

UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA

ESCUELA DE POSTGRADO

MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA Y GESTIÓN EDUCATIVA



**INFLUENCIA DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN LA PRODUCCIÓN
ORAL DEL IDIOMA INGLÉS DE LOS ALUMNOS DEL NIVEL BÁSICO DEL
CENTRO DE IDIOMAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL JORGE BASADRE
GROHMANN, 2021.**

TESIS

Presentada por:

**Bach. Flor de María Isabel Onofre Jiménez
ORCID: 0000-0002-4307-9981**

Asesor:

**Dra. Cecilia Rosario del Pilar Mendoza Gómez
ORCID: 0000-0001-5909-1080**

Para obtener el grado académico de:

MAESTRO EN DOCENCIA UNIVERSITARIA Y GESTIÓN EDUCATIVA

TACNA – PERÚ

2023

UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA

ESCUELA DE POSTGRADO

MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA Y GESTIÓN EDUCATIVA

Tesis

“INFLUENCIA DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN LA PRODUCCIÓN ORAL DEL IDIOMA INGLÉS DE LOS ALUMNOS DEL NIVEL BÁSICO DEL CENTRO DE IDIOMAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL JORGE BASADRE GROHMANN, 2021.”

Presentada por:

Bach. Flor de María Isabel Onofre Jiménez

Tesis sustentada y aprobada el 16 de marzo de 2023; ante el siguiente jurado examinador:

PRESIDENTE: Dra. Nelly Antonieta Bernarda KUONG GÓMEZ

SECRETARIO: Dra. Silvia Milagritos BAZÁN VELÁSQUEZ

VOCAL: Mag. Domingo Nicolás PÉREZ YUFRA

ASESOR: Dra. Cecilia Rosario del Pilar MENDOZA GÓMEZ

DECLARACIÓN JURADA DE ORIGINALIDAD

Yo, Flor de María Isabel Onofre Jiménez, en calidad de egresada de la Maestría de Docencia Universitaria y Gestión Educativa de la Escuela de Postgrado de la Universidad Privada de Tacna, identificada con DNI 00516375.

Soy autora de la tesis titulada:

Influencia del Aprendizaje Cooperativo en la Producción Oral del idioma inglés de los alumnos del Nivel Básico del Centro de Idiomas de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, 2021.

DECLARO BAJO JURAMENTO

Ser el único autor del texto entregado para obtener el grado académico de MAESTRO, y que tal texto no ha sido entregado ni total ni parcialmente para obtención de un grado académico en ninguna otra universidad o instituto, ni ha sido publicado anteriormente para cualquier otro fin.

Así mismo, declaro no haber trasgredido ninguna norma universitaria con respecto al plagio ni a las leyes establecidas que protegen la propiedad intelectual.

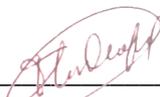
Declaro, que después de la revisión de la tesis con el software Turnitin se declara 15% de similitud, además que el archivo entregado en formato PDF corresponde exactamente al texto digital que presento junto al mismo.

Por último, declaro que para la recopilación de datos se ha solicitado la autorización respectiva a la empresa u organización, evidenciándose que la información presentada es real y soy conocedor (a) de las sanciones penales en caso de infringir las leyes del plagio y de falsa declaración, y que firmo la presente con pleno uso de mis facultades y asumiendo todas las responsabilidades de ella derivada.

Por lo expuesto, mediante la presente asumo frente a LA UNIVERSIDAD cualquier responsabilidad que pudiera derivarse por la autoría, originalidad y veracidad del contenido de la tesis, así como por los derechos sobre la obra o invención presentada. En consecuencia, me hago responsable frente a LA UNIVERSIDAD y a terceros, de cualquier daño que pudiera ocasionar, por el incumplimiento de lo declarado o que pudiera encontrar como causa del trabajo presentado, asumiendo todas las cargas pecuniarias que pudieran derivarse de ello en favor de terceros con motivo de acciones, reclamaciones o conflictos derivados del incumplimiento de lo declarado o las que encontrasen causa en el contenido de la tesis, libro o invento.

De identificarse fraude, piratería, plagio, falsificación o que el trabajo de investigación haya sido publicado anteriormente; asumo las consecuencias y sanciones que de mi acción se deriven, sometiéndome a la normatividad vigente de la Universidad Privada de Tacna.

Tacna, 16 de marzo de 2023.



Flor de María Isabel Onofre Jiménez

DNI N° 00516375

AGRADECIMIENTOS

Gracias al incansable latido de la vida en sí misma que hizo posible este viaje académico y personal.

Un especial agradecimiento a mi asesora de tesis, la Dra. Cecilia Mendoza Gómez por su oportuna y acertada orientación. Asimismo, quiero expresar mi gratitud a los docentes del programa de Maestría en Docencia Universitaria y Gestión Educativa de la Universidad Privada de Tacna.

También quiero darles las gracias a mis padres por sus constantes muestras de ánimo.

Muy especialmente quiero agradecer al director del Centro de Idiomas de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, Dr. Oscar Mamani Aguilar; a los docentes David Núñez Vargas y Hary Lupaca Arocutipa, colegas protagonistas del presente estudio; y al personal administrativo por las facilidades brindadas.

Finalmente, mi gratitud a todas las personas que apoyaron de forma directa o indirecta a la realización de esta investigación.

DEDICATORIA

A mis padres, a mi madre por su practicidad innata para ver la vida, y a mi padre, por modelar el ser uno mismo.

A todos los que ya partieron y habitan en el firmamento.

Al inigualable cielo del Valle Sagrado, a los *apus* y al olor a leña de las tertulias en Villa Mercedes.

Al inicio de una aventura de posibilidades infinitas.

ÍNDICE DE CONTENIDO

CAPÍTULO I:	17
PROBLEMA	17
1.1 Planteamiento del problema	17
1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	22
1.2.1 Problema Principal	22
1.2.2 Problemas Secundarios	22
1.3 JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA DE LA INVESTIGACIÓN.....	22
1.4 OBJETIVOS.....	24
1.4.1 Objetivo General	24
1.4.2 Objetivos Específicos.....	24
CAPÍTULO II:	25
MARCO TEÓRICO.....	25
2.1 ANTECEDENTES DEL PROBLEMA	25
2.1.1 Antecedentes Internacionales.....	25
2.1.2 Antecedentes Nacionales.	27
2.1.3 Antecedentes Locales.....	30
2.2 BASES TEÓRICO CIENTÍFICAS.....	30
2.2.1 Aprendizaje Cooperativo.	30
2.2.2 Producción Oral	52
2.3 DEFINICIÓN DE CONCEPTOS BÁSICOS.....	72
CAPÍTULO III:.....	74
MARCO METODOLÓGICO	74
3.1 HIPÓTESIS	74
3.1.1 Hipótesis Principal	74
3.1.2 Hipótesis Específicas	74
3.2 OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES.....	75
3.2.1 Identificación de la Variable Independiente	75
3.2.2 Identificación de la Variable Dependiente.....	76
3.3 TIPO DE INVESTIGACIÓN.....	77
3.4 NIVEL DE LA INVESTIGACIÓN	78
3.5 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	78
3.6 POBLACIÓN DE ESTUDIO.....	79

3.7	TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS	80
3.7.1	Técnicas de recolección de datos	80
3.7.2	Instrumentos para la Recolección de Datos	80
3.8	ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE DATOS	81
CAPÍTULO IV:.....		82
RESULTADOS.....		82
4.1	DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO	82
4.2	DISEÑO DE LA PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS.....	87
4.3	VERIFICACIÓN DE HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN.....	93
CAPÍTULO V:.....		103
DISCUSIÓN DE RESULTADOS		103
CAPÍTULO VI:.....		107
PROPUESTA DE SOLUCIÓN		107
6.1	DESCRIPCIÓN DE PROBLEMA FOCALIZADO	107
6.2	DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA	108
6.3	PROCESO DE MIGRACIÓN HACIA LA SOLUCIÓN PROPUESTA 108	
6.4	COSTO DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA.....	109
6.5	BENEFICIOS QUE APORTA LA PROPUESTA	109
CONCLUSIONES		112
RECOMENDACIONES		114
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....		116

ANEXOS

Anexo 1. Matriz de consistencia.....	124
Anexo 2. Operacionalización de variables Influencia del Aprendizaje Cooperativo en la Producción Oral del idioma inglés de los alumnos del nivel básico del Centro de Idiomas de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, 2021.....	125
Anexo 3. Rúbrica de producción oral.....	126
Anexo 4. Pre test.....	127
Anexo 5. Pos test.....	128
Anexo 6. Validación del instrumento	131
Anexo 7. Ficha de registro de puntajes obtenidos grupo control pre test... 144	
Anexo 8. Ficha de registro de puntajes obtenidos grupo control pos test... 145	
Anexo 9. Ficha de registro de puntajes obtenidos grupo experimental pre test.....	146
Anexo 10. Ficha de registro de puntajes obtenidos grupo experimental pos test.....	147
Anexo 11. Constancia de realización de proyecto-investigación.....	148

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Niveles de la producción oral.....	77
Tabla 2. Cuadro de distribución de la muestra de estudio	79
Tabla 3. Niveles de valor Alfa de Cronbach	86
Tabla 4. Resumen de procesamiento de casos	86
Tabla 5. Estadísticas de fiabilidad.....	86

Tabla 6. Nivel de la producción de inglés	87
Tabla 7. Puntajes del pre test y pos test del grupo de control y grupo experimental CEID UNJBG	89
Tabla 8. Nivel de la producción oral del idioma inglés en el pretest del grupo de control	90
Tabla 9. Nivel de la producción oral del idioma inglés en el pretest del grupo experimental.....	91
Tabla 10. Nivel de la producción oral del idioma inglés en el postest del grupo experimental.....	92
Tabla 11. Verificación del supuesto de normalidad.....	93
Tabla 12. Comparación de medias del grupo control y experimental.....	95
Tabla 13. Prueba T para muestras independientes	95

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Distribución de los niveles en la producción oral del idioma inglés ...	88
Figura 2. Distribución del nivel de la producción oral del idioma inglés en el pretest del grupo de control.....	90
Figura 3. Distribución del nivel de la producción oral del idioma inglés en el pretest del grupo experimental	91
Figura 4. Distribución del nivel de la producción oral del idioma inglés en el postest del grupo experimental.....	92
Figura 5. Prueba de hipótesis de la post prueba.....	96
Figura 6. Prueba de hipótesis de la primera hipótesis específica.....	98
Figura 7. Prueba de hipótesis de la segunda hipótesis específica	100

Figura 8. Prueba de hipótesis de la tercera hipótesis específica	102
---	-----

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Elementos del Aprendizaje Cooperativo.....	36
Gráfico 2. Estructuras de Aprendizaje Cooperativo.....	46
Gráfico 3. Círculos del Aprendizaje Cooperativo.....	51

Resumen

Ante la ausencia de interacción en la enseñanza virtual del idioma inglés, se experimentaron cambios en los niveles de atención de los alumnos, así como un menor *student talking time* (STT) o tiempo de habla del estudiante en clase, debido principalmente al formato de las plataformas educativas para el aprendizaje en remoto como resultado de la pandemia. Es por ello, que se hace necesario sugerir herramientas cooperativas para promover las habilidades comunicativas en entornos de aprendizaje virtual. El presente trabajo busca proponer técnicas de enseñanza que incorporen una interacción cooperativa entre los estudiantes y con el docente. El objetivo fue establecer la influencia del aprendizaje cooperativo en la producción oral del idioma inglés de los alumnos del nivel básico del Centro de Idiomas de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann. La investigación fue de tipo aplicada con una metodología cuantitativa y un diseño experimental. La muestra estuvo compuesta por 56 estudiantes distribuidos en un grupo de control y otro experimental. Los instrumentos aplicados fueron un pre test y un pos test a ambos grupos, así como una rúbrica de producción oral. Sin embargo, sólo se utilizaron estrategias de aprendizaje cooperativo en el grupo experimental. Tras emplear la prueba T para diferencia de medias, los resultados arrojaron que la implementación del aprendizaje cooperativo mejora en 4.377 puntos la producción oral de los estudiantes.

Palabras claves: aprendizaje cooperativo, producción oral, inglés, enfoque comunicativo, competencia comunicativa.

Abstract

The absence of face-to-face interaction in online English classes resulted in shorter attention spans as well as a lower student talking time (STT) due to the format of educational platforms for remote learning due to the pandemic. Therefore, it is necessary to suggest cooperative tools to promote communication skills in virtual learning environments. This research seeks to propose teaching techniques that incorporate a cooperative interaction among students and with the teacher. The aim of this study was to establish the influence of cooperative learning on the oral production of basic English learners of Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann Language Centre. The type of research was applied with a quantitative methodology and an experimental design. The sample consisted of 56 students distributed in a control group and an experimental one. The instruments applied were a pre-test and a post-test to both groups, as well as an oral production rubric. However, only cooperative learning strategies were used in the experimental group. After using the T test for mean differences, the results showed that the implementation of cooperative learning improves students' oral production by 4,377 points.

Keywords: cooperative learning, oral production, English language, communicative approach, communicative competence.

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje de una lengua extranjera es un proceso inmensamente complejo que implica la adquisición de un conjunto de habilidades lingüísticas. La producción oral desempeña un papel crucial en la comunicación por ser su fin último. El poder expresivo de una lengua va estrechamente vinculado a su componente social. El mismo que resulta inherente a la implementación del aprendizaje cooperativo por fomentar técnicas de enseñanza-aprendizaje en pares y en equipos que permiten asignar roles e interactuar en un sinnúmero de situaciones comunicativas.

La presente investigación versa sobre la importancia del aprendizaje cooperativo en la producción oral del idioma inglés, para lo cual se abordan los elementos y técnicas del aprendizaje cooperativo, el enfoque comunicativo y los elementos de la producción oral. Es, precisamente, esta habilidad la cual requiere la destreza didáctica y emocional del docente para lograr el aprendizaje deseado en el alumno, quien a menudo aprende inglés como una tercera lengua dada la diversidad lingüística, étnica y cultural del contexto peruano. Para ello, se desarrolló un estudio de cuatro capítulos.

En el primer capítulo se planteó el problema de investigación que sienta las bases para la interrogante principal y secundarias. A partir de las cuales se determinaron tanto el objetivo general como los objetivos específicos.

En el segundo capítulo se desarrolló el marco teórico, el cual contiene los antecedentes de la investigación, así como las bases teóricas de las variables de estudio: el aprendizaje cooperativo y la producción oral.

El tercer capítulo contiene el marco metodológico de la investigación, el cual se compone del planteamiento de la hipótesis general como específicas y se desarrolla la operacionalización de las variables dependiente e independiente. Además, están comprendidos el tipo, nivel y diseño de la investigación, la población y muestra; así como las técnicas e instrumentos utilizados para recolectar y procesar los datos acordes a los principios científicos que aseguran la rigurosidad del estudio.

En el cuarto capítulo, los resultados de la investigación se presentan a través del análisis del aprendizaje cooperativo sobre la producción oral. Seguidamente, se realizan pruebas estadísticas para contrastar las hipótesis formuladas.

En el quinto capítulo, se procede a la discusión de los resultados en relación con la hipótesis general, los objetivos específicos y los antecedentes.

Finalmente, en el sexto capítulo se alcanza la propuesta de solución con relación al problema focalizado. Para así, presentar las conclusiones y recomendaciones en torno a la implementación de técnicas de aprendizaje cooperativo para la optimización de la producción oral de los estudiantes.

CAPÍTULO I:

PROBLEMA

1.1 Planteamiento del problema

El presupuesto del sector educativo en el Perú ha sido uno de los más bajos en América Latina en los últimos años. En el 2017 el gasto público en educación alcanzó el 3.9% del PBI (Producto Bruto Interno), cifra histórica, aunque insuficiente. En el 2018, la proporción destinada fue del 3.7%, mientras que en el 2019 se invirtió el 4.2% del PBI (Instituto Peruano de Economía, 2020). Este escenario ilustra una tendencia “plana” en cuanto al gasto público en educación desde los últimos seis años ya que el Perú es uno de los países que menos invierte en educación en comparación a los demás países de la región que asignan un promedio de 4.53% de su PBI (Cuicas, 2020).

El inglés es una lengua franca al ser ampliamente adoptada como idioma oficial en muchos países y ser una prioridad en la enseñanza como idioma extranjero. En ese sentido, Crystal (2003) cuestiona el hecho de quienes hablan un idioma universal como primera lengua están automáticamente en una posición de poder en comparación con aquellos que deban aprenderlo como idioma oficial o extranjero. De esta manera, el ‘poder lingüístico’ de los hablantes nativos puede significar una desventaja

para los hablantes no nativos a la hora de competir en el mercado laboral global y acceder a educación terciaria.

Martínez (2020) concluye que, a mayor inversión en educación, el PBI per cápita de los países de América Latina será mayor. Martínez (2020) demuestra que por cada punto porcentual del PBI que se invierta en educación, el PBI per cápita aumenta en aproximadamente USD 842,58. De esta forma, el gasto público en educación incide directamente en el crecimiento económico. Por otro lado, Martínez (2020) propone invertir en la capacitación y especialización del capital humano docente, contando con la participación del sector público y privado en la puesta en marcha de reformas educativas que disminuyan las brechas sociales y educativas del continente.

En la misma línea, el Instituto Peruano de Economía (2020) afirma que el importe del presupuesto público destinado a educación ha aumentado progresivamente. Sin embargo, los gobiernos locales lograron ejecutar dos tercios del presupuesto de inversión asignado en cuanto a infraestructura básica.

Asimismo, la eficiencia del presupuesto no sólo dependerá de la ejecución de este sino de dar prioridad a la utilización de recursos en pro de la cobertura y rendimiento de los estudiantes. Además de revalorizar la carrera magisterial en base a incentivos de meritocracia, invertir en partidas presupuestarias de inversión en zonas remotas y en el mantenimiento de infraestructura básica de las instituciones educativas.

En cuanto a la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés hasta antes del gobierno del expresidente Ollanta Humala, el Perú era uno de los pocos países en la región:

- Sin un Plan Nacional de inglés para el sector educación
- Con dos horas de inglés gramatical a la semana en secundaria
- Sin enseñanza de inglés en primaria
- Sin suficientes docentes de la especialidad

Con estos antecedentes, el gobierno prioriza la enseñanza bilingüe tanto en castellano como inglés teniendo como objetivo ser un país bilingüe al 2021. En este marco, el gobierno lanza la política pública “Inglés Puertas al Mundo” el 8 de septiembre de 2015 bajo el DS. 012-2015-MINEDU la cual fija los objetivos y criterios a tomar en cuenta para la práctica docente, así como para su aplicación. Esta política abarca cuatro ejes estratégicos: tres referidos al aprendizaje (inglés en la educación básica, educación superior y para el trabajo) y uno enfocado en el uso (inglés para la competitividad).

De esta forma, se adoptó el Common European Framework of Reference for Languages (Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas – MCER), al ser un estándar reconocido mundialmente, para la construcción de planes nacionales de inglés y acreditaciones internacionales. Es así como el MCER describe la habilidad lingüística requerida a través de un sistema de seis niveles comunes de dominio de la lengua.

Uno de los componentes de cada uno de los exámenes del MCER es la producción oral, que, dependiendo del nivel y edad, consistirá en un trabajo colaborativo de dos a tres alumnos. Estas certificaciones incorporan en su diseño tareas cooperativas que demuestran la competencia comunicativa de los postulantes de acuerdo con un formato amigable y equitativo que favorece a ambos estudiantes.

La producción oral consiste no sólo en formular enunciados gramaticalmente correctos, sino también en enfocarse en los elementos prosódicos del idioma: la acentuación, el ritmo y la entonación. Es así como, especialistas en fonética como Dalton (1997) y Celce-Murcia, Brinton y Goodwin (1996) se refieren a la pronunciación como “la cenicienta de la enseñanza del inglés” por ser una habilidad un tanto postergada y separada de los otros componentes del idioma.

