y dialogar entre ellas. De igual manera, específicamente la alumna A.5, señala que mediante este tipo de trabajo se logró fortalecer la habilidad de trabajo en equipo que, si bien es una modalidad que ya habían realizado en diversas ocasiones anteriormente, ahora ella considera que es de una mejor calidad a través del diálogo y una mejor convivencia.

Lo anterior referenciado es coherente con lo encontrado a través de las notas de campo y las matrices de observación, en las cuales se recoge que la participación de las alumnas mejoró a medida que se avanzaba en los trabajos. Esto, ya que en la primera sesión de trabajo era evidente que al menos la mitad de las estudiantes presentaban ideas propias, mientras que, en casos muy localizados, sólo una o dos personas del equipo trabajaban de manera activa. Cabe señalar que dichas personas resultaban ser las alumnas con nivel alto de dominio del inglés.

A medida que avanzaron las sesiones, se logró de manera general que al menos $2/3$ aproximadamente de las estudiantes participaran activamente, así como que la mayor parte de las alumnas compartieran activamente las responsabilidades dentro del equipo, desempeñando los roles asignados de manera adecuada la mayor parte del tiempo.

Es importante notar las contribuciones de las alumnas en relación con la mejora del ambiente educativo y a la calidad de relaciones interpersonales que se lograron, puesto que resultó benéfico

en su nivel de aprovechamiento y de expresión oral en inglés, como se detallará más adelante, así como en el desarrollo de sus competencias sociales lo cual es un elemento clave dentro del sistema educativo, pues el estudio de las interacciones personales, especialmente entre iguales, “se ha convertido en uno de los aspectos ineludibles de la psicología de la educación” (Lara, 1995).

Gracias a lo comentado por las informantes y a los datos obtenidos a través de las observaciones puede aseverarse que las alumnas ponderan positivamente la manera en que el trabajo cooperativo se desarrolló, en muchos casos para sorpresa de ellas mismas, puesto que debido a experiencias previas y prejuicios en cuanto a trabajar con compañeras con las que no tenían relación, consideraban que el trabajar en equipo resultaría complicado. No obstante, demostraron no sólo un buen nivel de compañerismo y comunicación, sino de compromiso y responsabilidad para con las actividades asignadas.

Esto se puede comprender a la luz de lo señalado por Chih-Ming Chen y Chia-Cheng Chang (2012), quienes exponen que bajo esquemas de aprendizaje cooperativo adecuadamente empleados se facilita que los estudiantes “interact with learning peers more actively and positively, and facilitates learning performance in a cooperative PBL environment” (p. 97).⁵

⁵ Interactúen con pares de aprendizaje de manera más activa y positiva, y facilita el desempeño del aprendizaje en un ambiente cooperativo de Aprendizaje Basado en Proyectos.

Para Oxford y Nyikos (2011), esto se debe a que este tipo de aprendizaje se basa filosóficamente en el socio-constructivismo, “which views learning as construction of knowledge within a social context and which therefore encourages acculturation of individuals into a learning community” (p. 440), lo cual impacta de manera benéfica en las actividades relacionadas al lenguaje.⁶

De manera similar, Battistich, Solomon y Delucchi (1993) señalan que la calidad de la interacción dentro del grupo tiene efectos muy importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que los descubrimientos de su trabajo señalan que precisamente los efectos del aprendizaje cooperativo dependen de dicha calidad y que se asocia con resultados positivos en pruebas estandarizadas (p. 19).

Expresión oral en inglés

Al ser uno de los puntos centrales en los objetivos de la presente investigación, se analizan en este apartado las perspectivas de las alumnas en relación con el impacto del aprendizaje cooperativo en función del desarrollo de la expresión oral en inglés. Para un mejor análisis, en primer lugar, se exponen los testimonios de las alumnas sobre sus clases de inglés previas al nivel que se encuentran estudiando, específicamente en cuanto a hablar en inglés en clase.

Posteriormente, se muestran las opiniones de las alumnas acer-

⁶ Que mira al aprendizaje como una construcción del conocimiento dentro de un contexto social, y por ello incentiva la aculturación de los individuos hacia la comunidad de aprendizaje

ca de las complicaciones cotidianas a las que como se enfrentan al expresar en inglés frente al grupo y, por último, se analiza de qué manera perciben ellas que el aprendizaje cooperativo influyó en su expresión oral en dicha lengua en las clases.

Antecedentes de las clases de inglés

A la luz de los comentarios expresados por las alumnas en los cuales dan cuenta de sus experiencias con las clases de inglés en instancias previas a la educación superior, específicamente en nivel secundaria y preparatoria, se identificó que todas las alumnas consideraron su formación en la materia como deficiente. Al respecto, a continuación, se ejemplifican los comentarios más relevantes:

[...] en la prepa pues casi no vimos inglés, siempre veíamos los colores [E.2, A.2, P. 8].

[...] la maestra casi no se la pasaba en el salón, entonces, ponía ejercicios, pero de lo básico [E.3, A.3, P. 14].

[...] era una maestra que llevaba a cabo su trabajo, pero no se preocupaba por los que se quedaban atrás, simplemente se preocupaba por dar sus clases, asistir y con la misma regresar, honestamente yo nunca aprendí con ella y pues gracias a ella empecé a odiar el inglés en secundaria porque me llevó a extraordinario, entonces ella había dicho que nunca iba poder aprender inglés [E.4, A.4, P. 2].

Cuando estaba en la secundaria casi no tenía clases de inglés, porque siempre la maestra faltaba, entonces sólo nos dejaba las actividades del libro [E. 5, A.5, P. 02].

En secundaria, por motivos de movimiento o de rotación de maestros, sólo tuve clases en un grado, que fue tercero, en los

demás solamente nos dejaban actividades, que pues ni sabíamos si estaban bien o mal [...] [E.6, A.6, P. 02].

En la secundaria, honestamente, una maestra como tal, no tuve, porque siempre pedía permisos y normalmente nos pedían que copiáramos o transcribiéramos una lectura que teníamos en el libro, a la libreta [...] [E.7, A.7, P.2].

[...] no eran muy buenas en realidad, solo nos decían lo que se iba a hacer en la actividad, pero no nos ponían a hacer ejercicios como para nosotros vayamos desarrollando si estábamos bien o estábamos mal, sino que solamente marcaban una actividad y ya [...]". [E.8, A.8, P. 02]

Como puede apreciarse, la tónica general de los comentarios habla de un descontento por parte de las alumnas hacia la forma en que se llevaron a cabo las clases de inglés en secundaria y/o preparatoria. Es reiterado el señalamiento de tener pocas clases debido a las constantes faltas de los profesores. Incluso, la alumna A.6 comenta que sólo llevó clases de inglés en dos de los tres grados que conforman la secundaria puesto que, debido a asuntos administrativos, no contaban con personal docente para estar frente a grupo.

De igual manera, algunas alumnas afirman que el tipo de ejercicios y actividades realizados eran repetitivos, no fomentaban el desarrollo de habilidades y que no existía retroalimentación o estrategias para nivelar el avance y logro del grupo. La alumna A.4 inclusive señala que, en su caso, una maestra en una ocasión llegó a comentarle que simplemente ella no iba a aprender inglés. Producto de esta experiencia, la alumna señala que sintió aversión hacia la materia de inglés.