Una de las principales tareas de los docentes de inglés es la de transmitir a los estudiantes que la entonación no sólo transmite significado, sino expresa la actitud del hablante. Y, es que la entonación define en gran medida la inteligibilidad de la producción oral del alumno. Siendo ésta una de las debilidades más predominantes en la formación de los docentes de inglés. En el Perú, sólo el 27% de los profesores de inglés del nivel secundario cuentan con licencia para impartir esta materia (Cronquist y Fiszbein, 2017).

Es por ello fundamental, como concluyen García et al. (2019) acompañar a los profesores de inglés en su desempeño pedagógico y fortalecer sus habilidades. Sólo así, los docentes de inglés estarán

capacitados para enfocarse en el logro de las competencias comunicativas a través del uso correcto de la acentuación y entonación.

El Currículo Nacional de la Educación Básica 2016 contempla en la competencia 13: “se comunica oralmente en inglés como lengua extranjera” (Minedu, p. 95). Asimismo, se incluyen las capacidades y estándares de aprendizaje previstos. Sin embargo, este lineamiento carece de una secuencia del material didáctico, de actividades sugeridas para los estudiantes, así como técnicas motivacionales, instruccionales y de evaluación (Minedu, 2016).

La falta de articulación de los programas curriculares se traduce en una imposibilidad para diseñar actividades comunicativas significativas y relevantes para los estudiantes. De acuerdo con García et al. (2019), los planes de sesión no culminan en una actividad comunicativa que integre las demás habilidades. Muy por el contrario, se centran en ejercicios gramaticales mecánicos que no afianzan las capacidades de pensamiento de orden superior como elaborar un diálogo persuasivo o dramatizar un *role-play* a través de tecnologías del aprendizaje y conocimiento (TAC) como TikTok o Flipgrid.

La producción oral en la enseñanza del idioma inglés constituye un factor determinante para el logro de la competencia comunicativa tanto en educación básica regular como en la educación superior universitaria. Es por ello, que la presente investigación pretende ser un punto de partida para la concientización de la enseñanza eficaz de la producción oral, la misma que va de la mano del aprendizaje cooperativo en el aula.

1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

1.2.1 Problema Principal

¿Cuál es la influencia del aprendizaje cooperativo en la producción oral del idioma inglés de los alumnos del nivel básico del Centro de Idiomas de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, 2021?

1.2.2 Problemas Secundarios

- a. ¿Cuál es el nivel de la producción oral del idioma inglés antes de la aplicación de estrategias de aprendizaje cooperativo en el grupo de control?
- b. ¿Cuál es el nivel de la producción oral del idioma inglés antes de la aplicación de estrategias de aprendizaje cooperativo en el grupo experimental?
- c. ¿Cuál es el nivel de la producción oral del idioma inglés después de la aplicación de estrategias de aprendizaje cooperativo en el grupo experimental?

1.3 JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA DE LA INVESTIGACIÓN

Justificación

La presente investigación se justifica al ser un punto de partida para posteriores estudios en base a estrategias de aprendizaje cooperativo que contribuyan a la adquisición de la competencia oral. Por otro lado, se identificó que el nivel de las competencias comunicativas de los estudiantes no correspondía en promedio con los puntajes finales de los mismos cursos cuando las clases se desarrollaban de manera presencial. Es así como surge la iniciativa de identificar los factores que podrían estar contribuyendo a un estancamiento del nivel comunicativo de los alumnos. Una vez identificadas

las posibles necesidades de expresión oral, es imperante proponer acciones y tácticas para hacer frente a la problemática encontrada. Por consiguiente, sugerir líneas de acción para optimizar el desarrollo de la comunicación en el idioma inglés.

El uso de estrategias de tipo cooperativo ayuda a optimizar el rendimiento académico de los estudiantes, así como fomentar la motivación, reforzar la autoestima y promover habilidades sociales en espacios de aprendizaje virtual, presencial o mixto. De esta forma, los alumnos se involucran en interacciones sociales de calidad a través de la argumentación e incorporación y elaboración de ideas. Además de desarrollar las competencias digitales debido al uso de herramientas colaborativas como padlet, Jamboard o Google Docs, entre otras. Así, los estudiantes estarán en condiciones de alcanzar estándares comunicativos del idioma inglés de forma efectiva y eficiente de acuerdo con su propio ritmo y estilo de aprendizaje.

Importancia

El presente trabajo se considera de importancia al involucrar al docente en la mejora de sus prácticas pedagógicas como facilitador-moderador al maximizar el uso de actividades cooperativas en pares y pequeños grupos de alumnos. Es fundamental que se adopten en las prácticas docentes metodologías de aprendizaje cooperativo tanto en entornos virtuales como semi presenciales. Al demostrarse la influencia de las estrategias de aprendizaje cooperativo en el desempeño comunicativo de los alumnos, éstas se establecerían como un elemento principal de la metodología e-

learning del Centro de Idiomas de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann. El resultado del presente estudio iniciaría una propuesta de estandarización en la metodología de enseñanza con énfasis en el aprendizaje cooperativo y las destrezas comunicativas. De este modo, tanto los actuales como los futuros estudiantes del CEID UNJBG se favorecerían de la implementación del trabajo cooperativo al promover dinámicas que fomentan la autonomía y la creación de su propia red de conexiones (contenido, personas, comunidades).

1.4 OBJETIVOS

1.4.1 Objetivo General

Establecer la influencia del aprendizaje cooperativo en la producción oral del idioma inglés de los alumnos del nivel básico en el Centro de Idiomas de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, 2021.

1.4.2 Objetivos Específicos

- a. Establecer el nivel de la producción oral del idioma inglés antes de la aplicación de estrategias de aprendizaje cooperativo en el grupo de control.
- b. Establecer el nivel de la producción oral del idioma inglés antes de la aplicación de estrategias de aprendizaje cooperativo en el grupo experimental.
- c. Establecer el nivel de la producción oral del idioma inglés después de la aplicación de estrategias de aprendizaje cooperativo en el grupo experimental.

CAPÍTULO II:

MARCO TEÓRICO

2.1 ANTECEDENTES DEL PROBLEMA

2.1.1 Antecedentes Internacionales

Torres y Yépez (2018) en su artículo “Aprendizaje cooperativo y TIC y su impacto en la adquisición del idioma inglés” tuvo como objetivo conocer el impacto del aprendizaje cooperativo y la aplicación de las TIC para optimizar el aprendizaje de la lengua inglesa. Asimismo, se buscó evaluar la efectividad de las actividades en línea con relación a las habilidades de *reading, writing, listening, speaking, y vocabulary*. La investigación fue de tipo cuasi experimental y contó con una población de 32 alumnos de pregrado del tercer nivel de inglés de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Chimborazo, Ecuador; organizados en un grupo de control (16 alumnos) y otro experimental (16 alumnos). Se concluyó que la metodología cooperativa a través de recursos digitales mejora el aprendizaje del idioma inglés al haberse encontrado una diferencia significativa entre los resultados del grupo de control y experimental.

Vivero et al. (2018) en su estudio cualitativo de tipo descriptivo “El aprendizaje cooperativo en el proceso de enseñanza aprendizaje de la escritura del idioma académico inglés como lengua extranjera” tuvo como objetivo determinar el rol del aprendizaje cooperativo en la producción

escrita del idioma inglés. Se aplicó un cuestionario de tipo dicotómico. La población estuvo conformada por 90 alumnos de pregrado del curso de Inglés de la Universidad Técnica de Manabí, Ecuador. De acuerdo con los resultados, más del 50% de los encuestados manifestaron que los docentes no emplean metodologías de trabajo cooperativo en el aula.

Fontes et al. (2019) en su investigación cualitativa “El aprendizaje cooperativo en la clase de inglés como lengua extranjera” realizaron una sistematización de experiencias en base a la observación de alumnos del primer año de pregrado del programa de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Camagüey, Cuba. Se utilizaron grupos de trabajo para el desarrollo de las tareas propuestas durante un semestre académico. Se determinó que la aplicación de procedimientos que promueven el aprendizaje colaborativo permite lograr un mayor nivel en la competencia comunicativa de los estudiantes.

Matzumura et al. (2019) en su estudio observacional “Valoración del trabajo colaborativo y rendimiento académico en el proceso de enseñanza de un curso de investigación en estudiantes de medicina” tuvieron como objetivo analizar la relación entre el trabajo colaborativo y el rendimiento académico en el curso de metodología de la investigación. Participaron 148 alumnos durante un periodo de seis meses. Finalmente, se determinó que no hubo relación entre las variables objeto del estudio.

Escalona et al. (2020) en su estudio preexperimental “El aprendizaje cooperativo como procedimiento para desarrollar la competencia comunicativa en inglés en el sistema educativo cubano” tuvo como objetivo

proponer el aprendizaje cooperativo como una metodología indispensable en el programa de Lenguas Extranjeras: inglés de la Universidad de Granma. La población estuvo conformada por 60 alumnos de segundo año de pregrado. Asimismo, se trabajó con una preprueba y post prueba aplicadas a un grupo de control y experimental. De acuerdo con los resultados, los estudiantes del grupo experimental obtuvieron cambios sustanciales después de aplicada la post prueba en el desarrollo de la competencia comunicativa.

2.1.2 Antecedentes Nacionales.

Calvo (2019) en su tesis de postgrado para optar el grado de maestro en educación de la Universidad Privada Antenor Orrego: “El aprendizaje Cooperativo para mejorar la producción oral en estudiantes de la Universidad Privada del Norte, curso de inglés 2019-I” demostró la eficacia de la aplicación del aprendizaje cooperativo en la producción comunicativa de los estudiantes del curso de inglés III provenientes de diversos programas de pregrado. El estudio se desarrolló a través de un grupo experimental y otro de control. Los estudiantes del grupo experimental lograron una media de 17.08 puntos en la post prueba como resultado de la aplicación del enfoque de aprendizaje cooperativo. Asimismo, el 60% de los alumnos obtuvieron resultados del nivel de “bueno”, y el 40% resultados correspondientes al nivel de “excelente”. En cuanto al grupo de control, éste logró resultados correspondientes a los niveles “en proceso” y “necesita mejora”. Mientras que la media del pos test fue de 11.50 puntos. Se arribó a la conclusión que existe una relación altamente significativa entre el uso del

aprendizaje cooperativo y la optimización de las habilidades comunicativas. La elaboración y ejecución de las sesiones utilizando estrategias de aprendizaje cooperativo mejoró la producción hablada de los estudiantes al interactuar y replicar situaciones cotidianas. Asimismo, se recomienda el uso sistemático de este tipo de estrategias para fomentar la participación de los estudiantes.

Reyes y Ayala (2017) en su tesis de pregrado para optar el título profesional de licenciado en Educación de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle: “El Aprendizaje Cooperativo y el aprendizaje del idioma inglés en estudiantes del quinto grado de Primaria del Colegio Santa Rosa de Chosica – 2016” concluye que existe una relación altamente significativa entre el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje del idioma inglés. La investigación fue de tipo descriptivo-correlacional con una población de 30 estudiantes de quinto grado de Primaria. Se demostró que existe una correlación estadísticamente significativa del 0,794 entre ambas variables, comprobándose la importancia del aprendizaje cooperativo para el logro de las habilidades comunicativas. Asimismo, los autores recomiendan la implementación de estrategias de trabajo cooperativo en todos los grados y niveles de la Educación Básica Regular al haberse logrado resultados positivos con relación a la expresión oral de los estudiantes del quinto año de Primaria.

Larico (2019) en su investigación experimental “Desarrollo de la expresión oral en inglés a través del aprendizaje colaborativo en estudiantes de la Universidad Nacional de Cañete - 2017” concluye que la aplicación

del trabajo cooperativo genera resultados significativos en la adquisición de la habilidad de *speaking* en la población de 86 estudiantes de la especialidad de Administración de Turismo y Hotelería. El estudio contó con un diseño de investigación cuasi experimental con dos grupos: de control y experimental. Asimismo, se utilizó una prueba de entrada y salida para evaluar el desempeño oral de los estudiantes. De acuerdo con los resultados, al comparar los promedios de desarrollo de la producción oral entre el grupo de control y el experimental: el 31.70% de los alumnos del grupo de control se ubicó en el nivel de “bueno”, mientras que el 42.22% de los alumnos del grupo experimental se ubicaron en el mismo nivel. En cuanto al dominio del discurso, el 9,75% de los estudiantes del grupo de control se ubicaron en el nivel de “muy bueno”, frente al 24.44% de alumnos del grupo experimental. De esta forma, se demostró que el aprendizaje colaborativo mejora la fluidez, pronunciación y dominio del discurso del idioma inglés.

Munayco (2019) en su tesis de postgrado para obtener el grado de maestro de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle: “Cooperative learning and English language learning in students of Odontology of the first cycle at Universidad Peruana Los Andes, 2019” concluye que existe una relación significativamente estadística entre el aprendizaje cooperativo y el del idioma inglés de los estudiantes del primer ciclo de Odontología de la UPLA. La investigación fue de tipo descriptiva con un diseño correlacional. El estudio contó con una población de 70 estudiantes. Se utilizó un cuestionario y una prueba para la verificación de

la hipótesis los cuales fueron validados por Juicio de Expertos y obtuvieron una confiabilidad de 0,865 y 0.880, respectivamente.

2.1.3 Antecedentes Locales.

Bernabé (2020) en su tesis doctoral “El aprendizaje cooperativo y habilidades sociales de los estudiantes del 5° año de secundaria de las I.E. del distrito de Tacna, 2019” concluye que existe relación directa, significativa y de alta intensidad entre el aprendizaje cooperativo y las destrezas sociales de los alumnos. Los resultados arrojaron un valor de 0.881 en el coeficiente de correlación de Rho de Spearman entre ambas variables. El estudio contó con una investigación de tipo básica con un diseño correlacional. La población estuvo comprendida por 517 alumnos de colegios públicos mixtos pertenecientes al distrito de Tacna. La muestra estuvo conformada por 221 alumnos. Se determinó que, a mayor aplicación de técnicas cooperativas en el aula, se registra un incremento en las habilidades sociales de los estudiantes.

2.2 BASES TEÓRICO CIENTÍFICAS.

2.2.1 Aprendizaje Cooperativo.

El aprendizaje cooperativo, así como otras formas de aprendizaje grupal ha sido un tema ampliamente estudiado durante las últimas décadas debido a sus implicancias educativas, sociales y laborales. Los métodos didácticos basados en la cooperación se han extendido de forma exponencial, promoviendo no sólo el trabajo en equipo sino también el aprender a trabajar en equipos a través de la mejora del desempeño y de las competencias interpersonales.

El aprendizaje cooperativo es un método apoyado en la idea de que la educación es un proceso netamente social y que, por lo tanto, es fundamental trabajar con otros para construir aprendizajes, más que implementarlos de forma individual. De esta manera, los principios del aprendizaje cooperativo se basan en los postulados de Vygotsky (1988) para quien el aprendizaje resulta de la interacción con otros individuos y del proceso de enseñanza, los cuales permitirán crear nuevas estructuras mentales y desarrollar el pensamiento crítico. Es así como para Vygotsky (1981) los procesos mentales de orden superior son intrínsecamente sociales y el contexto cultural es el mediador entre ambos. Por tanto, de acuerdo con Vygotsky el desarrollo cognitivo convertiría las interacciones sociales en funciones mentales.

Pujolás (2008) se acerca a la definición de aprendizaje cooperativo como el uso con fines didácticos de grupos de hasta cinco alumnos identificados como equipos con el objeto de explotar todas las interacciones resultantes del aprendizaje individual y grupal.

En el aprendizaje cooperativo debe quedar claro el objetivo principal de la tarea a ejecutar. Este propósito, identificado y socializado por todos los integrantes del equipo, debe poder traducirse en el establecimiento de objetivos específicos. Por otro lado, el aprendizaje cooperativo no debe convertirse en una simple distribución o división de tareas, sino que cada miembro debe participar y colaborar en la tarea del otro con un objetivo en común. La actividad se centra en la "enseñanza" mutua y en garantizar que cada miembro haya dominado el contenido por completo. Asimismo, para

lograr el éxito de la tarea establecida, cada miembro debe realizarla en conjunto y ser evaluado individualmente sin el apoyo del grupo (Guitart y Jiménez, 2000).

Asimismo, de acuerdo con Woolley (2015) la participación equitativa ha demostrado ser de gran importancia en el logro de tareas tanto a nivel individual como grupal. Esto debido a que los estudiantes tienden a utilizar al máximo sus conocimientos y habilidades sólo cuando todos los miembros del grupo han participado en la misma medida.

La resolución colaborativa de problemas a través del trabajo en equipo permitirá intercambiar ideas, negociar diferentes puntos de vista y enfrentar situaciones contrarias, entre otras. De esta forma, los estudiantes estarán en la capacidad de integrar un conjunto de conocimientos y habilidades requeridas en el mundo laboral actual.

2.2.1.1 Fundamentos del Aprendizaje Cooperativo en espacios virtuales

El trabajo en equipo se basa en lograr un objetivo común a través de la interacción que incluye acciones tanto individuales como conjuntas. Es decir, partir del “yo” al “nosotros” como una sinergia entre los miembros del grupo. Asimismo, involucra la adquisición y aplicación no sólo de conocimientos, sino también de destrezas y actitudes en tres áreas principales:

Comunicación e interacción

Las interacciones entre los integrantes del equipo deben contar con estas características para resultar efectivas:

- Continuidad en la comunicación de forma rápida o sincrónica facilitando la toma de decisiones.
- Claridad en la presentación de ideas para su posterior evaluación grupal.
- Argumentación de ideas y sugerencias con el fin de ser evaluadas constructivamente.
- Al inicio del trabajo en equipo se deben establecer las vías de comunicación, así como las formas de compartir información de acuerdo con la fase de cada tarea:
 - Mensajería instantánea: WhatsApp o Telegram mediante mensajes de texto o audio. Los cuales permiten una comunicación fluida en tiempo real.
 - Correo electrónico: permite el registro de información de forma cronológica.
 - Documentos compartidos: permitiendo que los integrantes trabajen de forma simultánea construyendo textos o cuadros.
 - Videollamadas: al inicio de la actividad para establecer los lineamientos, sugerir temas y luego, periódicamente para evaluar los procesos y resultados.
- Llegar al acuerdo de compartir la misma información evitando ocultarla.

- Ser capaces de comprender los argumentos que lleven a un consenso aun cuando no sean partidarios de diferentes posiciones.

Ética y cooperación

- Es vital promover la autoevaluación de cada integrante del grupo de forma responsable y honesta, enfocando esfuerzos para que los estudiantes reflexionen sobre sus propias contribuciones y falencias, e identifiquen su nivel de compromiso y aportes para con su equipo.
- Es necesario apoyar a los demás integrantes del grupo con reconocimientos verbales, reacciones o emojis.
- Promover habilidades interpersonales al trabajar conjuntamente. Una de las que más resaltan es el mostrar o enseñar como se usa determinada herramienta. Por ejemplo: compartir un documento compartido, anotar en la pizarra virtual o llenar una encuesta en línea.
- Al inicio del trabajo en equipo, establecer normas o *netiquette* dentro y fuera de las sesiones de aprendizaje.

Organización de las tareas individuales y grupales

En esta sección se abordará el trabajo individual y el compartido en diferentes etapas:

- **Etapas de la dinamización de grupos**

La cual comprende la **creación de grupos** heterogéneos en cuanto a diferentes factores: edad, características socioculturales,

sexo, lugar de procedencia, entre otros. Todo ello apuntando a la diversidad en relación con la toma de decisiones del equipo. Por otro lado, es un factor clave otorgar tiempo para que los integrantes vayan “rompiendo el hielo” y conociéndose. En cuanto los equipos se hayan configurado, se sigue con la siguiente fase:

- **Planificación del trabajo individual y colectivo**

En esta fase, los integrantes de los equipos deben conocer todas las tareas del proyecto y el objetivo de aprendizaje de este. En relación con este objetivo, cada miembro se irá planteando sus propios objetivos en cuanto a su participación, implicación, y experiencia.

- **Organización del intercambio de información**

Identificadas las etapas para la consecución de las tareas, se debe asignar subtareas entre los integrantes. Seguidamente, se establecen los plazos y tiempos para cada subtarea. Sin embargo, se acordará un tiempo adicional para discutir los resultados o enfoques de las subtareas. Finalmente, se deben optimizar las herramientas digitales seleccionadas y utilizarlas de forma eficiente.

- **Procesamiento de la información colectiva**

En esta etapa, los miembros del grupo deben presentar la información recopilada y leerla en un plazo determinado para discutir la inclusión o no de ésta. Pasado este plazo, que pueden

ser 3 o 4 días, los miembros expresan su opinión sobre la información. Si se tratara de nuevos aportes, es conveniente engranarlos con los temas ya existentes a fin de complementar o actualizar el tema.

- **Apoyarse de forma cooperativa: “Todos para uno y uno para todos”**

En esta parte, los miembros del equipo deberán identificar las fortalezas y debilidades de cada uno, tratando de explotar aquellas ventajas inherentes a cada integrante. Y, por sobre todo, convertirse en un grupo de apoyo a donde recurrir en caso de experimentar conflictos o inestabilidad emocional.

2.2.1.2 Elementos del Aprendizaje Cooperativo

Gráfico 1. *Elementos del Aprendizaje Cooperativo*



Fuente: Elaboración propia.

2.2.1.3 Habilidades sociales.

Además de los contenidos curriculares, los estudiantes deberán adquirir las habilidades sociales que les permitirá desenvolverse e interactuar de forma eficaz con los demás miembros del equipo. Estas aptitudes de carácter no técnico son tanto o más esenciales a la hora de resolver conflictos, escuchar activamente respetando opiniones contrarias, sopesar ideas y aceptar decisiones colectivas.

Para que los miembros de los equipos cooperen efectivamente es necesario que utilicen el repertorio de destrezas sociales que les permita:

- Conocerse y ser capaces de confiar en el otro
- Comunicarse de forma asertiva y concreta
- Aceptarse mutuamente y darse apoyo
- Resolver constructivamente los conflictos o diferencias que tengan

En este sentido es fundamental aplicar estrategias de habilidades sociales como:

- observar el desenvolvimiento de los grupos y en base a las falencias detectadas, proponer una práctica social específica para ser aplicada en clase.
- compilar las prácticas sociales requeridas para cada tarea. Algunas incluirán ciertos comportamientos a reforzar como: no interrumpir, diferir de manera amable, entre otras.

Sin embargo, de acuerdo con Johnson y Johnson (1997) si los estudiantes carecen de un set adecuado de habilidades

interpersonales, será realísticamente difícil que trabajen de forma cooperativa. Para ello, el docente debe incluir dinámicas grupales que motiven a los alumnos a interactuar entre ellos en un entorno amigable y seguro, considerando diferencias de personalidad, cultura e inclusive, cada vez más frecuentes, alumnos con TEA (Trastorno del Espectro Autista: Síndrome de Asperger, entre otros).

2.2.1.4 Procesamiento grupal

O también conocido como autoevaluación, por el que cada grupo es capaz de reflexionar sobre el proceso de trabajo realizado para determinar qué acciones resultaron beneficiosas y cuáles perjudiciales y, en consecuencia, tomar decisiones sobre respecto a qué conductas deben mantenerse y cuáles deben ser modificadas.

El procesamiento grupal permitirá:

- que los equipos se centren en conservar buenas relaciones entre ellos
- que los integrantes reciban *feedback* sobre su rendimiento
- que los alumnos reflexionen sobre sus procesos a nivel cognitivo y metacognitivo
- que se celebre el éxito del equipo y se refuerce el comportamiento positivo de sus integrantes

Para ello, es de gran importancia que el docente recuerde a sus estudiantes hacer uso de las habilidades sociales que se hayan venido implementando en clase. Además de reconocer la

participación de los estudiantes mediante elogios o premios que apunten a fortalecer su autoestima.

2.2.1.5 Interdependencia positiva

Uno de los factores del aprendizaje cooperativo es la interdependencia positiva. Es decir, la cooperación se logra cuando los alumnos perciben que la contribución de cada integrante es esencial para el logro de la actividad asignada. Por consiguiente, la interdependencia positiva da como resultado la responsabilidad individual y la interacción promotora. La responsabilidad individual se define como los sentimientos de responsabilidad por completar el trabajo propio y por facilitar el de los otros miembros del equipo, es decir, un sentido de responsabilidad mutua (Jhonson y Jhonson, 2009). Por otro lado, las acciones de cada integrante tienen el efecto de contribuir o afectar el rendimiento del grupo.

Asimismo, se han identificado cuatro formas de interdependencia positiva según Jhonson, Jhonson y Holubec en su magistral estudio publicado en 1999 sobre el aprendizaje cooperativo o *Learning Together*:

- **Interdependencia positiva de objetivos**, en la que los estudiantes han identificado la necesidad de lograr sus propios objetivos en la medida que los demás miembros del grupo los logren. Para ello, los docentes deben tratar de establecer metas que involucren a todo el grupo en cada *task*, como por ejemplo aprender el tema asignado y que todos lo aprendan.

- **Recompensa o celebración de la interdependencia positiva.** Esto significa que cada miembro del equipo obtiene la misma recompensa cuando el equipo logra su objetivo. Por ejemplo, si todos los miembros del equipo obtienen al menos el 90% del puntaje más alto en una evaluación o proyecto, el docente puede recompensar cada punto adicional. Festejar el esfuerzo y éxito grupal mejoran la cooperación. Celebrar el esfuerzo y el éxito del equipo a favor de la colaboración es una premisa de esta metodología.
- **Interdependencia positiva de recursos.** Cada miembro del equipo cuenta con una fracción de la información o los recursos que se requieren para completar la tarea asignada. Para ello, cada integrante coloca sus recursos a disposición para lograr el objetivo común. De esta forma, los docentes facilitarán material limitado a sus estudiantes con el fin de que compartan sus recursos.
- **Interdependencia positiva de roles.** Se refiere a la asignación de roles complementarios e interrelacionados para realizar una tarea común, como leer, tomar notas, verificar la comprensión, moderar debates y participar.

2.2.1.6 Interacción promotora.

Según Johnson et al. (1999) la interacción promotora es el resultado de la interdependencia positiva y, en pocas palabras, implica permitir que otros tengan éxito. Es decir, que cada estudiante motive y cree

condiciones para los esfuerzos de sus compañeros en la realización de tareas y el logro de objetivos. Si bien la interdependencia positiva en sí misma puede tener algún efecto en los resultados, las interacciones que llevan a consolidar relaciones personales son las más eficaces. De esta forma, las relaciones tienden a ser más afectuosas, cercanas y profundas que la competencia social.

Entre las ventajas de la interacción promotora se distinguen:

- lograr apoyo mutuo y eficaz
- intercambiar recursos necesarios
- procesamiento de información más eficiente
- proporcionar *feedback* para mejorar los resultados de seguimiento
- cuestionar las conclusiones de los demás para tomar decisiones de mejor calidad y comprender el problema
- animarse unos a otros para lograr objetivos comunes
- comportamiento seguro y confiable

2.2.1.7 Responsabilidad individual

Es la cuota de responsabilidad de cada estudiante para con el logro de los objetivos comunes. Para ello, es vital identificar a los integrantes que necesiten apoyo adicional (conocimientos, habilidades, etc.) y emocional. La responsabilidad individual es fundamental para garantizar el éxito del grupo y que cada integrante se haga cargo de una sección del proyecto o tarea a lograr. Sin embargo, tanto el compromiso como la responsabilidad personal deben ser evaluados e informados para que los integrantes

consideren su rol de contribución para con el éxito del equipo. Esto, con el fin de replantear las tareas de cada integrante para hacerlas viables y alcanzables. Y, sobre todo, evitar valerse de los otros miembros para lograr sus propios logros. Para ello, el docente debe:

- evaluar el nivel de esfuerzo de cada miembro
- dar *feedback* al grupo y a cada alumno
- ayudar al equipo a evitar esfuerzos innecesarios o redundantes y
- cerciorarse de que cada estudiante sea responsable del resultado final

De acuerdo con Johnson et al. (1999), la mejor forma de fomentar la responsabilidad individual es mediante:

- grupos pequeños de aprendizaje cooperativo. A menor tamaño del grupo, mayor responsabilidad individual
- realizar una evaluación individual de cada alumno
- realización de pruebas orales al azar
- llevar a cabo réplicas de lo que han aprendido a los demás miembros del equipo

2.2.1.8 Tipos de estructuras cooperativas en el aula.

Durán (2021) utiliza diseños didácticos que apoyan en la transformación de grupos a equipos bajo los elementos del aprendizaje cooperativo. De este modo, divide la clasificación de Jhonson y Jhonson (2009) en métodos y técnicas:

-Métodos: diseños complejos que deben ser adaptados al entorno y que a menudo requieren una formación inicial de los estudiantes.

-Técnicas: a diferencia de los métodos, son “estructuras simples que pueden aplicarse tal cual en el aula” (Durán, 2021) siendo versátiles en su aplicación.

Entre las estructuras cooperativas con mayor uso y adaptabilidad se encuentran:

- ***Jigsaw* o rompecabezas**

Esta técnica de aprendizaje cooperativo (Aronson, 1978) consiste en 10 pasos:

Se divide a los estudiantes en equipos *jigsaw* de cinco a seis participantes. Seguidamente, se nombra un líder para cada equipo. Luego se divide la lección en cinco o seis segmentos y se asigna un estudiante para cada segmento. El docente facilita un espacio de tiempo a los estudiantes para estudiar el contenido de su segmento. Posteriormente, se forman equipos de expertos temporales de cada grupo *jigsaw* del mismo segmento, quienes debaten sobre los puntos más importantes de su contenido. Luego, los estudiantes vuelven a sus equipos *jigsaw* originales para presentar su segmento. En esta parte se motiva a los demás integrantes hacer preguntas para clarificar dudas. El docente acompaña a cada grupo observando el proceso. Finalmente, los alumnos realizan una prueba sobre el contenido aprendido en clase.

- ***Peer tutoring* o tutoría entre iguales**

Es un método basado en un trabajo de pares, en el cual ambos estudiantes adoptan el rol de tutor y tutorado con un propósito en común que puede ser el logro de una competencia curricular, por ejemplo: utilizar expresiones para disentir o estar en desacuerdo con una posición en particular (*disagreeing*). Según Durán (2021) el éxito de este método radicaría en estructurar detenidamente la interacción entre el tutor y el tutorado, utilizando recursos de apoyo y activando conocimientos previos.

- ***Academic Controversy* o Controversia académica**

Diseñado por Jhonson y Jhonson (1994), se asigna un tema (social) a un equipo de cuatro estudiantes sobre el que deben escribir un texto y realizar una evaluación. Cada par de estudiantes toma una posición (a favor o en contra) y prepara sus argumentos para debatirlos y presentar contraargumentos. Finalmente, analizan diferentes perspectivas y adoptan los mejores razonamientos, reflexionando sobre el proceso. Al examinarse diversas posiciones sobre un tema social los estudiantes desarrollan la escucha activa, empatía y pensamiento crítico para con todos los integrantes de los equipos (Jhonson, Jhonson y Holubec, 2008).

- ***Numbered Heads* o Cabezas numeradas**

Esta técnica propuesta por Kagan y Kagan (2009) consiste en formar equipos de cuatro integrantes y numerarlos. El docente

realiza una pregunta para la cual los estudiantes piensan la respuesta de forma individual. Seguidamente, comparten sus respuestas “juntando las cabezas”. Aleatoriamente, el docente escoge un número y los integrantes de cada grupo que lo tienen, dan su respuesta. Esta técnica favorece la formulación de preguntas orales en base a un video o una lectura. De esta forma todos los participantes tienen la oportunidad de elaborar su respuesta y contrastarla con la de los demás equipos.

- **Equipo de oyentes**

Elaborado por Silberman (1996) consiste en formar cuatro equipos y asignar las siguientes tareas:

1 Interrogar: una vez terminada la exposición, realizar al menos dos preguntas sobre el contenido presentado.

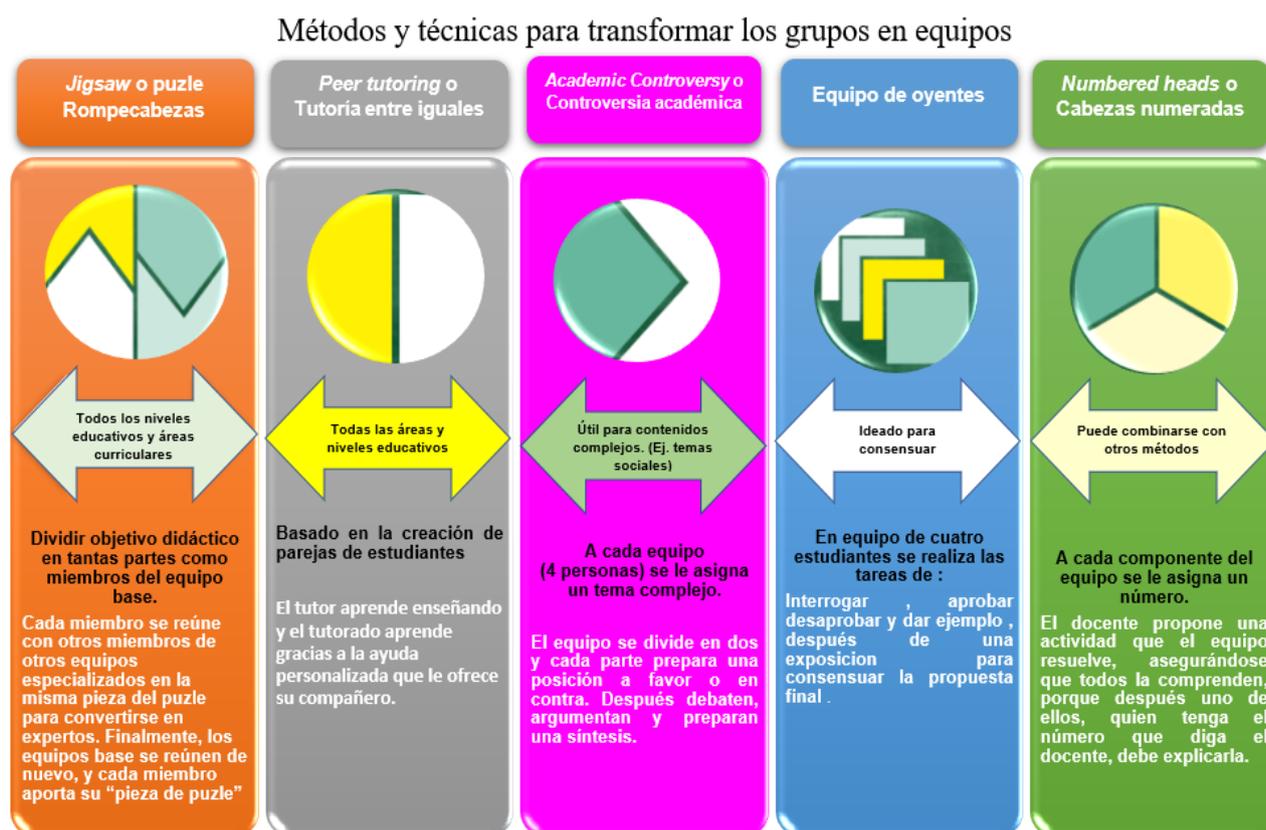
2 Aprobar: concluida la exposición, comentar en qué puntos coincidieron, utilidad y el por qué.

3 Desaprobar: después de la exposición, comentar los puntos con los cuales discreparon o no encontraron utilidad y el por qué.

4 Dar ejemplos: sugerir aplicaciones o ejemplos prácticos sobre el contenido expuesto.

A continuación, se presenta la exposición. Al cabo de ésta, se prevé un lapso para que los alumnos completen sus tareas. Seguidamente, cada equipo empieza a cuestionar, aprobar, etc. con el fin de consensuar la propuesta final. Para la siguiente sesión, se intercambian los roles.

Gráfico 2. Estructuras de Aprendizaje Cooperativo



Fuente: Adaptado de FECYT (2021). Elaboración propia.

2.2.1.9 Tipos de Aprendizaje Cooperativo

Johnson, Johnson y Holubec (2013) proponen tres tipos de aprendizaje cooperativa de acuerdo con los objetivos de aprendizaje. Se distinguen el aprendizaje cooperativo formal, informal y los grupos base cooperativos. Ningún tipo de aprendizaje es excluyente y tampoco distinguen el grupo etario. El empleo de los tres tipos constituye un elemento base para trabajar en la clase cooperativa.

- **Aprendizaje cooperativo formal**

En este tipo de aprendizaje cooperativo, los estudiantes trabajan juntos durante un determinado periodo de tiempo: desde una sesión a algunas semanas, llevando a cabo tareas o partes de un proyecto (Johnson, Johnson y Holubec, 2013). Por ejemplo: leyendo *readers*, elaborando una presentación o una conversación, para acercarse a los objetivos de aprendizaje socializados al inicio del ciclo. En esta tipificación, el papel del profesor consiste en:

- **Anticiparse a su proceso de enseñanza**

Es decir, todo aquello relacionado al establecimiento de los objetivos de aprendizaje y habilidades sociales necesarias para lograrlos. El profesor decide el tamaño de los equipos y el criterio para formarlos, así como las herramientas que utilizarán para la consecución de la tarea (Padlet, Google slides, entre otros). El distribuir los roles permite la generación de interdependencia en las tareas, y al determinar las herramientas a usar, el docente puede acompañar al grupo en cualquier momento a través de Breakout rooms o ingresar a los enlaces que los alumnos comparten al elaborar documentos en línea.

- **Explicar tareas y formas cooperativas**

Los docentes explican los pasos a seguir: tareas, criterios de evaluación, estructura de la interdependencia positiva, distribuyen la responsabilidad individual, informan las

habilidades sociales necesarias para la actividad, y fomentan un clima cooperativo entre los equipos e integrantes del mismo grupo. Es importante priorizar la cooperación sobre la competitividad.

- **Acompañar el aprendizaje de los estudiantes**

Para que los alumnos completen las actividades de forma efectiva empleando las destrezas sociales en cada equipo. Al estar en cada grupo de Breakout rooms, los alumnos muestran su cuota de responsabilidad individual, lo cual permite al docente conocer que alumnos requieren más implicación y reforzamiento de conocimientos. De esta forma el profesor interviene para lograr que los estudiantes participen y contribuyan de modo equitativo en cada grupo.

- **Evaluar el aprendizaje de los estudiantes y facilitarles *feedback***

La evaluación es cualitativa y cuantitativa de acuerdo con los objetivos de aprendizaje de la lección o unidad en particular. Seguidamente, se facilita un *feedback* personalizado y los alumnos elaboran un plan de mejora. Finalmente, se celebran los logros del equipo tanto los aportes individuales como los colectivos.

• **Aprendizaje cooperativo informal**

Johnson, Johnson y Holubec (2013) sugieren que, en este tipo de aprendizaje, los estudiantes trabajan en grupos transitorios

durante una actividad o toda la sesión. Este tipo de aprendizaje es ideal para enfocar la atención de los alumnos en los contenidos conceptuales, preparar un clima adecuado antes de una determinada actividad, crear expectativas o predecir los temas que se estudiarán, y sobre todo para cerciorarse que los alumnos estén procesando cognitivamente la nueva información.

Los grupos informales suelen ser utilizados en clases magistrales (*lectures*) o en la proyección de material audiovisual: películas, documentales, entre otros. Generalmente son charlas cortas antes, durante y después de este tipo de actividades con el fin de que los estudiantes organicen, sintetizen e integren el nuevo material a sus estructuras de conocimiento conceptual durante la clase.

El papel del profesor es moderar discusiones a lo largo de la sesión sea en grupos o pares con la finalidad de dar instrucciones claras sobre la tarea en cuestión, y encargar a los alumnos un producto determinado, por ejemplo, un artículo o una composición.