Lo anterior expone una franca deficiencia en la calidad de enseñanza de inglés recibida por las alumnas en nivel secundaria y preparatoria. Esto sin duda impacta de manera negativa en las competencias en la segunda lengua con las que las alumnas ingresan a nivel superior y, por ende, en su capacidad de expresarse en inglés en clase. Esta conclusión se apoya en el modelo descrito por Siguan (1985) que define a los factores socio-culturales a los que estuvo expuesto el alumno como *Background Variables*, las cuales impactan en la “riqueza y calidad de las comunicaciones en una o las dos lenguas con los padres y otros elementos del medio” (Siguan, 1985, p. 12).

La baja competencia lingüística en inglés con la que ingresan los alumnos a la universidad no es una novedad, existen trabajos que señalan que la competencia lingüística en inglés de los alumnos de primer ingreso a la educación superior es francamente baja o incluso inexistente (González, Vivaldo y Castillo, 2004). Por ello, la necesidad imperiosa de implementar técnicas y medidas necesarias para lidiar con las deficiencias académicas y lingüísticas con la que los alumnos ingresan a este nivel, considerando que, en el caso de los alumnos de las escuelas normales en México, cursan programas de inglés enfocados a las habilidades comunicativas, como se expuso anteriormente.

Debido a lo anterior, se responden las interrogantes que se pudieran plantear los profesores al encontrarse con alumnado que cuenta con muy pocas bases lingüísticas en el segundo idioma, mismas que, teóricamente, debería manejar. Asimismo, se advierte que nunca serán demasiados los esfuerzos por encontrar alternativas a que los alumnos logren sus primeros esbozos de producción oral desde los primeros meses en el nivel superior, y que el poner

en práctica técnicas como el aprendizaje cooperativo abona en la búsqueda de llenar los vacíos de las competencias en segunda lengua de los alumnos.

Complicaciones de la expresión oral en inglés

Al cuestionar a las alumnas sobre su opinión sobre por qué a veces puede llegar a ser complicado para los alumnos expresarse en inglés durante la clase y frente al grupo, las alumnas expresaron diversos motivos. A continuación, se muestran los comentarios más relevantes: “[...] muchas personas se cierran, bueno, yo recuerdo que en las clases yo me cerraba, yo no pronunciaba nada, yo primero esperaba a que alguien lo hiciera” [E.3, A3, P. 20].

En este comentario se refiere a un bloqueo sobre hablar en inglés durante la clase debido, según la alumna profundizó más tarde en la entrevista, el nerviosismo ocasionado por sentirse juzgada por su mala pronunciación. Por ello, según comenta, prefería esperar a que alguien más lo intentara y aprender de la pronunciación de su compañero y de las correcciones que le hicieran.

De manera similar a lo expresado por la alumna, se ha analizado que la expresión oral en inglés es la habilidad que más se les dificulta a los alumnos manejar, principalmente por falta de conocimiento general de la lengua, y específicamente porque sienten pena y nervios (Cano y Silva, 2016, p .6). Sin duda, estos factores permean de manera constante en el nivel del dominio de la lengua, debido a que los alumnos al hablar en inglés se sienten observados y juzgados por sus compañeros y el docente.

Por otro lado, la alumna A.5 refirió lo siguiente:

[...] no hemos tenido un acercamiento como tal a lo que es el inglés, porque mayormente pues en las clases que teníamos antes no era como ahora que trabajamos tanto en equipo y que pasábamos nosotros mayormente a hacer las clases de muestra, donde pasábamos nosotros a hablar en inglés y así [...] [E.5, A.5, P. 08].

En el caso de la alumna A.5, esta hace una comparación entre de inglés las clases que tuvo anteriormente y el trabajo que realizó bajo el formato del aprendizaje cooperativo y concluye que no tenían la misma cantidad de trabajo en equipo ni de práctica de la expresión oral, lo cual sugiere que es uno de los motivos por los cuales le era complicado expresarse en inglés en clase. Es decir, la alumna plantea una falta de práctica tanto del trabajo en equipo como de expresión oral en inglés, lo cual resultó evidente después de trabajar con las actividades de trabajo cooperativo.

Por su parte, la alumna A.7 señala que al aspecto de la expresión oral no parecía ser relevante durante sus clases previas de inglés: “[...] en realidad siento que no le prestaban mucha importancia, en realidad, nos hacían que lo intentáramos, pero no nos hacían como el enfoque a retroalimentar para poder mejorarlo, sino que pasaban a las siguientes actividades [E.7, A.7, P. 06].

Como podemos apreciar, según lo que la alumna A.7 expresa, si bien se les motivaba durante estas a que intentaran expresarse en inglés, no parecía tener mucha importancia y se continuaba con las demás actividades de la clase. Igualmente, señala que un aspecto que influye en el deficiente desempeño para expresarse en inglés durante la clase es la falta de una debida retroalimentación en sus

actividades orales para que, con base en ella, pudieran mejorar.

La falta de práctica de la expresión oral en inglés, así como los factores de miedo y nerviosismo que se abordaron anteriormente conforman los elementos que impactan de manera negativa en dicha habilidad, y que pertenecen al “amplio grupo de dificultades de orden psicológico y lingüístico (timidez, ansiedad, poca variedad de vocabulario, uso insuficiente de reglas gramaticales, etc.), que también afectan el desempeño en la producción oral” (Brown, 1994a, Richards, 2008, Oxford, 1999 y Vázquez, 2000; en Cano y Silva, 2016, p. 6).

Impacto del Aprendizaje Cooperativo en la expresión oral en inglés

Una vez indagado sobre los aspectos analizados y expuestos previamente, se procedió a cuestionar a las alumnas sobre los cambios que identificaban en su capacidad de expresarse de manera oral en inglés durante la clase, después de haber trabajado con las actividades de aprendizaje cooperativo. Al respecto, las alumnas señalaron que encontraban impactos muy positivos, sobre los cuales se presentan en este apartado los comentarios más relevantes.

Como primer ejemplo se expone lo comentado por la alumna A.1

Cuando estaba en la prepa nos ponían a leer y no lo pronunciabas bien y como que los demás se reían y cosas así, y aquí no porque todas están atentas y te dicen, se pronuncia así y te corrigen, pero no se burlan de ti, sino te ayudan [...] [E.1, A.1, P. 66].

En este extracto, la alumna comienza su comentario haciendo una comparación sobre lo que ella experimentaba como alumna al expresarse en inglés en clases anteriores, específicamente la preparatoria, y expresa que era un ambiente hostil puesto que, al no pronunciar bien las palabras, se era objeto de burlas. Sin embargo, ella indica que en las clases en las que se implementó el aprendizaje cooperativo existe un diálogo en el que se brinda retroalimentación entre pares.

Otras alumnas hicieron comentarios similares al anterior, por ejemplo:

Al menos lo que consta de mi persona, yo soy una persona muy tímida, entonces, yo creo que, en esa clase, en esa área, en ese ambiente sí me siento segura, por lo tanto, podría pararme a leer un texto o hablar o comentar [E.4, A.4, P. 40].

[...] cuando a nosotras ya no nos da el miedo saber si nuestro vocabulario o la forma en como la estamos diciendo sea mala o buena, y saber que nuestras compañeras nos pueden dar la opinión de que esto se dice así, también el escuchar comentarios de otras personas y no solamente tomarlo algo malo, sino que eso nos ayuda con el vocabulario [E. 6, A.6, P. 18].