- **Grupos base**

Para Johnson, Johnson y Holubec (2013), estos grupos son de duración larga y de características heterogéneas. Dentro de sus responsabilidades están:

- Asegurarse del progreso académico de los integrantes
- Responsabilizarse por aprender

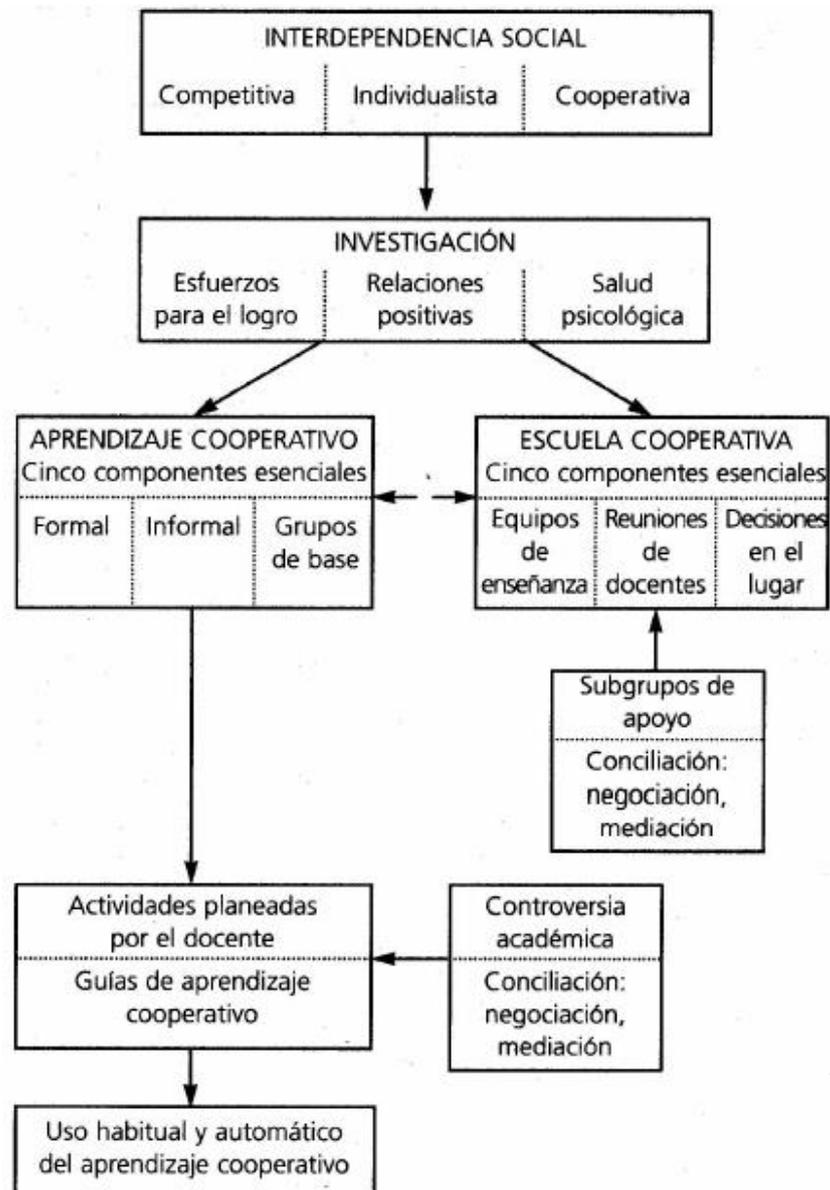
- Apoyarse mutuamente para realizar las tareas asignadas

Los grupos base son heterogéneos en cuanto a la motivación de los estudiantes y su afinidad respecto a las actividades a realizar: presentaciones, debates, creación de textos, entre otros. Estos grupos se reúnen semanalmente durante un ciclo o un semestre para darse apoyo académico, emocional, solucionar problemas y co-evaluar a sus compañeros.

El fin primordial de esta configuración es el de conocerse, formar vínculos permanentes y formar una red de apoyo ante cualquier eventualidad para construir relaciones afectivas entre los estudiantes y así personalizar la experiencia académica en aras de un mejor desempeño.

El empleo reiterado de los grupos formales, informales y de base permitirá al profesor organizar escenarios de aprendizaje cooperativo de forma natural, constituyendo una excelente práctica docente para el maestro.

Gráfico 3. Círculos del Aprendizaje Cooperativo



Fuente: Johnson, Johnson y Holubec (1999).

2.2.2 Producción Oral

Para Hughes (2015) la producción oral es una de las destrezas más complejas de enseñar debido a que se encuentra altamente vinculada a factores relacionados a la identidad y al afecto. Por su misma naturaleza, destacan aspectos como la espontaneidad, inmediatez, imprecisión e interacción que la diferencian enormemente de la producción escrita, a la cual se le otorga una mayor importancia y dedicación en las aulas.

Nunan (1999) identificó las características de una comunicación oral eficaz como: fonética adecuada, fluidez en patrones rítmicos, entonación y acentuación, fluidez, habilidades interpersonales, habilidades de negociación, interacción oral y habilidades de escucha activa. Es decir, el desarrollo del lenguaje hablado implica el manejo de las reglas de gramática, morfología y fonología, así como el trasfondo cultural de los usuarios del idioma de destino, para que puedan comunicarse de manera clara y fluida a través de actividades interactivas dirigidas por el docente.

Y es que las características de una producción oral exitosa como la concibe Nunan van de la mano del **enfoque comunicativo**. En este respecto, a mediados de la década de los ochenta, la enseñanza del Enfoque Comunicativo (CLT – *Communicative Language Teaching*) se introduce como una escuela de enseñanza revolucionaria del inglés como L2 que puso énfasis en la fluidez, la inteligibilidad en la expresión del idioma, el uso de textos auténticos,

y en el alumno como centro del aprendizaje. Desde entonces, la pronunciación y la inteligibilidad han sido vistas como objetivos importantes de la enseñanza de L2 en el marco de CLT (Derwing & Munro, 1997). Se hizo más hincapié en el ritmo, la acentuación y la entonación (suprasegmentales), áreas que se consideran más propensas a afectar la comunicación (Celce-Murcia, Brinton, Goodwin y Griner, 2010). La era del Enfoque Comunicativo presenció el cambio del enfoque instruccional en la enseñanza de la pronunciación a un enfoque centrado en la importancia de los suprasegmentales y cómo estos elementos se utilizaron para comunicar significado en el contexto del discurso. A esto se unió la importancia de las vocales y consonantes (segmentos) y sus combinaciones. Esta dirección fue observada y descrita por Yule (1989) como el enfoque prosódico (o suprasegmental).

Littlewood (1981) explica que uno de los rasgos característicos del **Enfoque Comunicativo** es que presta atención sistemática tanto a aspectos funcionales como estructurales del idioma y los combina en una visión más comunicativa. Este enfoque considera el idioma no sólo en términos de estructuras (gramática y vocabulario) sino también en términos de la función comunicativa que desempeña. De esta manera, el idioma se convierte en una herramienta para adquirir conocimientos, lograr conciencia cultural y desenvolverse exitosamente en un determinado contexto sociocultural. Por lo tanto, se considera al alumno como un agente

activo y participe de su propio aprendizaje, dispuesto a crear situaciones cotidianas para el uso auténtico del idioma inglés. En contrapartida, el docente asume un papel de facilitador de la comunicación, propiciando situaciones comunicativas dentro y fuera del aula fomentando el aprendizaje natural en un entorno que demande cierto grado de dificultad progresiva. En este sentido, se puede identificar que el Enfoque Comunicativo adopta ciertos rasgos de la teoría constructivista de Lev Vygotsky.

Vygotsky (1896-1934) definió el concepto de “Zona de Desarrollo Próximo” (ZDP) como la diferencia entre lo que el niño es capaz de hacer sin ayuda y lo que no puede hacer. Es decir, la distancia entre el nivel real de desarrollo y el nivel de desarrollo potencial, determinado por la resolución de un problema con la ayuda de un adulto o compañero más capaz (Vygotsky, 1978). De ahí que el término *Scaffolding* (andamiaje), acuñado por Bruner, Wood y Ross en 1976, se refiere a la tutela del profesor en un entorno educativo de apoyo la cual irá desapareciendo hasta volverse innecesaria. De esta manera, el niño sigue al adulto como modelo y gradualmente desarrolla la habilidad de realizar ciertas tareas sin ayuda. Según Vygotsky, el papel de la educación es proporcionar al niño experiencias que estén dentro de las “Zonas de Desarrollo Próximo”, para así motivar e ir construyendo su aprendizaje individual. Finalmente, Vygotsky reconoce en el idioma una función comunicativa y social al afirmar que “la función primaria de las

palabras, tanto en los niños como en los adultos, es la comunicación, el contacto social.” (1995, p. 21). De esta forma, la adquisición del idioma involucra no sólo la exposición al vocabulario y gramática, sino que es un proceso interdependiente entre pensamiento e idioma.

En cuanto al carácter multidimensional de la producción oral, se propone utilizar como representación de ésta al Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER), el cual utiliza el constructo de competencia comunicativa para representar la producción de lenguas extranjeras a través de un proceso que incluye una serie de categorías y subcategorías. El MCER establece de manera detallada y cualitativa lo que conforman los diferentes niveles de competencia en términos de lo que un alumno “puede hacer” en la lectura, escritura, comprensión auditiva y producción oral de una lengua extranjera.

Además del MCER, se recurrirá al eje complejidad, precisión y fluidez propuesto por Vasylets, Gilabert, y Manchon (2017) teniendo como ventaja frente al MCER, la de comparar y evaluar la producción de idiomas extranjeros con múltiples indicadores implícitos en cada aspecto. En la mayoría de los ejemplos, estos indicadores son cuantificables, haciendo más fácil el comparar la producción entre estudiantes y hacer seguimiento del desarrollo de la producción.

El primer componente: complejidad, hace referencia a la amplitud y profundidad de la producción del idioma. La complejidad se compone de diferentes características del idioma en diferentes niveles, que van desde el nivel sub léxico, como la complejidad fonológica y morfológica, hasta el nivel de palabra, como la complejidad léxica, y el nivel por encima de la palabra (frases, oraciones, entre otras), como la complejidad sintáctica. Si bien la complejidad sub léxica a menudo se considera trivial, y no se realizan muchas investigaciones al respecto; la complejidad léxica y sintáctica se utilizan con frecuencia para medir la producción de lenguas extranjeras. Por lo tanto, se utiliza la complejidad léxica y sintáctica como indicadores de complejidad. Para la complejidad léxica, se usa la densidad léxica; y para la complejidad sintáctica, el número promedio de palabras por unidad T (ver codificación para más detalles).

El segundo componente: precisión, describe el nivel de concordancia de la producción oral. Esta dimensión demuestra el objetivo del uso del idioma. Asimismo, Vasylets et al. (2017) sugiere dos formas de representar la precisión: una examina si el estudiante proporciona una expresión adecuada en contextos donde se mide la precisión específica. Y, la otra, se centra en la precisión general, es decir, cuando se examina el número de errores en una amplia gama de características lingüísticas.

Finalmente, el tercer componente: la fluidez, refleja el grado de automaticidad en la producción del idioma. La fluidez se puede medir a través de dos enfoques: uno relacionado con la duración de la producción y el otro en relación con el tiempo de expresión. Es así como en la mayoría de los exámenes orales de Cambridge Assessment, el candidato debe hablar por un tiempo determinado, desde menos de un minuto hasta tres minutos en actividades colaborativas.

Por otro lado, la producción oral puede ser espontánea siendo su forma natural la conversación, la cual permite la integración del individuo a la sociedad. Sin embargo, existen condiciones que regulan los diálogos y a las que los hablantes accederán para lograr una eficacia comunicativa, siendo la cooperación y la cortesía.

Asimismo, la producción oral planificada tiene las siguientes modalidades: el debate, la mesa redonda y el coloquio, entre otras. Dentro del aula se llevan a cabo discursos narrativos y explicativos, charlas y presentaciones para recrear situaciones conversacionales cotidianas y que los estudiantes puedan desarrollar intercambios significativos de acuerdo con el lenguaje funcional correspondiente con los objetivos de aprendizaje.

De acuerdo con Akkara, Anumula y Mallampalli (2020) el uso de herramientas digitales en la enseñanza de las habilidades de producción oral mejora la fluidez, la coherencia, el vocabulario, la

gramática, el alcance, precisión y pronunciación de los estudiantes. En la misma línea, Reinhardt (2017) señala que muchos docentes han utilizado una gran variedad de juegos digitales en el aula de idioma extranjero debido al reconocimiento de que el aprendizaje de idiomas basado en juegos digitales puede mejorar la motivación intrínseca y el disfrute de los alumnos en el aprendizaje de idiomas.

El empleo de recursos digitales en la enseñanza-aprendizaje de las destrezas comunicativas se ha convertido en una práctica esencial particularmente en lo que refiere al idioma inglés como lengua extranjera. Mas aún durante la pandemia debido al SARS-CoV-2, en la cual las clases continúan con el formato remoto a través de plataformas como Zoom, Google Meet y Microsoft Teams, entre otras. En este sentido, los docentes hacen uso extensivo de contenido digital en el aprendizaje basado en las nuevas tecnologías, en el cual, debido al carácter no presencial, los alumnos tienen más libertad para tomar decisiones con relación a cuándo, dónde y cómo aprender.

En cuanto a la **evaluación de la producción oral**, Acosta (1996) propone las siguientes pautas:

- **Evaluación de proceso**

De preferencia a desarrollarse en base a:

- contextos comunicativos reales
- sin límite de tiempos específicos
- acompañando o monitoreando a los grupos en Breakout rooms

- grabando sus intervenciones orales con el fin de dar *feedback* constructivo, o escuchando sus grabaciones mediante padlet o Flipgrid
- tomando en cuenta tanto la comprensión como la producción oral de cada situación, es decir, la interpretación del alumno

- **Evaluación diagnóstica**

Con los siguientes descriptores:

- identificación de unidades significativas del texto
- comprende la intención comunicativa del discurso
- comprende el tema central
- discrimina las ideas generales respecto a las ideas específicas
- reconoce sonidos y entonaciones importantes: pregunta, afirmación, ironía, clarificación, entre otras
- demuestra capacidad de anticipación e inferencia

2.2.2.1 Competencia Comunicativa

Hymes (1972) define la competencia comunicativa no sólo como una competencia gramatical inherente, sino también como la capacidad de utilizarla en una variedad de situaciones y contextos comunicativos, llevando así la perspectiva sociolingüística a la noción de competencia lingüística de Noam Chomsky. Para Chomsky (1965), la competencia se reduce al aspecto gramatical, el cual no asegura una comunicación eficiente, mientras que ésta se exterioriza en la “actuación lingüística”, es decir, el uso de la lengua.

Para Chomsky (1965), la lengua se divide en competencia (*competence*) y actuación (*performance*). La competencia representa el conjunto de conocimiento lingüísticos que existen en la cabeza de los hablantes nativos de determinada lengua. Es decir, todas aquellas reglas que permiten a los hablantes: identificar fonemas potencialmente útiles para construir morfemas, identificar morfemas significativos para construir oraciones sintácticamente válidas y comunicarlas para interpretar aquellas producidas por otros hablantes. Por otra parte, la actuación es la aplicación de la competencia, incluyendo errores. Los errores se entienden como transgresiones a las reglas definidas dentro del concepto de competencia.

Asimismo, para Chomsky, la competencia lingüística es el campo de estudio ya que el trabajo del lingüista es comprender las reglas subyacentes, en lugar de la aplicación (incorrecta) de esas reglas en la práctica. Es así como, para Chomsky, no es necesaria una disección de las diferentes formas en que diversos grupos de hablantes usan el idioma en la práctica. Un lingüista que entiende un idioma puede identificar las reglas que constituyen la competencia.

Como contraparte, Hymes acuñó el término competencia comunicativa porque él creía que la comunicación no puede ser interpretada exactamente sin analizar los factores excluidos por la competencia lingüística. Para Hymes, el estudio sistemático de la actuación lingüística es esencial porque las expresiones de un idioma no pueden entenderse sin también comprender el contexto

sociocultural dentro del cual el idioma es usado. Para Hymes, la competencia lingüística es un subconjunto de la competencia comunicativa. Si se concibe la competencia lingüística como un conjunto de reglas, Hymes estaría señalando que no se puede entender del todo la comunicación sin comprender el conjunto de reglas socioculturales cuando se está llevando a cabo una actuación.

La teórica Sandra Savignon va más allá y define la competencia comunicativa como “la capacidad de funcionar en un entorno verdaderamente comunicativo, es decir, en un intercambio dinámico en el que la competencia lingüística debe adaptarse al *input* total de información, lingüístico y paralingüístico, de uno o más interlocutores” (1972, p. 8). Para Savignon y teóricos como Canale y Swain (1980), la naturaleza de la competencia comunicativa no es estática sino dinámica, es más interpersonal que intrapersonal y se define en gran medida por el contexto.

Este concepto ha sido ampliado en las siguientes décadas por autores como Pulido y Pérez (2004) quienes reconocen que no sólo los procesos cognitivos intervienen en la comunicación, sino también factores socioculturales, afectivos, psicológicos e interculturales. De esta manera, el desarrollo de la competencia comunicativa se convierte en el fin último en la clase de inglés bajo el Enfoque Comunicativo.

Thornbury (2006) destaca dos propósitos de la producción oral: una función transaccional cuyo fin primario es el de transmitir

información y facilitar el intercambio de bienes o servicios. Y, una función interpersonal, cuyo fin primordial es el de establecer y mantener relaciones sociales. Un evento discursivo transaccional sería el llamar a un restaurante para reservar una mesa. Y, el evento discursivo interpersonal sería la conversación entre amigos que sucedería en el restaurante.

Dentro de las dimensiones de la producción oral de acuerdo con Thornbury (2006) destacan:

Pronunciación

Es el nivel más básico de conocimiento que posee el hablante de una lengua. Usualmente, la forma de pronunciar palabras aisladas y los sonidos que las componen no constituye un proceso de elección consciente. Mas bien, los hablantes adaptan su pronunciación de acuerdo con el contexto social en el que se encuentren para no sonar demasiado “citadinos” o adoptarán un acento o cualidad de voz que les permita producir un efecto dramático en particular.

Sin embargo, existe un área de la pronunciación en la que los hablantes realizan elecciones significativas: la entonación. Siendo uno de sus propósitos separar el discurso en bloques de información (unidades tónicas) y, resaltar información significativa dentro de estas unidades. Dado que la entonación sirve para señalar las conexiones entre unidades tónicas, una elevación en el tono al final de una unidad tónica sugiere continuidad, mientras que una

entonación descendiente implica término. Por otro lado, la articulación incluye el uso de los órganos del habla para producir sonidos: el flujo de aire que se produce en los pulmones llevado hacia las cuerdas vocales y modelados por la posición y movimiento de la lengua, dientes y labios. Este proceso hace que los sonidos se produzcan en un flujo continuo, de modo que la articulación de un sonido afectará la articulación de los siguientes en relación con el volumen, tono, tempo y pausas, factores que sirven para organizar los sonidos en enunciados significativos (Thornbury, 2006).

Para Harmer (2007) la pronunciación se resume en la forma en que los sonidos son articulados y en cómo se ubican la acentuación, entonación y velocidad de una palabra para comunicar el mensaje. Estos sonidos a su vez construirán un significado que es la pieza fundamental en la transmisión del mensaje por la intención comunicativa a informar.

Fluidez

Uno de los factores importantes de la fluidez es la velocidad. Sin embargo, un estudio sobre las percepciones de la fluidez de un hablante sugiere que la realización de pausas (*pausing*) es igual de importante. De modo que las pausas permiten la formulación de enunciados para ganar tiempo a conceptualizarlos. Por otro lado, las pausas frecuentes son consideradas un signo de dificultad a la hora de hablar.

Adicionalmente, la posición de las pausas juega un rol decisivo a la hora de comunicarse. Las pausas naturales son aquellas que ocurren en la intersección de cláusulas o después de un grupo de palabras que forman una unidad significativa (Thornbury, 2006).