[...] ya sabes que los comentarios que puedan surgir no son precisamente para burlarte, sino que las compañeras te corrigen en algún error que tengas y con esa retroalimentación nos sirve para mejorar, entonces creo que sí [aprendizaje cooperativo afecta positivamente en desempeño oral en inglés] [E. 7, A.7, P. 22].

La alumna A.4 refiere ser una persona tímida, por lo que un ambiente en el salón de clases como el que se logró a través del aprendizaje cooperativo le resultó benéfico, puesto que le hizo sentir segura para poder expresarse en inglés durante la clase. Por su parte, la alumna A.7 indicó que el estar consciente de que en el salón de clases existe un intercambio sano de ideas y comentarios, incluso correcciones, y debido a ello, considera que el empleo del aprendizaje cooperativo en clase tiene un efecto positivo en la expresión oral del alumno.

La alumna A.6, además de coincidir en que entre pares existió un ambiente adecuado para una retroalimentación que resultó agradable, señala que al escuchar los comentarios de sus compañeras fue una manera de adquirir más vocabulario, a través de la discusión e intercambio con sus compañeras.

Tal y como se señaló anteriormente, el aspecto psicológico tiene un alto impacto en el nivel de expresión oral en una segunda lengua del alumno. Al respecto, existe una hipótesis elaborada por Krashen (1981) en la que expone que existen diversas variables afectivas que se relacionan con el nivel de éxito que tiene un alumno en el aprendizaje de una lengua extranjera. Divide tales variables en tres categorías, dos de ellas son confianza en uno mismo y ansiedad, y entre más problemas tenga el alumno en estos aspectos, más grande es el filtro y más se cierra el alumno a comprender y expresarse en un segundo idioma (Martínez, 2013, p. 15). Por lo anterior, la importancia del empleo del aprendizaje cooperativo para, entre otras cosas, lograr un ambiente de trabajo en el cual las alumnas se sientan cómodas para expresarse en la segunda lengua

Por otro lado, el comentario de la alumna A.5 da un punto de vista un tanto distinto. Ella expresó: “[...] porque como ya nos conocemos, dejamos de un lado la pena y empezamos como a fluir, como a dejar que las cosas pasen y hablar en inglés, porque como ya nos conocemos ya no da pena como antes” [E.5, A.5, P. 20].

Aquí, la alumna menciona reiteradamente que después de trabajar con el aprendizaje cooperativo ya no siente pena, lo cual atribuye específicamente a que a través de este tipo de trabajo logró tener un mejor conocimiento de sus compañeras y eso le permitió desenvolverse de manera más natural y así poder hablar en inglés. Así mismo, tal y como Johnson y otros (1995) señalan, es a través del aprendizaje cooperativo que se crea un ambiente de aprendizaje de apoyo que, a su vez, reduce la competencia e individualismo característico de los modelos de enseñanza tradicionales.

Lo señalado por las alumnas en este apartado sobre la expresión oral en inglés es congruente con lo encontrado en las anotaciones de campo, en las que se registra cómo las alumnas denotaban una mayor fluidez en su expresión oral en inglés, sobre todo a partir de la cuarta sesión. Lo anterior, según las observaciones y apuntes, coincide con el hecho de que las alumnas se mostraban más a gusto y menos nerviosas al practicar frente a sus compañeras sus diálogos en inglés, así como al presentar sus proyectos frente a la clase.

Puede decirse, entonces, que los alumnos perciben al aprendizaje cooperativo como una estrategia adecuada y exitosa para el desarrollo de competencias interpersonales y comunicativas, estas últimas son de especial relevancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas. Lo anterior concuerda con lo encontrado en el trabajo de Ballantine y McCourt quienes afirman en su estudio que

“the cooperative learning cohort perceived their learning experience to be significantly more effective at enhancing interpersonal and communication skills than that of the simple group learning cohort” (Ballantine y McCourt, 2009, p. 387).⁷

De manera similar, en un trabajo longitudinal, Healy, Doran y McCutcheon (2018) identificaron ponderaciones positivas por parte de los alumnos hacia el trabajo cooperativo, y concluyen, a partir de las opiniones de los estudiantes, que “repeated exposure to cooperative learning had benefits, in terms of social benefits, peer learning and transferable skills” (p. 286).⁸ Todo lo anterior resulta particularmente benéfico para aquellos estudiantes que típicamente, debido entre otros factores a su temperamento, se aíslan y no interactúan con sus compañeros, tal como lo indican Jordan y Le Métais (2006), quienes al analizar el desarrollo de habilidades sociales a través del aprendizaje cooperativo indican que “the interpersonal relationships of previously isolated students improved, both with their peers and with the teacher” (p. 3).⁹

De esta forma, y sobre todo en el contexto de la formación de profesores, resulta sumamente necesario el que los alumnos de las escuelas normales se familiaricen con técnicas y modelos de enseñanza que abonen al desarrollo de las competencias genéricas

⁷ El cohorte de aprendizaje cooperativo percibió su experiencia de aprendizaje como significativamente más efectiva, el mejorar habilidades interpersonales y de comunicación, en contraste con la experiencia del cohorte de aprendizaje simple.

⁸ La exposición continua al aprendizaje cooperativo tuvo beneficios, en aspectos sociales, aprendizaje entre pares y habilidades transferibles.

⁹ Las relaciones interpersonales de estudiantes previamente aislados mejoró, tanto con sus pares como con el docente.

y transversales de los alumnos, puesto que a la fecha existe una deficiencia de competencias docentes para el manejo y aplicación de las técnicas del aprendizaje cooperativo (Escalona *et al.*, 2020).

Por lo anterior, se puede aseverar que, en efecto, mediante las actividades de aprendizaje cooperativo se logra crear un ambiente de trabajo idóneo en el cual las alumnas se sintieron a gusto y, sobre todo, guiadas y acompañadas entre sí, en el cual a, según se avanzaba en este tipo de proyectos, se sintieron cada vez más cómodas para hablar en inglés y esto impactó de manera positiva en la fluidez con la que presentaron oralmente sus trabajos. Lo anterior sin duda mejora la calidad de las relaciones interpersonales mientras que aminora los aspectos socio-emocionales que van en detrimento de la expresión oral de los alumnos, brindándoles un sentido de logro y avance en su formación en segunda lengua.