La fluidez comprende también la habilidad de comunicar claramente un discurso de forma correcta y con espontaneidad utilizando la L1 o lengua extranjera del hablante. Asimismo, considera un factor importante como es la precisión en relación con la selección de palabras o términos (*word choice*) o entonación. Según Segalowitz (2010) se distinguen los siguientes tipos de fluidez:

- Fluidez cognitiva: relacionada al pensamiento intelectual que transforma un mensaje en información decodificada. Es decir, cuando el pensamiento se transforma en palabras.
- Fluidez percibida: hace referencia al nivel de percepción del receptor del mensaje con relación a la fluidez y precisión del emisor.
- Fluidez de enunciado o temporal: se refiere específicamente a las características del discurso como la velocidad, ritmo, muletillas, pausas, parafraseo y corrección de errores.

Los tipos de fluidez resultan en la expresión asertiva y eficaz de los sentimientos del hablante.

Comprensión

Es la capacidad de usar información contextual para comprender lo que el oyente está escuchando. Para ello, el oyente necesita tener un conocimiento pragmático de las funciones del idioma como sugerir, ofrecer, halagar, entre otras. Es decir, es saber hacer cosas con el idioma, teniendo en cuenta el contexto. A su vez, esto significa saber cómo actuar e interpretar diversos actos discursivos específicos. Identificando así, dos momentos: respondiendo con comentarios apropiados, y formular preguntas que continúen la situación comunicativa.

En este sentido, al escuchar no sólo se está reconociendo la intención del hablante, sino el contexto sociocultural e ideológico desde el cual se produce la declaración. Adicionalmente, los procesos mentales son aún más complejos por cuanto el escuchar carece de una guía, como lo puede ser un texto escrito. El acto de escuchar comprende ir construyendo el significado de forma continua sin poder retroceder el texto oral. Sin embargo, este punto es un tanto flexible a la hora de utilizar podcasts, videos o audios como recursos didácticos.

Adicionalmente, el interpretar la fuerza comunicativa de actos discursivos, y saber cómo responder apropiadamente significa que los participantes de un acto discursivo conocen enteramente las mismas reglas de juego. Por ejemplo, en intercambios de tres partes

es muy común la secuencia *IRF exchange* (*initiative – respond – follow-up*):

A: Would you mind if I turn the volume down?

B: Not at all

A: Thanks (Thornbury, 2006, p. 17)

Vocabulario

El lenguaje hablado tiene una alta proporción de palabras y expresiones que transmiten la actitud del hablante a lo que se le está diciendo. En este sentido, Thornbury (2006) destaca el hecho de que la mayor parte del discurso tiene una función interpersonal. Y, al identificarla los hablantes estarán en la capacidad de expresar, por ejemplo, solidaridad, complicidad, etc. con el otro. Adicional a esto, Thornbury (2006) señala que el vocabulario es una destreza para aportar información, expresar opiniones y comunicar acuerdo o desacuerdo. Por lo tanto, la variedad de vocabulario que logra obtener el estudiante se relaciona directamente con el grado de exposición a diferentes contextos a la hora de expresar sus pensamientos y emociones.

Asimismo, es esencial distinguir entre las palabras que los hablantes usan (vocabulario productivo) y aquellas que ellos reconocen (vocabulario receptivo). Las investigaciones sugieren que el vocabulario productivo es sólo la mitad del receptivo. Y, que el

número de palabras usadas al hablar es menor que el usado en la escritura. Para esto, los hablantes nativos recurren a *chunks*, es decir, secuencias discursivas que actúan como una combinación de palabras a usarse con frecuencia aleatoria. Entre los diferentes tipos de *chunks* se encuentran: coloquialismos, verbos multi modales, dichos, fórmulas sociales y marcadores del discurso (*discourse markers*).

La distinción de dos tipos de vocabulario según Karmiloff y Karmiloff (2001) corresponde a un vocabulario receptivo que comporta todas aquellas expresiones, conocimientos y declaraciones que forman parte del inventario sistematizado de un hablante. Y, el vocabulario productivo que son todas las unidades léxicas que el hablante puede crear. Asimismo, Karmiloff y Karmiloff (2001) afirman que la comprensión del léxico ocurre antes que la producción. Por lo tanto, es totalmente decisivo respetar el periodo de *input* de los estudiantes y exponerlos a la mayoría de las situaciones comunicativas funcionales contextualizadas a fin de que el periodo de silencio antes de producir el *output* sea lo menos prolongado posible. En este sentido, es fundamental que los profesores amplíen de manera sistemática el vocabulario productivo o activo a través de los conocimientos previos, es decir, las palabras del vocabulario receptivo o pasivo. Esto se logra con la implementación visual de familia de palabras, lectura de textos escritos, juegos como *crossword puzzles* o dominó en línea, así como

actividades de discriminación con sinónimos, antónimos y homónimos, entre otros.

Sin embargo, más allá de la cantidad de palabras incluidas según el ciclo o nivel de los estudiantes, es crucial centrarse en la distinción y el uso correcto de las diferentes acepciones correspondientes a cada contexto social o cultural.

Gramática

Se refiere a los rangos de significado de una lengua y distingue dos tipos de gramática: la del discurso y la de los textos escritos.

La habilidad para expresarse no solo está condicionada por un solo factor, sino por varios, tales como: conocimiento lingüístico, que comprende el conocimiento del género, el discurso, gramática, vocabulario, fonología y elementos adicionales de la lingüística como el contexto cultural, temático y familiaridad con otros interlocutores.

En esta misma línea, la gramática comprende el conocimiento y dominio de recursos lingüísticos: vocabulario, reglas morfológicas y sintácticas, semántica y fonología, que permitirán la adquisición de conocimientos y habilidades fundamentales para comunicarse y comprender con precisión los significados literales de textos escritos y orales (Thornbury, 2006).

La competencia gramatical abarca el vocabulario y las reglas morfológicas, semánticas, de sintaxis y la fonología. Sin embargo, es fundamental cómo el docente presente estas reglas gramaticales para contribuir al aprendizaje significativo del alumno. En este sentido, Paulson y Bruder (1976) proponen tres elementos de la **explicación gramatical**:

El **análisis formal** que se enfoca en una determinada estructura y en su función aclarativa sobre la organización y relación entre sí de los componentes lingüísticos presentes en la estructura a aprender. Adicionalmente, el alumno debe ser capaz de entender el uso de la regla y ser consciente de cómo aplicar el significado para poder seleccionar el adecuado entre todas las alternativas que ofrece el idioma. Esta discriminación, producto de la capacidad de discernimiento del estudiante, le permitirá expresar con exactitud sus emociones, pensamientos e intenciones.

La **explicación funcional** constituye todas las fórmulas y criterios de selección de las estructuras. Éstas deben sean claras y estar relacionadas con el contexto específico de la situación comunicativa en cuestión. Por ejemplo: “Utilizamos el presente continuo para describir acciones que están ocurriendo ahora, al momento de hablar” es una explicación funcional. Este apartado comprende la parte más compleja de la explicación gramatical al articular con mayor o menor exactitud los enunciados de

determinadas estructuras. Adicional a esto, están los supuestos de una línea de tiempo imaginaria, así como situaciones hipotéticas que el estudiante debe visualizar de manera abstracta para que la regla funcione al aplicarla en el contexto correspondiente.

Finalmente, la **clarificación léxica** es un componente importante de la explicación funcional que permitirá al estudiante utilizar las estructuras de forma correcta en la medida que el estudiante tenga conocimiento del significado léxico de las demás categorías gramaticales.

En cuanto a los criterios para diseñar una explicación gramatical efectiva, se distingue como primer paso el de seleccionar cuidadosamente las fuentes primarias sobre las estructuras a presentar. Es recomendable que los docentes utilicen textos de gramática o artículos de revistas trimestrales como “English Teaching Forum” del Departamento de Estado de los Estados Unidos de América o “ELT Journal” de Oxford Academic.

Una vez recopilada la información, ésta debe ser sistematizada en cuanto a cantidad y nivel de complejidad de acuerdo con el ciclo y habilidades del grupo (*strong, weak, mixed-ability class*). Si se tratara de los niveles iniciales, la explicación gramatical debe ser más precisa y concreta para evitar saturar con reglas y excepciones a los estudiantes. En contraparte, los niveles avanzados tendrán más información y de pensamiento más abstracto,

lo cual requerirá un mayor tiempo de autoestudio por parte de los estudiantes. Y, de preparación y selección del material por parte del docente.

Más importante aún es el hecho de integrar la explicación gramatical a toda la lección dentro del enfoque comunicativo, incluyendo las cuatro habilidades de la lengua para que el estudiante pueda desarrollar actividades de lectura (exposición a la estructura gramatical), escucha, habla (en pares o grupos) y escritura (individual y colaborativa). A modo de secuencia se sugiere empezar con las destrezas receptivas o de *input* para continuar con las de producción (*output*).

En esta línea es que apelamos a Bruner (1976) en una de sus formas de representar los procesos cognitivos: la representación icónica a través de objetos o herramientas que resuman una operación mental. El formular una pregunta en inglés usualmente requiere la siguiente fórmula: A + S + V? (*auxiliary + subject + verb? / auxiliar + sujeto + verbo?*). Esta presentación gramatical es en sí una secuencia económica y significativa puesto que recurre a la mnemotecnia, la misma que contribuye a incorporar conocimientos nuevos a los ya existentes, siendo fácil de pronunciar y recordar.

De esta manera, los profesores tienen a su disponibilidad una serie de herramientas para elaborar una explicación gramatical consistente, en sintonía con el nivel y funcionalidad del idioma.

2.3 DEFINICIÓN DE CONCEPTOS BÁSICOS

Aprendizaje

Se refiere al proceso de lograr un cambio de conducta a través de saberes, destrezas y posturas adquiridas a través de la investigación, la formación o la práctica. (Pérez y Gardey, 2021)

Aprendizaje cooperativo

Filosofía y modelo educativos, así como una serie de técnicas, métodos y estrategias de enseñanza que promueven la reestructuración de conceptos del proceso de enseñanza y aprendizaje, incorporando un significado cooperativo a todas las etapas de este proceso. (Alarcón et al., 2018)

Enseñanza

El proceso de enseñanza, es decir, tanto la transmisión de conocimiento como la disposición de aprender, se desarrolla óptimamente cuando se incluyen los principios de autonomía, contemporaneidad, creatividad y actualización permanente. (Nicoletti, 2016)

Estrategias de aprendizaje

Es un proceso informado de toma de decisiones en el que el conocimiento requerido para lograr una meta se selecciona y recupera de manera uniforme en función de las características del contexto educativo. (Maldonado et al., 2019)

Producción oral

Comprende un discurso claro, fluido y bien estructurado de manera lógica y efectiva, y ayuda a los oyentes a concentrarse y recordar elementos importantes. (CVC, 2002)

TAC tecnologías del aprendizaje y el conocimiento

Se refieren al empleo efectivo de las tecnologías en el proceso educativo digital. Es decir, repensar las estrategias didácticas en un entorno más ágil con el rol del docente como asesor o moderador, y el del alumno como un individuo autónomo capaz de construir su conocimiento. (Cadillo, 2021)

CAPÍTULO III:

MARCO METODOLÓGICO

3.1 HIPÓTESIS

3.1.1 Hipótesis Principal

El aprendizaje cooperativo influye positivamente en la producción oral del idioma inglés de los alumnos del nivel básico del Centro de Idiomas de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, 2021.

3.1.2 Hipótesis Específicas

Hipótesis específica 1.

El nivel de la producción oral del idioma inglés de la mayoría de los alumnos del grupo de control es en proceso antes de la aplicación de estrategias de aprendizaje cooperativo.

Hipótesis específica 2.

El nivel de la producción oral del idioma inglés de la mayoría de los alumnos del grupo experimental es en proceso antes de la aplicación de estrategias de aprendizaje cooperativo.

Hipótesis específica 3.

El nivel de la producción oral del idioma inglés de la mayoría de los alumnos del grupo experimental es satisfactorio después de la aplicación de estrategias de aprendizaje cooperativo.

3.2 OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

3.2.1 Identificación de la Variable Independiente

Variable independiente: El Aprendizaje Cooperativo

El aprendizaje cooperativo parte de los nuevos modelos pedagógicos centrados en el alumno y en la interacción colectiva para construir conocimientos. El aprendizaje cooperativo permite que el alumno y el docente avancen en la misma dirección incentivando el aprender haciendo, el aprender interactuando y el aprender compartiendo.

El rol activo de los estudiantes en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje es de gran utilidad en el desarrollo de habilidades, actitudes, aumento de la retención de la información y construcción de relaciones significativas entre los conocimientos previos y los que se adquieren en el proceso de aprendizaje.

En el actual contexto de educación virtual, el aprendizaje cooperativo se concretiza a través de entornos virtuales de aprendizaje (EVAs) y acciones de aprendizaje cooperativo como elaboración de diálogos, debates y *role-plays*.

3.2.1.1 Indicadores

El aprendizaje cooperativo comprende cinco indicadores:

- Habilidades sociales
- Procesamiento grupal
- Interdependencia positiva
- Interacción promotora
- Responsabilidad individual

3.2.2 Identificación de la Variable Dependiente

Variable dependiente: Producción Oral

La variable dependiente: producción oral se mide a través de una prueba que evalúa el desempeño de la competencia comunicativa. Corresponde una calificación ordinal de 0 a 20, de acuerdo con las escalas de evaluación.

3.2.2.1 Indicadores

Producción oral

- Pronunciación
- Fluidez
- Comprensión
- Vocabulario
- Gramática

3.2.2.2 Escala para la medición de la variable

Para medir la producción oral, se ha identificado los siguientes indicadores de medición en base a las calificaciones de 0 a 20 puntos. Se aplicaron dos pruebas: pre test y pos test para evaluar la producción oral del idioma inglés de los alumnos. Se utilizó el instrumento validado (rúbrica de evaluación oral) por Juicio de Expertos basada en Thornbury (2006) en Calvo (2019) procedente de la Universidad Privada Antenor Orrego. Asimismo, la rúbrica de evaluación de la producción oral será adaptada al presente estudio con los siguientes niveles de evaluación:

Tabla 1.

Niveles de la producción oral

Escala de evaluación	Valor
Inicio	0-9
En proceso	10-14
Satisfactorio	15-18
Excelente	19-20

Nota: Elaboración propia.

3.3 TIPO DE INVESTIGACIÓN

Para el presente estudio, el enfoque de la investigación es cuantitativo.

El diseño investigativo es de tipo experimental, con preprueba-posprueba y grupo de control (Hernández et al., 2014) considerando que el trabajo se realizará bajo una modalidad de inducción a los estudiantes al

aprendizaje cooperativo, infiriendo en el proceso de aprendizaje, para lo cual se implementará una evaluación de entrada y otra de salida, que permita medir el impacto logrado:

$$RG_1 \quad 0_1 \quad X \quad 0_2$$

$$RG_2 \quad 0_3 \quad — \quad 0_4$$

Por otro lado, la investigación es longitudinal, dado que el estudio se realiza en dos momentos diferentes en el tiempo, es decir, antes de emplear estrategias de aprendizaje cooperativo, y después de su implementación.

3.4 NIVEL DE LA INVESTIGACIÓN

Según Hernández et al. (2014) el alcance del presente estudio es explicativo por cuanto su objetivo es responder a las causas de determinados fenómenos físicos o sociales. De esta manera, es posible estudiar la problemática con mayor profundidad y comprender el fenómeno de forma eficiente.

3.5 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El ámbito social de la investigación está constituido por los alumnos del Centro de Idiomas de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann en el periodo 2021 al 2022, debido a que la aplicación de la variable interviniente y el tiempo de procesamiento de los datos tendrá el periodo de un año.

3.6 POBLACIÓN DE ESTUDIO

Según Hernández et al. (2014) la población comprende todos los casos que concuerden con un set de especificaciones a establecer con claridad para delimitar los parámetros muestrales. Por lo tanto, la población está constituida por los alumnos del Centro de Idiomas de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann que a enero de 2022 ascendió a 1,994 alumnos.

Asimismo, para Hernández et al. (2014) la muestra es un subconjunto de elementos con características definidas pertenecientes a la población. Sin embargo, dadas las características y nivel de estudio de la población, se trabajará con la técnica del muestreo no probabilístico por conveniencia. Se elegirán dos grupos del nivel básico: uno de control y otro experimental durante un ciclo de estudios equivalente a un mes. Esto permitirá la aplicación de la rúbrica al inicio, y al final del ciclo.

Tabla 2.

Cuadro de distribución de la muestra de estudio

Muestra	Aula	Número de estudiantes
Grupo experimental	102	28
Grupo de control	208	28

Nota: Elaboración propia.

3.7 TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

3.7.1 Técnicas de recolección de datos

Con relación a la variable independiente aprendizaje cooperativo se procedió a administrar la técnica de la observación a los alumnos del idioma inglés del nivel Básico, ciclo VI del Centro de Idiomas de la Universidad Jorge Basadre Grohmann, siendo el instrumento la rúbrica de producción oral.

3.7.2 Instrumentos para la Recolección de Datos

En cuanto a la validez y confiabilidad de los instrumentos, se empleó la matriz de validación por Juicio de Expertos a la rúbrica de evaluación de la producción oral que se adaptó de Thornbury (2006) en Calvo (2019), de acuerdo con la naturaleza de este estudio. La rúbrica comprende cinco indicadores: pronunciación, fluidez, comprensión, vocabulario y gramática. Cada indicador tiene una puntuación de cero a cuatro puntos, siendo 20 la calificación máxima. Asimismo, los niveles de la producción oral son cuatro: inicio, en proceso, satisfactorio y excelente.

Asimismo, se aplicó la prueba de Alfa de Cronbach a fin de medir cuan fidedigno es el instrumento. La rúbrica de producción oral se administró a los alumnos antes de la aplicación de estrategias de aprendizaje cooperativo, y después de la misma.

Adicionalmente, se aplicó una prueba de entrada (pre test) que consistió en un cuestionario de 12 preguntas para cada estudiante. La prueba de salida (pos test) se realizó en pares de alumnos. En la segunda parte, los estudiantes trabajaron de forma cooperativa para desarrollar una conversación en base a una imagen y un tema específico (*holidays, hobbies*, entre otros).

3.8 ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE DATOS

Para procesar los datos, se hizo uso de la suite Microsoft Office y del software SPSS en su versión 27. Igualmente, se aplicó la prueba de regresión lineal con el objeto de calcular la influencia que tienen entre sí las variables de la investigación. Por otro lado, para la presentación y análisis de resultados se utilizaron tablas y figuras, estadística descriptiva y regresiones lineales para contrastar las hipótesis.

CAPÍTULO IV:

RESULTADOS

4.1 DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO

En el presente trabajo de campo se utilizó una rúbrica de evaluación oral para medir la variable dependiente (producción oral). Esta rúbrica se empleó para evaluar a 56 alumnos pertenecientes a dos aulas (VI) del nivel básico del Centro de Idiomas de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann. De esta forma se evaluó la aplicación de estrategias de aprendizaje cooperativo y su influencia en la producción oral del idioma inglés de los estudiantes del nivel básico VI con el fin de realizar un análisis e interpretación de los resultados obtenidos conducentes a la contrastación de las hipótesis.

Se acompañó virtualmente a través de la plataforma Google Meet a los dos docentes a cargo de los ciclos VI, tanto en el horario de 2:20 pm a 4:00 pm (grupo experimental) como en el de 7:20 pm a 9:00 pm (grupo de control). El acompañamiento se realizó tres veces por semana durante el ciclo de enero, haciendo un total de 12 sesiones de aprendizaje de dos horas pedagógicas.

Asimismo, se trabajó con los docentes de los grupos experimental y de control de forma conjunta en cuanto a la metodología a aplicar. En el grupo de control, el docente no aplicó estrategias de aprendizaje cooperativo en la

producción oral de los alumnos, sino que se centró en técnicas de trabajo individual del estudiante en relación con la producción oral como la elaboración de *speech*, argumentación, narración, entre otras.