Por último, se muestra el diagrama elaborado a partir de las categorías encontradas, producto del análisis realizado a través del programa ATLAS.ti

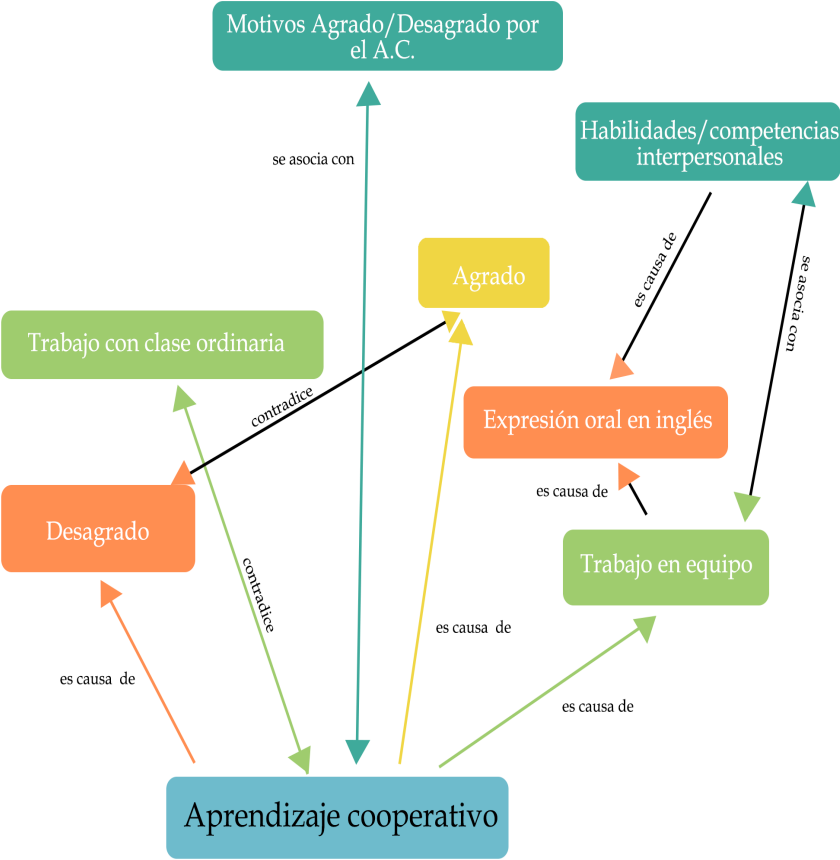


Figura 2
Diagrama de categorías de análisis realizado en ATLAS.ti. Elaboración propia.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

A manera de cierre, se plantean en este apartado las conclusiones a las que, después del análisis y la discusión de los datos recogidos y expuestos en el capítulo anterior, se identifican a la luz de los objetivos que fueron directrices en este trabajo. Asimismo, se exponen sugerencias para futuras investigaciones relacionadas con la misma o temáticas similares.

Específicamente, aquellas temáticas relacionadas con el aprendizaje cooperativo, que tal y como se ha expuesto a lo largo del presente trabajo, tiene como uno de sus principales beneficios el ser un método de aprendizaje “no competitivo ni idealista como lo es el método tradicional” (Federación de Enseñanza de CC.OO., p. 1). Al implementar esta alternativa de enseñanza, se busca abordar de mejor manera el desarrollo de las competencias y habilidades del alumnado, a través de la colaboración entre pares.

Conclusión I

Al ser esta temática la expuesta en el objetivo secundario 1, se puede concluir de los datos obtenidos a través de los distintos medios empleados en este trabajo, que mediante el aprendizaje cooperativo se crea un mejor ambiente educativo en el cual los estudiantes se desenvuelven con mayor confianza.

Lo anterior se produce ya que, al haber una mejor convivencia y apertura al diálogo entre ellos, los estudiantes se sienten más cómodos para expresarse en inglés, dado que disminuyen sus temores a ser objeto de burlas y expuestos al cometer errores en su producción oral en el segundo idioma. Esto se logró al alcanzar una buena convivencia y trabajo en equipo con distintas compañeras de clase. Como proceso social, la comunicación tiene implicaciones referentes a aspectos de interacción y convivencia, entre otros. Por ello, como docentes de inglés, es de pertinente y relevante avocar esfuerzos en atender dicho contexto en el que se desarrolla el dominio del segundo idioma dentro del salón de clases, especialmente la expresión oral la cual conlleva, tal y como se ha señalado anteriormente, cierto grado de presión social.

La conclusión antes expuesta se relaciona primordialmente con lo encontrado por Escalona, Frías y Fonseca (2020), quienes afirman que a través de su estudio “se pudo corroborar que los estudiantes de la muestra seleccionada sufrieron cambios significativos en el desarrollo de la competencia comunicativa” (p. 14) en inglés. Puntualmente, indican que se observó un incremento en el logro de la expresión oral en el segundo idioma al comparar sus pruebas de entrada y salida.

Por lo anterior, la importancia de identificar al alumno como un agente que construye no solamente de manera individual su conocimiento, sino uno que a través de sus competencias interpersonales construye todo un entorno académico a través del cual su proceso de aprendizaje tiene mejores resultados, la vez que se atienden problemáticas y áreas de oportunidad relacionadas al tipo y calidad de interacción entre estudiantes.

Conclusión II

Sobre este tema, planteado como el segundo objetivo secundario del presente trabajo; se puede concluir, en primer lugar, que a los alumnos les agrada trabajar bajo la metodología del aprendizaje cooperativo puesto que permite un intercambio de ideas para el logro de un objetivo en común, que desarrolla el sentido de compromiso que adoptaban al saberse responsables de cada uno de los aspectos del trabajo, el cual lograban solamente al haber alcanzado una correcta organización y participación de todos.

Sin duda, el trasladar este tipo de responsabilidades al alumno lo hace un partícipe más activo del aprendizaje propio y a la vez del de los demás. Si, aunado a esto, existe el entendimiento de que la adquisición y dominio del idioma serán efectivos solamente si son grupales, es decir, que todos los miembros del equipo de trabajo lleguen al nivel esperado de aprendizaje y dominio de la lengua, se incentiva el compromiso de los alumnos por no sólo por procurar que sus compañeros aprendan mediante explicaciones y motivaciones, sino de igual manera, estén tanto dispuestos como ávidos de recibir retroalimentación y aliento de sus pares para alcanzar los objetivos.

Por otro lado, sobre aquellos aspectos que no resultaron del agrado de las estudiantes puede puntualizarse dos aspectos específicos: en un primer lugar, algunas alumnas señalan que el aspecto de desagrado que llegaron a experimentar de manera directa se generó antes de iniciar, y durante las primeras etapas del trabajo cooperativo. Ellas indican que lo anterior se debió, según se documentó en el capítulo anterior, a que no fue de su agrado el no poder elegir a las compañeras con las que trabajarían en equipos cooperativos. El motivo principal que señalaron estas alumnas al respecto es que al desconocer la personalidad y la manera de trabajar de aquellas con quienes harían equipo, debido a la baja convivencia e interacción que habían tenido con ellas las llevó a crearse prejuicios y pensar que sería difícil trabajar y que en nivel de compromiso y dedicación a las tareas no sería adecuada.

Sin embargo, al paso de los días y a medida que el trabajo cooperativo avanzaba, las alumnas señalan que el sentido de desagrado fue desapareciendo pues descubrieron en sus compañeras, a pesar de lo que llegaron a pensar en un principio, buenas estudiantes y trabajadoras en equipo. Por lo tanto, se concluye que los prejuicios en los que incurrieron ciertas alumnas y que fueron la base del desagrado que sintieron en un principio por las metodologías del trabajo cooperativo, estaban fundados en una falta de inclusión en el ambiente del salón de clases. Es decir, debido a una interacción y relaciones interpersonales pobres en el salón de clases, los alumnos se rehúsan a trabajar con otros compañeros que no estén dentro de su círculo social cercano, asumiendo que el desempeño de aquellos otros alumnos será limitado e inadecuado dentro del trabajo en equipo.

Esta conclusión concuerda con lo señalado, entre otros, con el trabajo de Utley, Mortweet y Greenwood (1997), quienes sostienen que el trabajo cooperativo impacta de manera positiva en los estudiantes, específicamente en la mejora de sus competencias genéricas y las habilidades interpersonales. Por su parte, Roscoe y Chi (2007) indican que la clave para que el aprendizaje cooperativo tenga estos resultados es que el alumno actúe como tutor y adopte un rol activo a través de reflexión sobre la construcción de su propio conocimiento y el de sus pares.

Por ello la relevancia del aprendizaje cooperativo, que elimina brechas existentes dentro del ambiente educativo que no sólo beneficia en el ámbito académico, sino que permea a nivel social y cultural, al permitir que el alumno cree redes de trabajo y apoyo que puedan replicarse en diversos contextos fuera de los muros de la escuela. Asimismo, la inclusión al tomarse como uno de los objetivos de la educación permite que ésta se acerque a la meta de formar ciudadanos integrales, puesto que “reconocer las diferencias entre personas no solo es justo para aquellos colectivos en mayor riesgo de exclusión, sino para el conjunto de la sociedad, porque la diversidad es una cualidad inherente del ser humano” (Ribosa, 2019, p. 282).

Conclusión III

Atendiendo a la cuestión planteada en el objetivo principal, se puede concluir que el agrado de los alumnos por el aprendizaje cooperativo se basa en que los resultados del mismo corresponden al logro de sanas y eficaces relaciones interpersonales, que se crean a partir de una correcta disposición del trabajo en equipo bajo esta metodología.

Los alumnos se sienten motivados al encontrarse dentro de un ambiente de aprendizaje que les hace parte de una sinergia en la cual se incentiva en ellos el sentido de compromiso y responsabilidad no sólo con el propio desempeño, sino con el de sus compañeros. Por ello, se ven involucrados también valores como solidaridad y el respeto, pues gran parte del trabajo conlleva intercambiar puntos de vista y ofrecer sugerencias y correcciones entre pares. Difícilmente puede lograrse una retroalimentación con base en el diálogo abierto y tolerante sin existir un trabajo previo de cooperación y relaciones interpersonales sólidas, que vayan más allá de una cordialidad y simpatía mutua, sino una interacción enfocada a la integración y construcción de saberes en un entorno cooperativo y de reciprocidad que los alumnos, según la información aquí recabada, apreciaron en gran medida. Como docentes y, sobre todo, los formadores de formadores son los agentes responsables de concientizar en los alumnos la función social de la educación, y que comprendan que, no sólo los contenidos apropiados, sino también las maneras de relacionarse y trabajar se aplican fuera del salón de clases para beneficio de la sociedad y la mejora de su entorno.

En gran medida, este tipo de organización y trabajo cooperativo resulta ser una novedad para los alumnos puesto que están acostumbrados a trabajar bajo las características de un modelo de enseñanza que se centra en lo individual y la competencia, en el cual los logros rara vez son compartidos y la organización del trabajo en equipo se reduce a la división de tareas, lo cual no incentiva la mejora de las relaciones interpersonales y mucho menos el desarrollo de la tutoría entre pares.

En suma, se concluye que los beneficios de aprendizaje cooperativo fluyen en distintas vertientes. Como se observó, permite un

mayor y mejor desarrollo de la competencia comunicativa en una segunda lengua, pero quizás de manera aún más valiosa, permite el desarrollo de competencias sociales relacionadas con el trabajo en equipo y las relaciones interpersonales. Estas son vistas como competencias genéricas, forman parte del perfil deseado del egresado de las instituciones de educación normal de México; el cual, través de la internalización y movilización de conocimientos, busque dar solución a las problemáticas sociales que permean en su contexto a través de redes de trabajo y colaboración, como un elemento más de la sociedad del conocimiento.

Sugerencias

Debido al limitado tiempo con el que se trabajó en esta investigación, se sugiere la elaboración de un estudio de tipo longitudinal, que analice conjuntamente aspectos cualitativos como datos cuantitativos de resultados de aprovechamiento académico para determinar la injerencia del trabajo cooperativo en éste. Asimismo, se sugiere explorar una línea de investigación que permita el diseño y aplicación de estrategias de capacitación docente en la metodología del aprendizaje cooperativo, para que éste se integre de manera consistente e integral en el currículo de las escuelas normales y demás instituciones de educación superior, entendiéndolas como las incubadoras de los futuros profesores.

De igual manera, se consideran pertinentes futuras investigaciones para analizar el impacto del aprendizaje cooperativo con la finalidad de determinar su viabilidad y eficacia en la integración de alumnos con dificultades de aprendizaje, como medida de inclusión educativa, y hacer de ésta una propuesta de valor agregado en la oferta académica de las escuelas normales del país.

Por último, y atendiendo a la perenne necesidad de atención a la diversidad en el sistema educativo y a los beneficios de integración demostrados por el aprendizaje cooperativo, se sugiere realizar trabajos de investigación encaminados a determinar los beneficios del aprendizaje cooperativo en estudiantes universitarios con problemas de aprendizaje.

REFERENCIAS

- Ahmad, A. (2018). Developing the English Grammar Module Based-Co-operative learning to teach basic English grammar: Focus on Students' needs. *ELT-Lectura: Journal Pendidikan*. 5(2). 138-148. Recuperado de <https://journal.unilak.ac.id/index.php/ELT-Lectura/article/view/1586>
- Álvarez-Gayou J, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós.
- AméricaEconomía. (2017, Octubre). Conoce cómo desarrollar las “soft skills”. *MBA & Educación Ejecutiva*. Recuperado de <https://mba.americaeconomia.com/articulos/notas/conoce-como-desarrollar-las-soft-skills>
- Astudillo, M. (2016). Las competencias blandas en la enseñanza del derecho. En Cáceres, E. (coord.), *Pasos hacia una revolución en la enseñanza del derecho en el sistema Romano-Germánico Tomo I*. (pp. 31-52). UNAM. Recuperado de <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/9/4295/5.pdf>
- Austin, J. (1962). *How to do things with words*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Avendaño, C., Krause, M., y Winkler, M. (1993). Representaciones sociales y teorías subjetivas: relevancia teórica y aplicaciones empíricas. *Psyche*, 2(1), 1007-1114. Recuperado de: <http://www.revistaaisthesis.uc.cl/index.php/psyche/article/download/20095/16607/>

- Ayala, F. (2012). Evaluación del Aprendizaje Colaborativo. *Jornada de Innovación Educativa*. Universidad Iberoamericana. Recuperado de https://docentes.unibe.edu.do/wp-content/uploads/2014/10/JornadaIE2012_Ayala_Francisco-taller.pdf
- Ballantine, J., McCourt, P. (2009). Accounting Undergraduates' Perceptions of Cooperative Learning as a Model for Enhancing their Interpersonal and Communication Skills to Interface Successfully with Professional Accountancy Education and Training. *Accounting Education*. 18(4-5). DOI: <https://doi.org/10.1080/09639280902719366>
- Battistich, V., Solomon, D. y Delucchi, K. (1993). Interaction Processes and Students Outcomes in Cooperative Learning Groups. *The Elementary School Journal*. 94(1). Recuperado de <https://www.journals.uchicago.edu/toc/esj/1993/94/1>
- Bicocca-Gino, R. M. (2017). Análisis crítico-filosófico de las potencialidades educativas de la enseñanza basada en competencias. *Educación y Educadores*, 20(2), 267-281. DOI: 10.5294/edu.2017.20.2.6
- Blanco, N. (2015). ¿Qué es CLIL? ¿Qué es AICLE? ¿Y enseñanza bilingüe? Recuperado del sitio de la Federación de Enseñanza de CCOO de Asturias: <http://docpublicos.ccoo.es/cendoc/030733ClilAicleBilingue.pdf>
- Bueno L., M. (1992). Un enfoque nuevo en la enseñanza del inglés. *Dialnet Unirioja*. 8. 167-175. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1958994>
- Bygate, M. (2001). Speaking. En Carter, R. (Ed.) *The Cambridge guide to Teaching English to Speakers of Other Language*. (pp. 14-20). Cambridge University Press.
- Cano, M. y Silva, J. (2016). *Mi Nivel de Inglés es muy Bajito para Hablar con Alguien: Una Mirada a la Incidencia de las Estrategias de Com-*