En el grupo experimental, el docente aplicó estrategias en donde los alumnos interactuaron de forma cooperativa utilizando las técnicas de *Jigsaw*, *role plays*, tutoría entre iguales, controversia académica, equipo de oyentes, debates, entre otras, detalladas en el apartado 2.2.1.6 Tipos de estructuras cooperativas en el aula. Esto fue posible a través de la opción de Breakout Rooms de Google Meet. Adicionalmente, esto permitió que el docente acompañe a los diferentes grupos. A su vez, esta herramienta tecnológica me permitió la observación de las dinámicas en todos los grupos que el docente formó.

Cada unidad (11 y 12) del texto American English File 2 consta de tres lecciones A, B y C. Para la unidad 11A: *Bad Losers* Sección 5, el docente del grupo experimental utilizó la técnica Controversia Académica para que los alumnos respondieran a la pregunta: Do you think there is too much soccer on TV? Why (not)? Se dividieron a los alumnos en grupos de cinco estudiantes quienes usaron ejemplos de su medio y argumentaron su respuesta. Cada estudiante dio su aporte utilizando el vocabulario y gramática de la lección. El docente hizo preguntas extra a los alumnos menos participativos. En el grupo de control, el docente nominó algunos alumnos para que respondieran de forma individual.

En la unidad 11B *Are you a morning person?* Sección 2 *Vocabulary Phrasal Verbs*, luego de la explicación gramatical, el docente del grupo experimental

formó pares de alumnos para trabajar con la metodología Tutoría entre iguales. Los estudiantes cambiaron de rol (tutor-tutorado) al investigar diferentes ejemplos de la estructura y orden de los verbos compuestos. Asimismo, utilizaron usos en los cuales el otro estudiante debía completar la oración con la estructura correcta si llevaban objeto (*her, him, them*) o cambiar el tiempo gramatical. De regreso a la sesión principal, el docente nominó tres pares de alumnos quienes compartieron las reglas propuestas y ejemplos. En el grupo de control, el profesor solicitó tres alumnos voluntarios quienes compartieron pantalla sobre la explicación gramatical y ejemplos utilizando Jamboard. Luego de cada participación grupal, o en pares, el profesor utilizó reacciones para reconocer el trabajo de los alumnos. Cuando las intervenciones fueron originales, otros compañeros se sumaron a reaccionar o “aplaudir” el trabajo de sus pares.

De esta forma, todas las actividades de *speaking*, lectura, escucha y escritura fueron adaptadas para aprovechar al máximo el tiempo de trabajo cooperativo en grupos o pares. Sin embargo, como refuerzo de gramática y vocabulario, el docente utilizó juegos y aplicaciones en línea como Kahoot, Baamboozle o Wordwall, entre otros.

Finalmente, recopilando las actividades más importantes, en la unidad 12A *Gossip is good for you* Sección 2 Grammar Reported Speech, el profesor del grupo experimental implementó la técnica Equipo de Oyentes para el tema *reported speech* o estilo indirecto. Se dividió la clase en seis grupos de cuatro alumnos. Cada alumno a cargo de una tarea diferente: interrogar, aprobar, desaprobado y dar ejemplos sobre la estructura gramatical y el uso en su primera

lengua. Como la lección va vinculada al uso del “chisme” para reportar lo que alguien dice, los estudiantes evaluaron el uso de esta estructura en su lengua materna y le otorgaron valor al ser conscientes de aprender una temática que también les es útil en situaciones cotidianas de su L1. Los únicos casos en que los alumnos tuvieron un mayor grado de dificultad fueron los verbos modales y pasado perfecto para lo cual el docente utilizó herramientas como Quizizz para reforzar la estructura. Cabe señalar que el resultado del *leaderboard* constituyó un elemento de motivación para que los alumnos se ubicaran en los primeros lugares.

Asimismo, se aplicó un pretest al inicio del ciclo consistente en un cuestionario adaptado del nivel A2 Cambridge Key English Test del MCER antes de la aplicación de estrategias de aprendizaje cooperativo, tanto en el grupo experimental como en el grupo de control. La producción oral de los estudiantes fue evaluada a través de una rúbrica de producción oral validada por Juicio de Expertos.

Al final del curso, se aplicó un pos test tanto al grupo de control como al experimental. El pos test comprendió actividades colaborativas en las que los estudiantes trabajaron en pares especulando, persuadiendo, escuchando y llegando a un consenso. Sin embargo, sólo en el grupo experimental el docente utilizó técnicas y estrategias de aprendizaje cooperativo con los estudiantes.

Fiabilidad

Para determinar la confiabilidad del instrumento, se aplicó una rúbrica de evaluación de la producción oral a una muestra conformada por 28 alumnos, empleando el coeficiente estadístico Alfa de Cronbach.

Según George y Mallery (1995) citados en Revilla et al. (2013) se consideraría los siguientes niveles según los datos arrojados por el Alfa de Cronbach:

Tabla 3.

Niveles de valor Alfa de Cronbach

Valor	Nivel
<0.5	No aceptable
0.5 - 0.6	Nivel pobre
0.6 - 0.7	Nivel aceptable
0.7 - 0.8	Nivel muy aceptable
0.8 - 0.9	Nivel bueno
0.9 - 1	Nivel excelente

Nota: Elaboración propia. Escala: ALL VARIABLES

Tabla 4.

Resumen de procesamiento de casos

		N°	%
Casos	Válido	28	100,0
	Excluido ^a	0	,0
	Total	28	100,0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Tabla 5.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N° de elementos
,881	10

Nota: Elaboración propia.

Se puede observar que el valor de confiabilidad obtenido es $0.881 > 0.8$ lo que indica que nuestro instrumento es bueno y confiable, respondiendo a la necesidad de esta investigación.

4.2 DISEÑO DE LA PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

En este apartado se presentan los resultados referentes al sistema de objetivos del presente estudio:

Establecer la influencia del aprendizaje cooperativo en la producción oral del idioma inglés de los alumnos del nivel básico del Centro de Idiomas de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, 2021.

Tabla 6.

Nivel de la producción de inglés

		Puntajes grupos			
		Grupo control		Grupo experimental	
		Pre test	Pos test	Pre test	Pos test
Nivel de la producción oral del idioma inglés	Inicio	12	1	3	0
	En proceso	10	20	20	10
	Satisfactorio	4	4	5	11
	Excelente	0	1	0	7
TOTAL		26	26	28	28

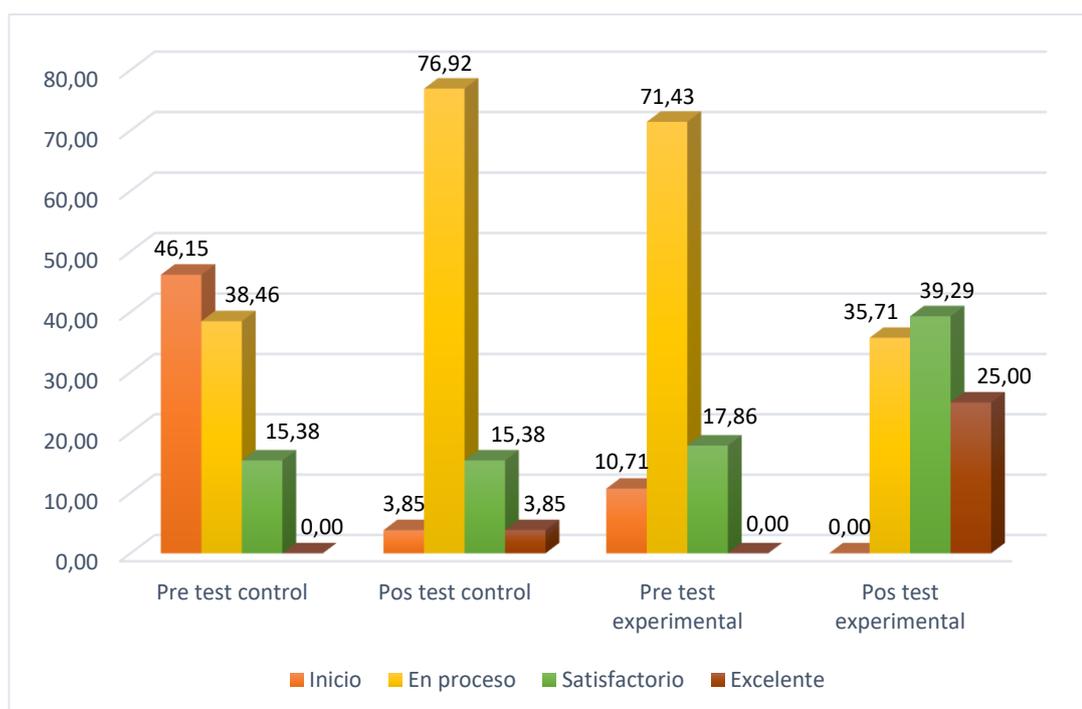
Nota: Elaboración propia.

La tabla 6 muestra los resultados del análisis realizado respecto a la influencia del aprendizaje cooperativo, obteniendo que, para el **pretest del grupo de control**, 12 estudiantes (**46.15%**) obtuvieron una nota entre 0 a 9 puntos calificando en el **nivel de inicio** para la producción oral del idioma inglés, y 10 estudiantes (**38.46%**) obtuvieron una nota entre 10 a 14 puntos calificando en un **nivel en proceso**; situación que mejora con el pos test realizado donde 20 estudiantes (**76.92%**) calificaron en un nivel en proceso con notas de 10 a 14 puntos.

Por otro lado, los resultados del **grupo experimental en el pretest** muestran que el mayor número de estudiantes obtuvo un **nivel en proceso** siendo 20 estudiantes con el **71.43%** a diferencia de la **evaluación postest** donde los alumnos clasificaron en los **niveles satisfactorio y excelente**, contando con 11 y 7 alumnos, respectivamente. Esto se traduce en que el **39.29%** de los estudiantes alcanzaron un **nivel satisfactorio**, y el **25.00%** del mismo grupo logró un **nivel excelente** del idioma inglés después de la implementación del aprendizaje cooperativo. Totalizando un **64.29%** del grupo experimental en el postest. Por lo tanto, se observa una mejora significativa al incluir estrategias de aprendizaje cooperativo en el diseño de actividades comunicativas.

Figura 1.

Distribución de los niveles en la producción oral del idioma inglés



Nota: Elaboración propia.

Tabla 7.

Puntajes del pre test y pos test del grupo de control y grupo experimental CEID UNJBG

Alumno	Puntajes grupo control Pretest	Puntajes grupo control Postest	Puntajes grupo experimental Pretest	Puntajes grupo experimental Postest
1	16	19	14	20
2	11	15	11	14
3	9	12	11	15
4	16	16	8	13
5	15	17	15	19
6	11	13	9	14
7	9	11	10	11
8	11	11	15	19
9	0	0	10	12
10	9	10	10	15
11	9	11	10	15
12	10	10	11	13
13	8	11	15	19
14	11	12	11	14
15	9	11	11	15
16	8	9	11	15
17	16	16	10	16
18	9	10	9	15
19	9	12	14	19
20	9	14	14	15
21	0	0	12	12
22	12	13	10	19
23	9	11	10	14
24	10	11	13	15
25	11	12	16	19
26	14	14	15	18
27	9	12	10	13
28	10	12	12	15

Nota: Elaboración propia.

Establecer el nivel de la producción oral del idioma inglés antes de la aplicación de estrategias de aprendizaje cooperativo en el grupo de control.

Tabla 8.

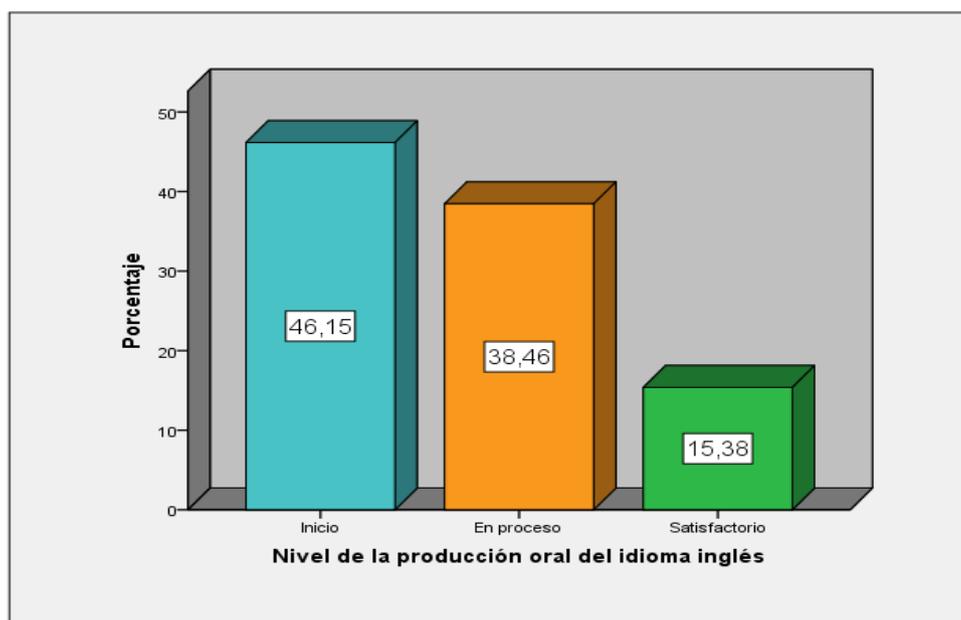
Nivel de la producción oral del idioma inglés en el pretest del grupo de control

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos			
Inicio	12	46,15	46,15
En proceso	10	38,46	84,61
Satisfactorio	4	15,38	100,0
Total	26	100,0	

Nota: Elaboración propia.

El análisis realizado antes de la aplicación pretest realizado al grupo de control muestra que el **46.15% de los estudiantes** están en un **nivel de inicio** en la producción oral del idioma inglés con puntajes de 0 a 9. Por otro lado, el **38.46% de los estudiantes** tiene un **nivel en proceso** con calificaciones de 10 a 14 puntos. Finalmente, el **15.38%** presenta un **nivel satisfactorio** con puntajes de 15 a 18.

Figura 2. *Distribución del nivel de la producción oral del idioma inglés en el pretest del grupo de control*



Nota: Elaboración propia.

Establecer el nivel de la producción oral del idioma inglés antes de la aplicación de estrategias de aprendizaje cooperativo en el grupo experimental.

Tabla 9.

Nivel de la producción oral del idioma inglés en el pretest del grupo experimental

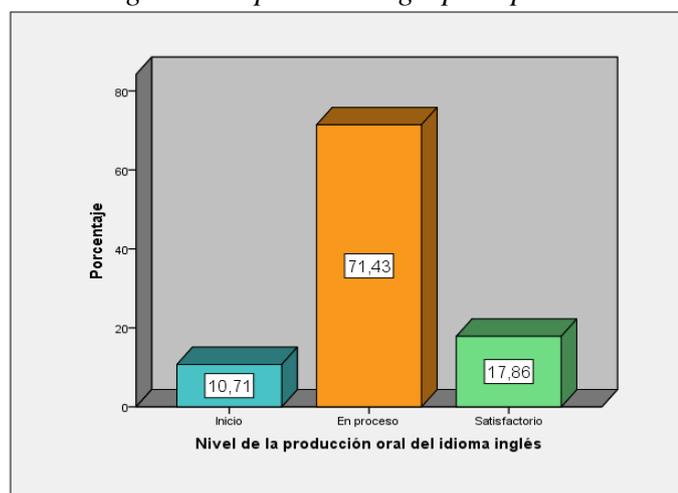
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos			
Inicio	3	10,71	10,71
En proceso	20	71,43	82,14
Satisfactorio	5	17,86	100,0
Total	28	100,0	

Nota: Elaboración propia.

El análisis del pretest realizado al grupo experimental, es decir, antes de la aplicación de estrategias de aprendizaje cooperativo muestra que 20 estudiantes representando el 71.43% tienen un nivel en proceso, siendo el mayor porcentaje de los estudiantes encuestados con calificaciones de 10 a 14 puntos. Asimismo, tres estudiantes de este grupo poseen un nivel de inicio y cinco estudiantes cuentan con un nivel satisfactorio en la producción oral del idioma inglés.

Figura 3.

Distribución del nivel de la producción oral del idioma inglés en el pretest del grupo experimental



Nota: Elaboración propia.

Establecer el nivel de la producción oral del idioma inglés después de la aplicación de estrategias de aprendizaje cooperativo en el grupo experimental.

Tabla 10.

Nivel de la producción oral del idioma inglés en el postest del grupo experimental

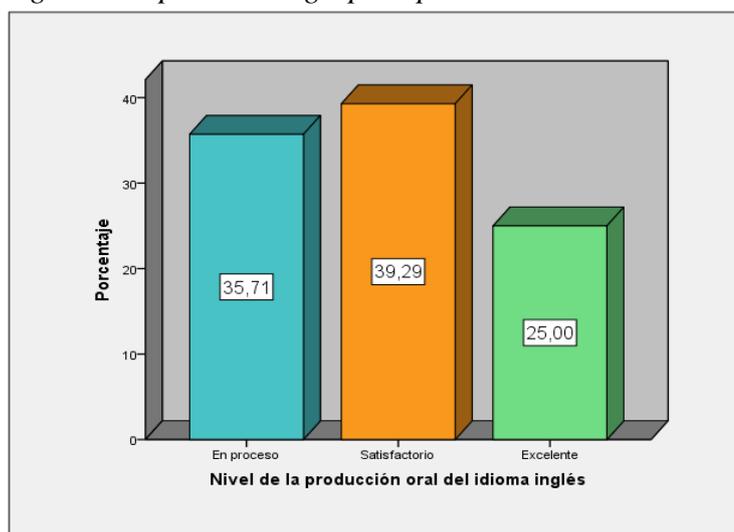
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
En proceso	10	35,71	35,71
Satisfactorio	11	39,29	75,00
Excelente	7	25,00	100,00
Válidos			
Total	28	100,00	

Nota: Elaboración propia.

La tabla 10 muestra el análisis realizado después de la aplicación de las estrategias de trabajo cooperativo (postest) realizado al grupo experimental, donde el **35.71%** de los estudiantes están en un **nivel en proceso** con puntuaciones de 10 a 14. Por otro lado, el **39.29%** de los estudiantes tiene un **nivel satisfactorio** con valoraciones de 15 a 18 puntos. Finalmente, el **25.00%** presenta un **nivel excelente** con calificaciones de 19 a 20 puntos.

Figura 4.

Distribución del nivel de la producción oral del idioma inglés en el postest del grupo experimental



Nota: Elaboración propia.

4.3 VERIFICACIÓN DE HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

Antes de realizar la verificación de las hipótesis planteadas se debe determinar qué distribución siguen las variables en estudio, con base en ello se decide si la técnica a usar en el contraste es de estadística paramétrica (distribución normal) y no paramétrica (distribución no normal).

Supuesto de normalidad

Para determinar el supuesto de normalidad existen dos tests estadísticos: Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk, ambos se utilizan para contrastar si un conjunto de datos se ajusta o no a una distribución normal, pero la principal diferencia radica en el número de muestras. Mientras que en el test de Shapiro-Wilk se puede utilizar con hasta 50 datos, el test de Kolmogorov-Smirnov es recomendable utilizarlo con más de 50 observaciones.

1. Formulación de hipótesis

H₀: Los datos proceden de una distribución normal

H₁: Los datos no proceden de una distribución normal.

2. Nivel de significancia

$$\alpha = 5\% = 0.05$$

3. Estadístico de prueba

Tabla 11. Verificación del supuesto de normalidad

	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.
Puntajes grupo control Pretest	.833	28	.058
Puntajes grupo control Posttest	.823	28	.085
Puntajes grupo experimental Pretest	.902	28	.112
Puntajes grupo experimental Posttest	.900	28	.059

a. Corrección de la significación de Lilliefors

4. Decisión

Si $p < 0.05$ se rechaza H_0 y se acepta H_1 , Caso contrario, $p > 0.05$ se acepta H_0

Como $p_1 = 0.58$, $p_2 = 0.85$, $p_3 = 0.112$, $p_4 = 0.59$ son mayores que el nivel de significancia establecido en la investigación ($\alpha=0,05$); entonces se acepta H_0 .

5. Conclusión

Con un 5% de significancia se acepta la hipótesis nula y se concluye que los datos de las variables en estudio proceden de una distribución normal, en consecuencia, la técnica a utilizar para el contraste de hipótesis debe ser de estadística paramétrica, siendo la prueba T para muestras independientes la indicada para el contraste.

HIPÓTESIS GENERAL

1. Formulación

H₀: El aprendizaje cooperativo no influye positivamente en la producción oral del idioma inglés de los alumnos del nivel básico - Centro de idiomas de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, 2021.

H₁: El aprendizaje cooperativo influye positivamente en la producción oral del idioma inglés de los alumnos del nivel básico - Centro de idiomas de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, 2021.

2. Nivel de significancia

$\alpha = 5\% = 0.05$

3. Estadístico de prueba

Tabla 12.

Comparación de medias del grupo control y experimental

	GRUPO	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
PRETEST	CONTROL	26	10,7692	2,53468	,49709
	EXPERIMENTAL	28	11,6786	2,22866	,42118
POSTEST	CONTROL	26	12,5000	2,42074	,47475
	EXPERIMENTAL	28	15,4643	2,54562	,48108

Nota: Elaboración propia.

Tabla 13.

Prueba T para muestras independientes

		Prueba T para la igualdad de medias					95% Intervalo de confianza para la diferencia	
		t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	Inferior	Superior
PRETEST	CONTROL-EXPERIMENTAL	-1,402	52	,167	-,90934	,64839	-2,21043	,39175
POSTEST	CONTROL-EXPERIMENTAL	-4,377	52	,000	-2,96429	,67717	-4.32312	-1.60545

Nota: Elaboración propia.

4. Decisión

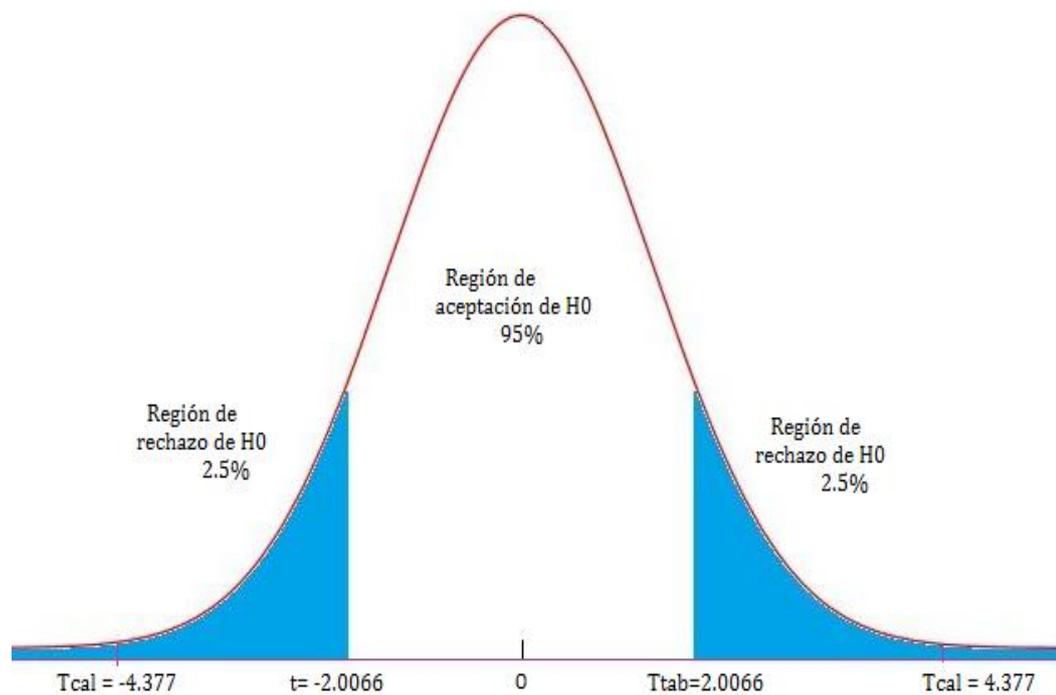
Si la sig. (bilateral) < 0.05 y $TC > t$, existe diferencia significativa entre las medias del grupo control y experimental, se rechaza H_0 y se acepta H_1 .

Si la sig. (bilateral) > 0.05 y $TC < t$, no existe diferencia significativa entre las medias del grupo control y experimental, se acepta H_0 .

5. Conclusión

Figura 5.

Prueba de hipótesis de la post prueba



Nota: Elaboración propia.

Con un nivel de significancia de 5% y un nivel de confianza al 95%, y un valor t calculado de 4.377, que es mayor a la t tabulada de 2.0066, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, afirmando que el aprendizaje cooperativo influye positivamente en la producción oral del idioma inglés de los alumnos del nivel básico del centro de idiomas de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, 2021. Asimismo, se concluye que la aplicación de las estrategias de aprendizaje cooperativo mejora en 4.377 puntos en promedio la producción oral del idioma inglés de los estudiantes.

PRIMERA HIPÓTESIS ESPECÍFICA

1. Formulación

H₀: El nivel de la producción oral del idioma inglés en menos del 50% de los alumnos del grupo de control es en proceso antes de la aplicación de estrategias de aprendizaje cooperativo.

H₁: El nivel de la producción oral del idioma inglés de la mayoría de los alumnos del grupo de control es en proceso antes de la aplicación de estrategias de aprendizaje cooperativo.

2. Nivel de significancia

$$\alpha = 5\% \quad , \quad z_t = 1.645$$

3. Estadístico de prueba

$$z_p = \frac{p - p_0}{\sqrt{\frac{p(1-p)}{n}}} \quad , \quad p_0 = 0.5 \quad , \quad p = \frac{x}{n} = \frac{10}{28} = 0.357$$

$$z_p = \frac{0.357 - 0.5}{\sqrt{\frac{0.357(643)}{28}}} = -1.57$$

Donde

x: número de estudiantes de nivel en proceso (de 10 a 14 puntos)

n: total de estudiantes que conforman la muestra (28 estudiantes)

p: proporción muestral de estudiantes de nivel en proceso

(pre test)

*p*₀: proporción poblacional de estudiantes (0.5)

4. Decisión

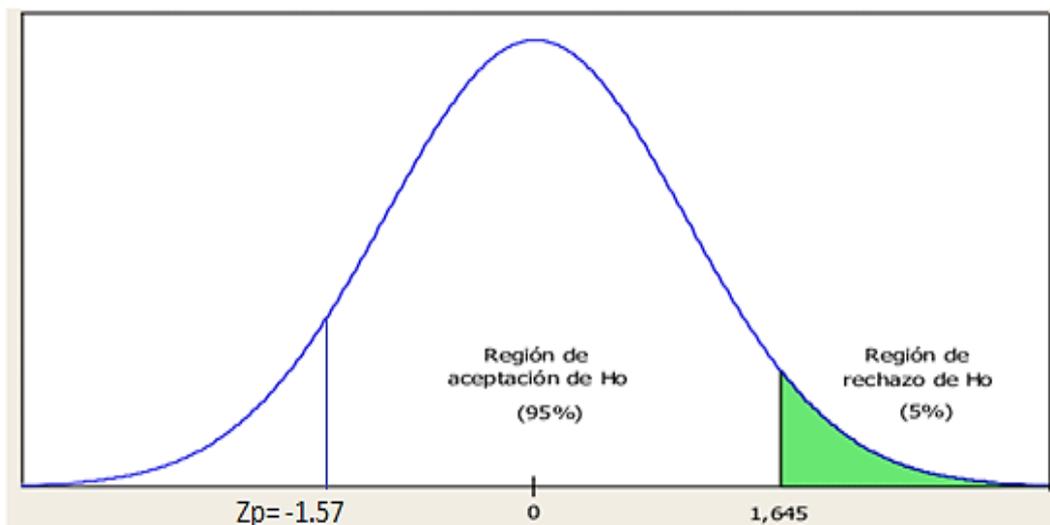
La región de aceptación de una cola está delimitada por $z_p =$

$-\infty$ hasta $z_p = 1.645$,

Dado que el $z_p = -1.57 < z_t = 1.645$, se acepta H_0 y se rechaza H_1 .

Figura 6.

Prueba de hipótesis de la primera hipótesis específica



Nota: Elaboración propia.

5. Conclusión

Con un nivel de significancia de 5% y un nivel de confianza al 95% se acepta la hipótesis nula, afirmando que el nivel de la producción oral del idioma inglés en menos del 50% de los alumnos del grupo de control es en proceso antes de la aplicación de estrategias de aprendizaje cooperativo. Asimismo, se concluye que antes de la aplicación de estrategias de trabajo cooperativo, sólo el 35.71% de los estudiantes se encontraban en un nivel en proceso, con un puntaje de 10 a 14 según la escala.

SEGUNDA HIPÓTESIS ESPECÍFICA

1. Formulación

H₀: El nivel de la producción oral del idioma inglés en menos del 50% de los alumnos del grupo experimental es en proceso antes de la aplicación de estrategias de aprendizaje cooperativo.

H₁: El nivel de la producción oral del idioma inglés de la mayoría de los alumnos del grupo experimental es en proceso antes de la aplicación de estrategias de aprendizaje cooperativo.

2. Nivel de significancia

$$\alpha = 5\% \quad , \quad z_t = 1.645$$

3. Estadístico de prueba

$$z_p = \frac{p - p_0}{\sqrt{\frac{p(1-p)}{n}}} \quad , \quad p_0 = 0.05 \quad , \quad p = \frac{x}{n} = \frac{20}{28} = 0.714$$

$$z_p = \frac{0.714 - 0.5}{\sqrt{\frac{0.714(2.86)}{28}}} = 2.50$$

Donde

x: número de estudiantes de nivel en proceso (de 10 a 14 puntos)

n: total de estudiantes que conforman la muestra (28 estudiantes)

p: proporción muestral de estudiantes de nivel en proceso

(pre test)

*p*₀: proporción poblacional de estudiantes (0.5)

4. Decisión

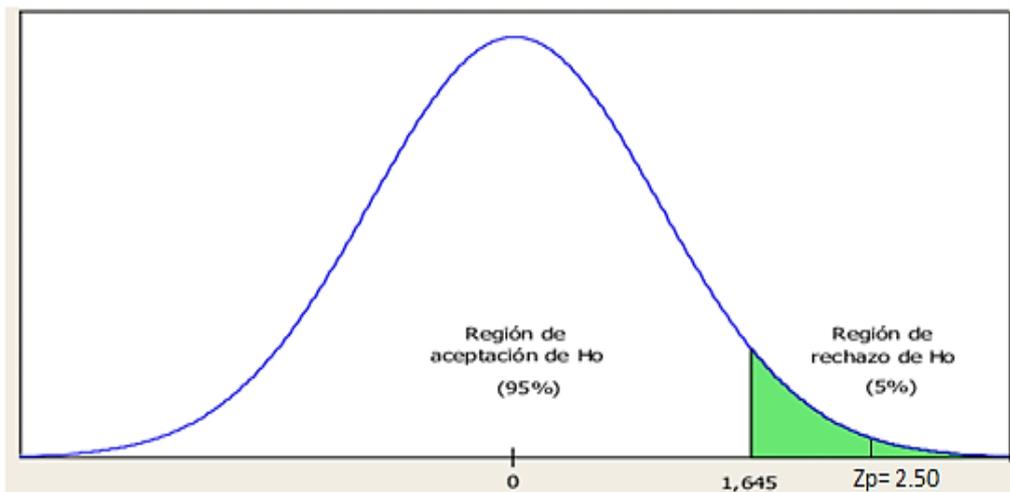
La región de aceptación de una cola está delimitada por $z_p =$

$-\infty$ hasta $z_p = 1.645$,

Dado que el $z_p = 2.50 > z_t = 1.645$, se rechaza H_0 y se acepta H_1 .

Figura 7.

Prueba de hipótesis de la segunda hipótesis específica



Nota: Elaboración propia.

5. Conclusión

Con un nivel de significancia de 5% y un nivel de confianza al 95% se acepta la hipótesis alterna, afirmando que el nivel de la producción oral del idioma inglés de la mayoría de los alumnos del grupo experimental es en proceso antes de la aplicación de estrategias de aprendizaje cooperativo. Asimismo, se concluye que **antes de la aplicación de estrategias de trabajo cooperativo, el 71.43% de los estudiantes se encontraban en un nivel en proceso, con un puntaje de 10 a 14 según la escala.**

TERCERA HIPÓTESIS ESPECÍFICA

1. Formulación

H₀: El nivel de la producción oral del idioma inglés en menos del 50% de los alumnos del grupo experimental es satisfactorio y excelente después de la aplicación de estrategias de aprendizaje cooperativo.

H₁: El nivel de la producción oral del idioma inglés de la mayoría de los alumnos del grupo experimental es satisfactorio y excelente después de la aplicación de estrategias de aprendizaje cooperativo.

2. Nivel de significancia

$$\alpha = 5\% \quad , \quad z_t = 1.645$$

3. Estadístico de prueba

$$z_p = \frac{p - p_0}{\sqrt{\frac{p(1-p)}{n}}} \quad , \quad p_0 = 0.5 \quad , \quad p = \frac{x}{n} = \frac{11 + 7}{28} = 0.643$$

$$z_p = \frac{0.643 - 0.5}{\sqrt{\frac{0.643(0.357)}{28}}} = 8.55$$

Donde

x: número de estudiantes de nivel satisfactorio y excelente (de 15 a 18 puntos)

n: total de estudiantes que conforman la muestra (28 estudiantes)

p: proporción muestral de estudiantes de nivel satisfactorio (pos test)

*p*₀: proporción poblacional de estudiantes (0.5)

4. Decisión

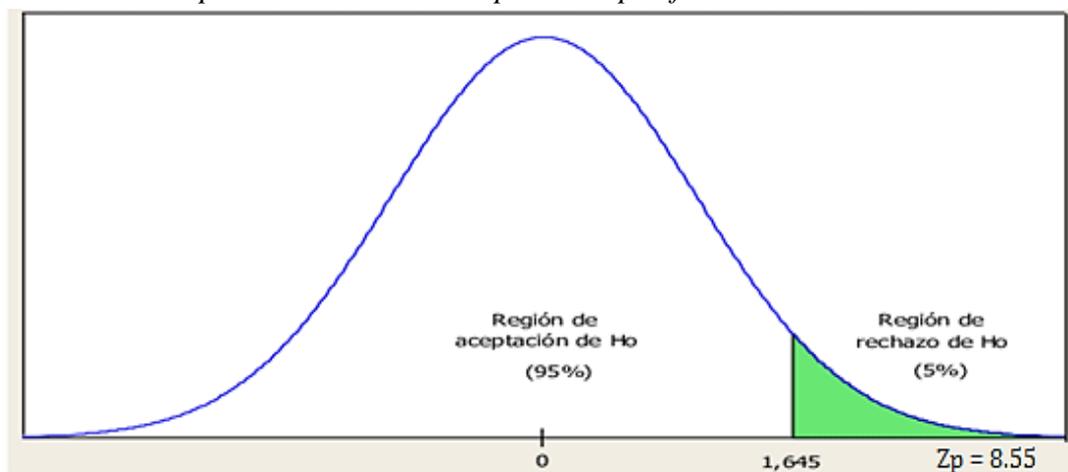
La región de aceptación de una cola está delimitada por $z_p =$

$-\infty$ hasta $z_p = 1.645$, dado que el $z_p = 8.55 > z_t = 1.645$, se rechaza

H_0 y se acepta H_1 .

Figura 8.

Prueba de hipótesis de la tercera hipótesis específica



Nota: Elaboración propia.

5. Conclusión

Con un nivel de significancia de 5% y un nivel de confianza al 95% se acepta la hipótesis alterna, afirmando que el nivel de la producción oral del idioma inglés en la mayoría de los alumnos del grupo experimental es **satisfactorio** y **excelente** después de la aplicación de estrategias de aprendizaje cooperativo. Asimismo, se concluye que, en el grupo experimental, después de la aplicación de estrategias de aprendizaje cooperativo, el **39.29%** de los estudiantes alcanzaron un nivel **satisfactorio** con calificaciones entre 15 a 18 puntos. Y, el **25.00%** de los alumnos obtuvieron un **nivel excelente** con puntuaciones de 19 a 20 puntos. Es decir, el **64.29%** de los estudiantes se ubicaron en los dos niveles más altos: **satisfactorio y excelente**.

CAPÍTULO V:

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Con relación a la hipótesis general, a través de la presente investigación se buscó demostrar que “El aprendizaje cooperativo influye positivamente en la producción oral del idioma inglés de los alumnos del nivel básico - Centro de Idiomas de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, 2021”. Para lo cual fue fundamental establecer la diferencia sustancial entre las medias del grupo de control y experimental en el pos test, demostrándose que existe diferencia significativa al ser el valor de diferencia de medias -3.85 menor que el nivel de significancia 0.05. Por lo tanto, se acepta la hipótesis de investigación. Concluyendo que el aprendizaje cooperativo influye positivamente en la producción oral del idioma inglés de los alumnos del nivel básico – CEID UNJBG. Además, de acuerdo con la prueba T para igualdad de medias, se demostró que la aplicación de técnicas cooperativas mejora en 4.377 puntos el nivel de la competencia oral de los estudiantes.

Respecto al primer objetivo específico, el presente estudio buscó establecer el nivel de la producción oral del idioma inglés antes de la aplicación de estrategias de aprendizaje cooperativo en el grupo de control. Se encontró que el 46.15% de los estudiantes están en un nivel de inicio en la producción del idioma inglés con puntuaciones de 0 a 9.

Con relación al segundo objetivo específico, la investigación buscó establecer el nivel de la producción oral del idioma inglés antes de la aplicación de estrategias de aprendizaje cooperativo en el grupo experimental. Se halló que el 71.43% de los estudiantes se encontraban en un nivel en proceso, con una valoración de 10 a 14 puntos.

El tercer objetivo específico buscó establecer el nivel de la producción oral del idioma inglés después de la aplicación de estrategias de aprendizaje cooperativo en el grupo experimental. Se encontró que el 39.29% de los estudiantes logró un nivel satisfactorio con calificaciones de 15 a 18 puntos. Asimismo, el 25.00% presentó un nivel excelente en la producción del idioma inglés con valoraciones de 19 a 20 puntos. Es decir, el 64.29% de los estudiantes se ubicaron en los niveles satisfactorio y excelente con calificaciones de 15 a 20 puntos.

En relación con los antecedentes de la investigación, se respalda el estudio de Torres (2018) que concluye que la metodología cooperativa empleando las TIC mejora significativamente el aprendizaje del idioma inglés en sus cuatro habilidades (hablar, escribir, leer, escuchar) y áreas lingüísticas (gramática y vocabulario). De acuerdo con la prueba de diferencia de medias se halló que el aprendizaje cooperativo mejoró la adquisición del idioma inglés en el grupo experimental en relación con el grupo de control en todas las variables del estudio. Asimismo, se demostró que la mejora en el desarrollo de las habilidades comunicativas respondió a la interacción entre los participantes del grupo experimental que permitió compartir diferentes puntos de vista y darse *feedback* mutuo. De este modo, se concuerda con Temprano (2012) quien propone enfocarse en el alumno como

protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje a fin de consolidar su autonomía y construir su propio aprendizaje.

De la misma manera se respalda a Calvo (2019) que determina que la estrategia de aprendizaje cooperativo mejora sustancialmente la expresión oral del idioma inglés de los estudiantes de la Universidad Privada del Norte. De acuerdo con la prueba de diferencia de medias, se halló que los alumnos del grupo experimental obtuvieron una media de 17.08 puntos en la post prueba posterior a la aplicación del enfoque cooperativo. Sin embargo, la media del pos test del grupo de control arrojó un puntaje de 11.50. Otro indicador del éxito de la aplicación de la metodología cooperativa fue la prueba de hipótesis, que resultó en rechazar la hipótesis nula con una valoración tabulada de 1.68 y un valor calculado de 4.93. Igualmente, se evidenció que autores como Vygotsky, desde una perspectiva constructivista, conciben la adquisición del idioma como un proceso comunicativo y social. Aprendizaje que es sólo posible a través de la interacción y técnicas cooperativas puesto que involucra situaciones comunicativas cotidianas que se dan en la L1 de los estudiantes, siendo por ende escenarios significativos y relevantes para el desarrollo de la competencia oral.