- pensación en la Expresión Oral de Estudiantes de Inglés Elemental*. (Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia). Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/20969?locale-attribute=en>
- Carrera A. R. (2017). *Aprendizaje cooperativo para mejorar el nivel de expresión y comprensión oral en el área de inglés de los estudiantes del tercer grado de educación secundaria en el Colegio Nacional “Santa Lucía”* (Tesis de maestría, Escuela de posgrado Universidad César Vallejo, Chiclayo, Perú). Recuperado de <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/16613>
- Cerdà, C. y Querol, M. (2014). El aprendizaje cooperativo para el desarrollo de la competencia comunicativa oral en la lengua inglesa de primaria. *Encuentro*. 23. 16-29. Recuperado de: http://www.encuentrojournal.org/textos/Cerda_rev_2.pdf
- Cerdas, G. y Ramírez, J. (2015). La enseñanza de lenguas extranjeras: historia, teoría y práctica. *Revista de Lenguas Modernas*. 22. 297-316 Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rlm/article/view/19687>
- Chih-Ming Chen y Chia-Cheng Chang (2012). Mining learning social networks for cooperative learning with appropriate learning partners in problem-based learning environment. *Interactive Learning Environments*. 22. 97-124. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10494820.2011.641677>
- Chomsky, N. (1970). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Aguilar.
- Chomsky, N. (1980). *Sintáctica y semántica en la gramática generativa*. Siglo XXI.
- Chomsky, N. (1988). *La nueva sintaxis: teoría de la reacción y el ligamiento*. Paidós.

Chomsky, N. (1992). *El lenguaje y el entendimiento*. Planeta.

Climént, J. (2009a) Reflexiones sobre la educación basada en Competencias. *Revista Complutense de Educación*, 21(1), 91-106. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/download/RCED1010120091A/15205>

Climént, J. (2009b). EL PAPEL DE LAS COMPETENCIAS INDIVIDUALES Y COLECTIVAS EN LOS SISTEMAS DE ACCIÓN. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, (2), 1-19. Recuperado de <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=44713058010>

Climént, J. (2010). Sesgos comunes en la educación y la capacitación basadas en estándares de competencia. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12(2). 1-25. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol12no2/contenido-climent.html>

Collins. (2016). Soft skills. En *Collins COBUILD Advanced American English Dictionary*. (2a. ed.). Recuperado de <https://www.collinsdictionary.com/es/diccionario/ingles/soft-skills>

Martín-Crespo, M. y Salamanca, A. B. (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. *Nure Investigación*. (27). 1-4. Recuperado de <http://www.sc.ehu.es/plwлумuj/ebalECTS/praktikak/muestreo>

Darling-Hammond, L. (2008). The case for the University-based teacher education. En Cochran, M., Feiman-Nemser, S., McIntyre, D., Demers, K. (Eds.). *Handbook of Research on Teacher Education*. (pp. 333-346). Routledge.

- Das, M., Mpofu, D., Hasan, M., y Stewart, T. (2002). Student perceptions of tutor skills in problema-based learning tutorials. *Medical Education* 36:3. 272-300. DOI: <https://doi.org/10.1046/j.1365-2923.2002.01148.x>
- De la Orden, A. (2011). Reflexiones en torno a las competencias como objeto de evaluación en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(2), 1-21. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol13no2/contenido-delaorden2.html>
- De León, M. (2013). *Aprendizaje cooperativo como estrategia para el aprendizaje del idioma inglés*. (Tesis de licenciatura, Universidad Rafael Landívar, Quetzaltenango, Guatemala). Recuperada de: <http://biblio3.url.edu.gt/Tesario/2013/05/09/De%20Leon-Maria.pdf>
- Departamento de Educación de Navarra (2016). *Valores Humanos, Competencias Transversales (Soft Skills) y Emprendimiento*. Recuperado del sitio de Internet del Departamento de Educación de Navarra: <https://www.educacion.navarra.es/documents/27590/203401/VALORES+HUMANOS+Y+EMPREDIMIENTO.pdf/f3496fa4-5751-42c5-931f-da370296ccfb>
- Díaz Barriga, F. y Lugo, E. (2003) Desarrollo del currículo. En A. Díaz Barriga (Eds.). *La investigación curricular en México. La década de los noventa*, (pp. 63-123). Consejo Mexicano de Investigación Educativa y Grupo Ideograma Editores
- Eachempati, P & Kiran, S & Abdul, I. (2017). Cooperative learning through jigsaw classroom technique for designing cast partial dentures - a comparative study. *MedEdPublish*. 6 (2), 26. DOI: 10.15694/mep.2017.000088.
- Er, S. y Aksu Ataç, B. (2014). Cooperative Learning in ELT Classes. The attitudes of students towards cooperative learning in ELT classes. *International Online Journal of Education and Teaching*.

1(2). 109-122. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/305687712_COOPERATIVE_LEARNING_IN_EL_T_CLASSES

Escalona, E., Frías, Y. Fonseca, M. (2020). El Aprendizaje Cooperativo como procedimiento para desarrollar la competencia comunicativa en inglés en el sistema educativo. *Encuentro*. 28. 3-16. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7342628>

Federación de Enseñanza de Andalucía (2009). El aprendizaje cooperativo y las competencias básicas. *Temas para la Educación. Revista Digital para Profesional de la Enseñanza*. 5. Recuperado de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd6330.pdf>

Federación de Enseñanza de CC.OO. de Andalucía (2010). Aprendizaje Cooperativo. *Temas para la Educación. Revista Digital para Profesional de la Enseñanza*. 8. Recuperado de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7180.pdf>

Ferreiro, R., Calderón, M. E. (2006). *El ABC del Aprendizaje Cooperativo. Trabajo en Equipo para Aprender y Enseñar*. Trillas.

Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación cualitativa*. Morata.

Freinet, C. (1979). *Las técnicas Freinet de la Escuela Moderna*. Siglo XXI.

Freinet, C. (1990). *Por la escuela del pueblo. Guía práctica para la organización, material, técnica y pedagogía de la escuela popular*. EUMO.

Frombona, J., Iglesias, M. y Lozano, I. (2016). El trabajo colaborativo en la educación superior: una competencia profesional para los futuros docentes. *Educ. Soc., Campinas*. 37(135). 519-538. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302016000200519&script=sci_abstract&tlng=es

- Goh, C. (2003). Speech as a Psycholinguistic Process: The missing link in oral lessons. *REACT*. 22(1). 31-41. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10497/3864>
- González, R., Vivaldo, J. y Castillo, A. (2004). *Competencia Lingüística en Inglés de Estudiantes de Primer Ingreso a las Instituciones de Educación Superior del Área Metropolitana de la Ciudad de México*. ANUIES-UAM.
- González Rey, F. (2008). Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. *Revista Diversitas- Perspectivas en Psicología*, 4(2), 225-243. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/dpp/v4n2/v4n2a02.pdf>
- González Rey, F. (2009). La significación de Vygotsky para la consideración de lo afectivo en la educación: Las bases para la cuestión de la Subjetividad. *En Actualidades Investigativas en Educación*. 9. 1-24. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/447/44713052003.pdf>
- Granada, G. A. (2018). *Habilidades blandas aplicadas en el servicio al cliente como fuente de ventaja competitiva de las empresas del sector de comercialización de electrodomésticos*. (Tesis de maestría, Universidad Andina Simón Bolívar, Quito, Ecuador). Recuperado de <http://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/6132/1/T2636-MAE-Granda-Habilidades.pdf>
- Guerrero-Castañeda, R., Menezes, T. y Vargas, M. (2017). Acercamiento al escenario de estudio fenomenológico en México: un relato de experiencia. *Revista Brasileira de Enfermagem*. 70(4). 922-927. Recuperado de http://www.scielo.br/pdf/reben/v70n4/es_0034-7167-reben-70-04-0885.pdf
- Guzmán, J. (2003). Los claroscuros de la Educación Basada en Competencias (EBC). *Nueva antropología*, 19(62), 143-162. Recuperado de

Let's go Juntos. El impacto de la cooperación en la expresión oral del inglés
ado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S018506362003000100008&lng=es&tlng=es.

Healy, M., Doran, J. y McCutcheon, M. (2018). Cooperative learning outcomes from cumulative experiences of group work: differences in student perceptions. *Accounting Education*. 27(3). 286-308. DOI: <https://doi.org/10.1080/09639284.2018.1476893>

Hernández, R. y Mendoza, P. (2018). *Metodología de la Investigación: Ruta de la Investigación*. McGraw Hill.

Ibarra, A. (2008). Origen y Fundamentos de la Educación Basada en Competencias. *Revista Xihmal*. 3(5). 1-9. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4953773>

ILCE (1956-2020). *¿Qué es SEPA inglés?: Acerca de*. Recuperado del sitio de Internet del Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa: <https://www.ilce.edu.mx/index.php/acerca-de>

Irigoyen, J., Jiménez, M. y Acuña, K. (2011). Competencias y Educación Superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16 (48), 243-266. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662011000100011

Izcarra, S. (2014). *Manual de investigación cualitativa*. Fontamara.

Johnson, D. y Johnson R. (1989). *Leading the cooperative school*. Interaction Book Company.

Johnson, D., Johnson, R. (1994a). *Leading the Cooperative School*. Edina: Interaction Book Company.

Johnson, D., & Johnson, R. (1994b). An Overview of Cooperative Learning. Recuperado del sitio de internet Cooperative Learning: <http://www.co-operation.org/what-is-cooperative-learning>

Jonhson, R., Johnson, D. y Holubec, E. (1995). *Circles of Learning*. Inter-

action Book Company

- Johnson, D., Johnson R. y Holubec, E. (1999a). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.
- Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (1999b). *Los nuevos círculos del aprendizaje, la cooperación en el aula y en la escuela*. Aique.
- Jordan, D., Le Métais, J. (2006). Social Skilling through cooperative learning. *Educational Research*. 39. 3-21. DOI: <https://doi.org/10.1080/0013188970390101>
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. University of Southern California.
- Lara, F. (1995). Interacción entre iguales y aprendizaje cooperativo. En Beltrán, J. y Bueno, J. (Eds.) *Psicología de la Educación*. (pp. 437-455). Editorial Boixareu Universitaria.
- Larsson, P. (2018). Stimulating Reading among Upper Secondary ESL Speakers Through a Cooperative Approach. *Englesk didaktik*. 15. 2-34. Recuperado de <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1213665/FULLTEXT04>
- Levelt, W.J.M. (1989). *Speaking: From intention to articulation*. Cambridge University Press.
- Liao, H. (2016). *Effects of Cooperative Learning on Motivation, Learning Strategy Utilization, and Grammar Achievement of English Language Learners in Taiwan* (Tesis doctoral, Universidad de Nueva Orleans,). Recuperado de <https://scholarworks.uno.edu/td/329/>
- López, M. (2008). *Efectos del Aprendizaje Cooperativo en las Habilidades Sociales, la Educación Intercultural y la Violencia Escolar: un Estudio Bibliométrico de 1997 a 2007* (Tesis de doctorado, Universidad de Alicante, Alicante, España). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=45433>

- Macpherson, A. (2015). *Cooperative Learning Group Activities for College Courses*. Recuperado del sitio de Internet de Kwantlen Polytechnic University: https://pdfs.semanticscholar.org/001c/5ec5c1d87f012a9bbb1a7e75903fb8e169e3.pdf?_ga=2.219280283.345358582.1596851275-1891316118.1596851275
- Martínez C., P. (2006) El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, 20. 165-193. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/646/64602005.pdf>
- Martínez L., M. (2013). La relación entre el aprendizaje cooperativo y la adquisición de competencias interpersonales en una clase de lengua inglesa. *Encuentro Revista de investigación e Innovación en la Clase de Idiomas*. 22. 73-83. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10045/35461>
- Martínez, L., Fierro, L. y Román, R. (2019). Modelo educativo y estrategia de inglés. Percepción inicial de los nuevos profesores de inglés en las escuelas normales. *Debates en Evaluación y Currículum/ Congreso Internacional de Educación: Evaluación 2018*. 4(4). Recuperado de <https://posgradoeducacion uatx.org/pdf2018/B015.pdf>
- Martínez, M., M. (2006). *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa*. Trillas.
- Martínez-Rizo, F. (2019). *El nuevo oficio del investigador cualitativo. Una introducción metodológica*. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Mender, J, Kerr, R., y Orlick, T. (1982). A cooperative games program for learning disabled children. *International Journal of Sport Psychology*. 13(4). 222-233. Recuperado de <https://psycnet.apa.org/record/1984-01695-001>

- Miles, M., y Huberman, A. (1994). Data management and analysis methods, *En Denzin y Lincoln (Eds.) The SAGE Handbook of qualitative research*. (pp. 428-444). Sage Publications.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2012) *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. Recuperado del sitio de Internet de la Subdirección General de Cooperación Internacional: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Moscovici, S. (1948). The phenomenon of social representations. *En R.M. Farr & S. Moscovici (Eds.) Social Representations*. 3-69. Cambridge University Press.
- Mosquera, I. (diciembre, 2017). Metodología en la enseñanza de lenguas: presente y futuro. *UNIR revista*. 04 de diciembre de 2017. Recuperado de <https://www.unir.net/educacion/revista/noticias/metodologia-en-la-ensenanza-de-lenguas-presente-y-futuro/549203071161/>
- Muñoz, M. (2015). La enseñanza del Inglés en Planes y Programas de Estudio de las Escuelas Normales de México. *Praxis Investigativa ReDIE*. 7(12). 85-95. Recuperado de http://praxisinvestigativa.mx/assets/12_7_la_ensenanza_del_ingles.pdf
- Nastasi, B. y Clements, D. (1991). Research on Cooperative Learning: Implications for Practice. *School Psychology Review*. 20(1). 110-131 Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/232469136>
- Nogués, C. (2013), *Enhancing oral expression in English as a foreign language through task-based learning and dynamic assessment*. (Tesis doctoral, Universitat Politècnica de València. Valencia, España). Recuperada de <https://riunet.upv.es/handle/10251/31648>
- Nunan, D. (2004). *Tasked-based Language Teaching*. Cambridge Univer-

- Ocampo, J. (2005). José Vasconcelos y la Educación Mexicana. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. 7. 139-159. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/869/86900707.pdf>
- Ortega, C., Febles, J. y Estrada, V. (2016). Una estrategia para la formación de competencias blandas desde edades tempranas. *Revista Cubana de Educación Superior*. 2016 (2). 35-41. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142016000200003
- Oxford University Press. (2012). *Headway CEFR Placement Test A*. Oxford: Oxford University Press.
- Oxford, R. y Nyikos, M. (2011). Cooperative Learning, Collaborative Learning and Interaction: Three Communicative Strands in the Language Classroom. *The Modern Language Journal*. 81(4). 440-442. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1997.tb05510.x>
- Panitz, T. (1999). The motivational Benefits of Cooperative Learning. *New Directions for Teaching and Learning*. 87. 59-67. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ588119>
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park: Sage.
- Pimienta, J. y Enríquez, A. (2009). *Educación basada en competencias, guía para la aplicación del enfoque*. Pearson.
- Pujolàs M., P. (2008). 9 ideas clave. El Aprendizaje Cooperativo. Graó.
- Pujolàs, P. y Lago, J. R. (Coords.). (2011). *El programa CA/AC ("Cooperar para aprender / aprender a cooperar") para enseñar a aprender en equipo. Implementación del aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Universitat Central de Catalunya. Recuperado de <https://www.>

elizalde.eus/wp-content/uploads/izapideak/CA-ACprograma.pdf

- Reza G., M. y Nezamoshari'e, M. (2012). Cooperative Learning Boosts EFL Students' Grammar Achievement. *Theory and Practice in Language Studies*. 2(7), 1465-1471. Recuperado de <http://www.academypublication.com/issues/past/tpls/vol02/07/18.pdf>
- Ribosa, J. (2019). *Reseña. Torrego, J.C., y Monge, C. (Coord.). Inclusión educativa y aprendizaje cooperativo. Madrid: Síntesis. Revista de Educación. 385. 277-282.* Recuperado de https://grupsderecerca.uab.cat/grai/sites/grupsderecerca.uab.cat/grai/files/ribosa_resena_inclusion_educativa_y_aprendizaje_cooperativo.pdf
- Richards, J. C. (2006). *Developing Classroom Speaking Activities; From Theory to Practice.* Recuperado del sitio de Internet de Jack Richards: <https://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/develop-ing-classroom-speaking-activities.pdf>
- Richards, J., y Rodgers, T. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching: A description and analysis.* Cambridge University Press.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa.* Aljibe.
- Roscoe, R. y Chi, M. (2007). Understanding Tutor Learning: Knowledge-Building and Knowledge-Telling in Peer Tutors' Explanations and Questions. *Review of Educational Research*. 77(4). 534-574. DOI: <https://doi.org/10.3102/0034654307309920>
- Sáenz de Ormijana, A. (2015). Muestro y selección de fuentes de información. En: Calderón, C, Conde, F, Fernández de Sanmamed, MJ, Monistrol, O, Pujol, E, Sáenz de Ormijana, A. Curso de Introducción a la Investigación Cualitativa. Máster de Investigación en Atención Primaria. Barcelona: semFYC Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de <https://www.semfyces/wp-con>

Sagsoz, O., Karatas, O., Turel, V., Yildiz, M. y Kaya, E. (2015). Effectiveness of Jigsaw learning compared to lecture-based learning in dental education. *European Journal of Dental Education*. 21(1), 28-32. DOI: <https://doi.org/10.1111/eje.12174>

SEP (1997) Plan de Estudios, Licenciatura en Educación Primaria. Secretaría de Educación Pública.

SEP (1999a) Plan de Estudios, Licenciatura en Educación Preescolar. Secretaría de Educación Pública.

SEP (1999b) Plan de Estudios, Licenciatura en Educación Secundaria. Secretaría de Educación Pública

SEP (2009). Modelo Integral para la Formación Profesional y el Desarrollo de Competencias del Maestro de Educación Básica. Secretaría de Educación Pública.

SEP (2011a). Proyecto: Reforma curricular para educación normal (preescolar y primaria). Secretaría de Educación Pública.

SEP (2011b). Proceso de Elaboración de Currículo. Secretaría de Educación Pública.

SEP (2012). Inglés B2-. Séptimo semestre. Plan de estudios 2012. DG-ESPE

SEP (2017). Estrategia Nacional para el Fortalecimiento del Idioma Inglés en las Escuelas Normales. Secretaría de Educación Pública.

SEP (2018). Programa del curso English I: Starting Basic Communication. Plan de Estudios 2018. DGESPE.

Siguan, M. (1985). Enseñanza de dos lenguas y resultados escolares. IX

Seminario sobre “Educación y Lenguas”. Edicions de la Universitat de Barcelona.

- Singer, M., Guzmán, R. y Donoso, P. (2009). *Entrenando Competencias Blandas en Jóvenes*. Recuperado del sitio de Internet de la Escuela de Administración. Pontificia Universidad Católica de Chile: http://www.inacap.cl/tportal/portales/tp90b5f9d07o144/uploadImg/File/PDF/Entrenando_Competencias_Blandas_en_Jovenes.pdf
- Suárez, P. (2011). *Población de estudio y muestra*. Recuperado del sitio de Internet del Servicio de Salud del Principado de Asturias: http://udocente.sespa.princast.es/documentos/Metodolog%EDa_Investigacion/Presentaciones/4_%20poblacion&muestra.pdf
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research: analysis types and software tools*. The Falmer Press.
- Tobón, S. (2007). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos. *Revista Acción Pedagógica*. 16. 14-28. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2968540.pdf>
- Tobón, S., Pimienta, J. y García Fraile, J. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. Pearson Education.
- Toledo, N., (2016). *Técnicas de Investigación Cualitativas y Cuantitativas*. Universidad Autónoma del Estado de México: FAD.
- Turrión, P. (2013). *La enseñanza de lenguas extranjeras a través del aprendizaje cooperativo: el aprendizaje del inglés en alumnos de primaria*. (Tesis doctoral, Universidad de Valladolid, Valladolid, España). Recuperda de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/2962>

Utley, C., Mortweet, S. y Greenwood, C. (1997). Peer-Mediated Instruction and Interventions. *Focus on Exceptional Children*. 29(5). 1-24. DOI: <https://doi.org/10.17161/foec.v29i5.6751>

Valdebenito, M. J. (2015). Habilidades blandas, fundamentales para el desarrollo personal. *Revista EDUCAR*. 196. 22-23. Recuperado de http://www.cide.cl/documentos/Revista_educar_Habilidades_blandas_MJValdebenito.pdf

Vigotsky, L. S. (1984). *Obras escogidas*. Tomo IV. Pedagógica.

Esta obra es una edición en formato impreso. Su cuidado estuvo a cargo de Pressmark y Querer leer A.C.