Finalmente, se respalda la investigación de Escalona et al. (2020) que concluye que las técnicas de aprendizaje cooperativo desarrollan efectivamente la competencia comunicativa en los estudiantes del programa de Lengua Extranjera – inglés de la Universidad de Granma, Cuba. Para ello, luego de implementar técnicas y metodologías de aprendizaje cooperativo, la pos prueba arrojó que el 55,5% de los estudiantes del grupo experimental obtuvieron las más altas puntuaciones (4 a 5 puntos), a diferencia del grupo de control que logró un rendimiento alto sólo en una

proporción del 22.2%. Asimismo, se demostró que el desarrollo de las competencias de producción oral guarda estrecha relación con el enfoque comunicativo. El cual sirvió de marco para diseñar situaciones de comunicación cotidianas empleando las técnicas de *Jigsaw*, *Peer tutoring* o debates. De acuerdo con Brown (1994) el enfoque comunicativo plantea el uso del idioma desde una perspectiva netamente social, constituyendo un factor esencial para la aplicación del aprendizaje cooperativo en el aula. Es por ello por lo que, según Vygotsky, la adquisición de una lengua va estrechamente ligada a la interacción con otros interlocutores, al contexto y a la experiencia tanto social como individual.

CAPÍTULO VI: PROPUESTA DE SOLUCIÓN

6.1 DESCRIPCIÓN DE PROBLEMA FOCALIZADO

Con el inicio de la educación no presencial, de modo remoto, a causa de la pandemia por el SARS-CoV-2 virus desde marzo de 2020, los estudiantes y docentes no han tenido acceso a clases presenciales. Este periodo de confinamiento, normado por los diferentes gobiernos y organismos como la Organización Mundial de la Salud – OMS y el Banco Mundial, resultó en una forma de interacción virtual, un tanto limitada en cuanto al carácter social y formativo de la educación.

Por otro lado, se busca reducir el TTT (*teacher talking time*) a favor del STT (*student talking time*). Esto debido a que las explicaciones prolongadas del docente en el formato de clases virtuales, en muchos casos, resultan en la pérdida paulatina de atención por parte del estudiante.

Es por ello, que, en miras de optimizar la interacción no presencial, se alcanza la propuesta de sesiones de aprendizaje que incluyan estrategias de aprendizaje cooperativo a través de la funcionalidad Breakout rooms de Google Meet. Es decir, se trata de maximizar el contacto con los alumnos y entre alumnos de forma que el docente conozca las inquietudes de sus alumnos, facilite *feedback* personalizado y se mejore el ambiente de aprendizaje. Esto

para lograr un mejor desempeño en las habilidades comunicativas de los estudiantes y afianzar sus destrezas sociales, utilizando el enfoque comunicativo.

6.2 DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA

Propuesta de elaboración de sesiones de aprendizaje

Aplicación de estrategias y técnicas de aprendizaje cooperativo para optimizar la producción oral de los alumnos del nivel básico del Centro de Idiomas de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann.

Metodología

La metodología comprende el contenido curricular del texto American English File 2, unidades 11 y 12, utilizando las actividades de speaking para la aplicación de estrategias de aprendizaje cooperativo. Estas técnicas se detallan en 2.2.1.6 Tipos de estructuras cooperativas en el aula:

- *Jigsaw*
- *Peer tutoring* o tutoría entre iguales
- *Academic controversy* o controversia académica
- *Numbered heads* o cabezas numeradas
- Equipo de oyentes

6.3 PROCESO DE MIGRACIÓN HACIA LA SOLUCIÓN PROPUESTA

Se prevé la aplicación paulatina de técnicas de aprendizaje cooperativo posterior a la capacitación de los docentes a través de talleres para utilizar eficazmente estos recursos en las sesiones de aprendizaje remoto. Asimismo, se contempla el acompañamiento a cada docente para identificar oportunidades de mejora en el uso de las técnicas cooperativas.

6.4 COSTO DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA

Se estima que el costo de capacitar a un promedio de 30 docentes del idioma inglés durante 3 sesiones de una hora y media asciende a un aproximado de S/ 2,000. Se sugiere que cada sesión se realice una vez por semana. Asimismo, se propone el acompañamiento pedagógico a cada docente para contribuir a la reflexión sobre su práctica docente y redireccionar las acciones que contribuyan a lograr el aprendizaje esperado de los estudiantes.

6.5 BENEFICIOS QUE APORTA LA PROPUESTA

Al incluirse estrategias de aprendizaje cooperativo, los docentes lograrán una mayor motivación en los estudiantes a través del trabajo en equipo. A la vez que fomenta una participación más equitativa de los estudiantes en aras de construir su propio conocimiento y desarrollar habilidades sociales a través de los diferentes equipos que el docente forme de acuerdo con la personalidad de cada integrante.

Duración

Cada sesión tiene una duración de dos horas pedagógicas (100 minutos)

Criterios de evaluación

Los criterios de evaluación están establecidos en la rúbrica de producción oral y en el pre test y pos test. Estos instrumentos fueron revisados y validados por expertos en la enseñanza del idioma inglés.

Programa

La estructura de las sesiones de aprendizaje tuvo por finalidad promover la colaboración activa de los estudiantes y crear espacios de interacción propios de los alumnos:

Tiempo	Proceso pedagógico	Descripción	Estrategias o actividades	Recursos
15'	Introducción	Esta etapa aporta interés y motivación a los estudiantes antes del inicio de clase. El docente se centra en el saludo, el <i>warm-up</i> o <i>lead-in</i> , revisión y presentación de objetivos.	El docente recoge saberes previos: lluvia de ideas.	Wordwall, Kahoot, diapositivas.
25'	Desarrollo	Los estudiantes realizan una lectura que introduce el tema gramatical. Así, el estudiante es expuesto a las estructuras y vocabulario nuevo de forma implícita. Revisión grupal y <i>feedback</i> .	Identificación de nuevas estructuras gramaticales en la pantalla que comparte el docente.	<i>Annotation</i> de <i>Google Meet</i> , e-book, reacciones: 
25'	Evaluación	El docente conduce a los estudiantes a construir conocimientos nuevos y realiza una breve explicación. En grupos de tres, los estudiantes identifican el uso de la estructura gramatical y aplican las reglas presentadas. Al regresar a la sesión principal, se revisan los contenidos y aclaran	Los estudiantes completan las reglas gramaticales y relacionan ejemplos. Revisión en la sesión principal por grupo.	Breakout rooms (BORs), e-book, reacciones: 

		dudas. El docente da <i>feedback</i> .		
35'	Aplicación	Los estudiantes transfieren los conocimientos nuevos a situaciones comunicativas cotidianas. En grupos de cuatro estudiantes, realizan un <i>role-play</i> de acuerdo con las instrucciones propuestas en el e-book. Seguidamente, de regreso a la sesión principal, los estudiantes trabajan otra situación comunicativa con otros integrantes para afianzar el uso del lenguaje funcional. Al regreso de BORs, los estudiantes presentan sus conversaciones utilizando herramientas para contextualizar su dramatización. El docente felicita y da <i>feedback</i> (no verbal) a cada grupo.	<i>Role-plays</i>	Breakout rooms (BORs), e-book, <i>Zoom background</i> , reacciones: 

CONCLUSIONES

Primera

Se determinó que las estrategias de aprendizaje cooperativo logran cumplir con el objetivo del presente estudio mejorando la producción oral del idioma inglés en los estudiantes del nivel básico a través de la implementación de técnicas de aprendizaje cooperativo dentro de un enfoque comunicativo que promueve las cuatro destrezas del idioma inglés (*speaking, writing, reading, listening*). Se halló que las estrategias de aprendizaje cooperativo influyen positivamente en la producción oral del idioma inglés de los estudiantes del nivel básico del Centro de Idiomas de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann para el periodo 2021. Se ha concluido que la aplicación del aprendizaje cooperativo mejora en 4.377 puntos en promedio la producción oral de los alumnos.

Segunda

Se estableció que el nivel de la producción oral del idioma inglés en menos del 50% de los estudiantes del nivel básico del Centro de Idiomas de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann se posicionó en el nivel en proceso con puntuaciones de 10 a 14 puntos. Es decir, antes de la aplicación de estrategias de aprendizaje cooperativo sólo el 35.71% de los estudiantes obtuvieron un nivel en proceso. Mientras que el 46.15% de los estudiantes se ubicaron en un nivel de inicio con puntajes desaprobatórios de 0 a 9 puntos.

Tercera

Se determinó que el nivel de la producción oral del idioma inglés de la mayoría de los alumnos del nivel básico del Centro de Idiomas de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann al inicio del presente estudio se ubicó en el nivel en

proceso con puntuaciones de 10 a 14. Es decir, antes de la implementación de estrategias de aprendizaje cooperativo el 71.43% de los estudiantes se encontraban en un nivel en proceso con valoraciones de 10 a 14 puntos.

Cuarta

Se determinó que el nivel de la producción oral del idioma inglés de la mayoría de los alumnos del nivel básico del Centro de Idiomas de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann después de la aplicación de estrategias de aprendizaje cooperativo se ubicó en el nivel satisfactorio (15 a 18 puntos), representando el 39.29% de los estudiantes. Mientras que el 25% de los alumnos logró un nivel excelente con calificaciones de 19 a 20 puntos. Es decir, el 64.29% de los estudiantes lograron posicionarse en los niveles satisfactorio y excelente con calificaciones de 15 a 20 puntos. Por lo tanto, es evidente que la ejecución de actividades de aprendizaje cooperativo optimiza los resultados de las destrezas comunicativas de los alumnos de manera significativa.

RECOMENDACIONES

Primera

Se sugiere a la dirección del Centro de Idiomas de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann junto con los coordinadores de cada nivel, evaluar las recomendaciones planteadas en el presente trabajo de investigación. Y, continuar con la implementación de estrategias de aprendizaje cooperativo en las sesiones virtuales. Asimismo, esta propuesta puede ser adaptada a la dinámica particular de cada clase e idioma ofrecido por la institución como el portugués, francés, italiano, alemán, coreano, japonés y chino mandarín; puesto que comprende un enfoque comunicativo e integrador de las cuatro habilidades del idioma (hablar, escribir, leer, escuchar).

Segunda

Para comprender mejor las implicancias de los resultados encontrados, se recomienda que los docentes junto con los coordinadores de los niveles básico, intermedio y avanzado incentiven el uso de estrategias de aprendizaje cooperativo como *Jigsaw*, *Peer tutoring* o tutoría entre iguales, *Academic controversy* o controversia académica, *Numbered heads* o cabezas numeradas y equipo de oyentes a través de la herramienta breakout rooms de la plataforma Google Meet. Esto permitirá al docente acompañar a los estudiantes (observando las habilidades sociales del grupo, la interacción promotora entre los participantes o redirigir la actividad) en las diversas estrategias de aprendizaje cooperativo implementadas en el aula virtual.

Tercera

Se recomienda a la dirección del centro de idiomas CEID desarrollar talleres pedagógicos dirigidos a los docentes para dinamizar el proceso de enseñanza-aprendizaje a través del uso de recursos y estrategias de aprendizaje cooperativo, facilitando así el *awareness* sobre las técnicas planteadas cuyo fin último es la mejora de las habilidades comunicativas de los estudiantes.

Cuarta

Se alcanza la presente investigación a la comunidad científica para su difusión y promoción como punto de partida para futuros estudios que aporten hallazgos positivos en los procesos de enseñanza-aprendizaje de idiomas. Y, sean de utilidad para orientar la práctica docente con relación al desarrollo de la competencia comunicativa utilizando técnicas cooperativas dentro de un enfoque comunicativo social tanto en entornos virtuales como presenciales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, V. (1996). *La evaluación del lenguaje*. Archidona: Aljibe.
- Akkara, S., Anumula, V., y Mallampalli, M. (2020). Impact of WhatsApp Interaction on Improving L2 Speaking Skills. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 15(3), 250-259.
- Alarcón, E., Sepúlveda, P., y Madrid, D. (2018). Qué es y qué no es aprendizaje cooperativo. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(1). <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>
- Aronson, E. (1978). *The jigsaw classroom*. California: Sage Publication.
- Bernabé, R. (2020). El aprendizaje cooperativo y habilidades sociales de los estudiantes del 5° año de secundaria de las I.E. del distrito de Tacna, 2019. Universidad Privada de Tacna. <http://repositorio.upt.edu.pe/handle/20.500.12969/1669>
- Cadillo, J. (2018). De las TIC a las TAC. *Educared*. <https://educared.fundaciontelefonica.com.pe/tic-en-el-aula/de-las-tic-a-las-tecnologias-del-aprendizaje-y-el-conocimiento/>
- Calvo, K. (2019). El aprendizaje cooperativo para mejorar la producción oral en estudiantes de la Universidad Privada del Norte - curso de inglés - semestre 2019-1. Universidad Privada Antenor Orrego. <https://hdl.handle.net/20.500.12759/5065>
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.

- Celce-Murcia, M., Brinton, D. & Goodwin, J. (1996). *Teaching pronunciation: A reference for teachers of English to speakers of other languages*. Cambridge University Press.
- Celce-Murcia, M., Brinton, D., Goodwin, J. & Griner, B. (2010). *Teaching pronunciation: A course book and reference guide*. Cambridge: Cambridge UP.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Mass.: The M.I.T. Press.
- Consejo de Europa (2020). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen Complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa. <http://www.coe.int/lang-cefr>.
- Cronquist, K. y Fiszbein, A. (2017). *El aprendizaje del inglés en América Latina*. El Diálogo. Liderazgo para las Américas. <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2017/09/El-aprendizaje-delingl%C3%A9s-en-Am%C3%A9rica-Latina-1.pdf>
- Crystal, D. (2003). *English as a global language*. Cambridge University Press.
- Cuicas, A. (28 de junio de 2020). La inversión “plana” en educación: la comparación más dura del Perú con países de Latinoamérica. *La República*.
- Dalton, D. (1997). Some Techniques for teaching pronunciation. *The Internet TESL Journal*. <http://iteslj.org/Techniques/Dalton-Pronunciation.html>
- Derwing, T., & Munro, M. (1997). Accent, intelligibility, and comprehensibility. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 1-16.
- Durán, D. (2021). *Métodos y técnicas de aprendizaje cooperativo*. FECYT - Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología.

- Escalona, E., Frías, Y., y Fonseca, M. (2020). El aprendizaje cooperativo como procedimiento para desarrollar la competencia comunicativa en inglés en el sistema educativo cubano. *Encuentro*, 28, ISSN 1989-0796, 3-16
- Fontes, O., González, L., y Martínez, R. (2019). El aprendizaje cooperativo en la clase de inglés como lengua extranjera. *Transformación*, 15(1), 63-73.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-29552019000100063&lng=es&tlng=es
- García, I., Vecorena, N., y Velasco, E. (2019). El nivel de inglés alcanzado en quinto grado de secundaria en tres colegios públicos de Lima metropolitana. *Educación*, 28(55), 80-102.
<https://dx.doi.org/10.18800/educacion.201902.004>
- Guitart, M. y Giménez, F. (2000). El trabajo cooperativo en entornos virtuales de aprendizaje. *Aprender en la virtualidad*, 10(1), 10-18.
- Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching* (4th ed.). Pearson Longman.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación (6a. ed. --). McGraw-Hill.
- Hughes, R. (2015). *Teaching and Researching: Speaking*. (2nd ed.). NY: Routledge.
- Hymes, D. H. (1972). On Communicative Competence. En Pride, J., y Holmes, J. (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin.
- Instituto Peruano de Economía. (9 julio 2020). *¿Cuánto asignamos a educación?*
<https://www.ipe.org.pe/portal/boletin-ipe-cuanto-asignamos-a-educacion/>
- Johnson, D., y Johnson, R. (1994). *Learning Together and alone*, 4° ed. Minn.: Interaction Book Company.

- Johnson, D., y Johnson, R. (2009). An educational psychology success story: social interdependence theory and cooperative learning. *EducRes.* 38, 365–379.
- Johnson, D., Johnson, R., y Holubec, E. (1999). *El Aprendizaje Cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Kagan, S., y Kagan, M. (2009). *Kagan Cooperative Learning*. San Clemente.
- Karmiloff, K., y Karmiloff-Smith, A. (2001). *Pathways to language*. Mass: Harvard University Press.
- Larico, B. (2019). Desarrollo de la expresión oral en inglés a través del aprendizaje colaborativo en estudiantes de la Universidad Nacional de Cañete, 2017. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7616723>
- Littlewood, W. (1981). *Communicative Language Teaching: An Introduction*. London: Cambridge UP.
- Maldonado, M., Aguinaga, D., NietoGamboa, J., Fonseca, F., Shardin, L., y Cadenillas, V. (2019). Estrategias de aprendizaje para el desarrollo de la autonomía de los estudiantes de secundaria. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 415-439. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.290>
- Centro Virtual Cervantes. (2022). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_04.htm
- Martínez, A. (2020). Eficiencia del gasto público en educación en América Latina. *Ciencias Económicas*, 1(1), 5-15.
- Matzumura, J., Gutiérrez, H., Pastor, C., y Ruiz, R. (2019). Valoración del trabajo colaborativo y rendimiento académico en el proceso de enseñanza de un

- curso de investigación en estudiantes de medicina. *Anales de la Facultad de Medicina*, 80(4), 457-464. <https://dx.doi.org/10.15381/anales.v80i4.17251>
- Ministerio de Educación. (2016). *Currículo nacional de la educación básica*. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-2016-2.pdf>
- Munayco, F. (2019). Cooperative learning and English language learning in students of Odontology of the first cycle at Universidad Peruana Los Andes.
- Nicoletti, J. (2016). *Desafíos en educación superior*. Buenos Aires: Editorial UNLaM.
- Nunan, D. (1999). *Second Language Teaching & Learning*. Boston: Heinle & Heinle.
- Paulson, C., y Bruder, M. (1976). *Teaching English as a second language*. MA: Winthrop Publishers, Inc.
- Pérez, J., y Gardey, A. (2021). *Definición de Aprendizaje*. Definicion.de. <https://definicion.de/aprendizaje>
- Pujolás, P. (2008). El Aprendizaje Cooperativo como recurso y como contenido. *Aula de Innovación Educativa*, 170.
- Pulido, A., y Pérez, V. (2004). Hacia un concepto de competencia comunicativa integral. *Mendive*, 2(3), 160-167.
- Reinhardt, J. (2017). Digital gaming in L2 teaching and learning. *The handbook of technology and second language teaching and learning*. 28, 202–216.
- Revilla, R., Acosta, C. y Reyna, C. (2013). Estudio de Validez y Confiabilidad de la escala de compra impulsiva en jóvenes y adulto de la ciudad de Córdoba, Argentina. *Ciencias Psicológicas*, Vol. 7.

http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-42212013000200003#George

Reyes, O. y Ayala, Y. (2017). El aprendizaje cooperativo y el aprendizaje del idioma inglés en estudiantes del quinto grado de primaria - Colegio Santa Rosa de Chosica, 2016.

Savignon, S. J. (1972). *Communicative Competence: An Experiment in Foreign Language Teaching*. Philadelphia: Center for Curriculum Development, Inc.

Segalowitz, N. (2010). *The cognitive bases of second language fluency*. Nueva York: Routledge.

Silberman, M. (1996). The use of pairs in cooperative learning. *Cooperative Learning and College Teaching*, 7(1), 2-12.

Temprano, A. (2012). *Las TIC en la enseñanza bilingüe*. Bogotá: Ediciones de la U.

Thornbury, S. (2006). *How to teach speaking*. Cambridge: Cambridge UP.

Torres, M., y Yépez D. (2018). Aprendizaje cooperativo y TIC y su impacto en la adquisición del idioma inglés. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23(78), 861-882.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662018000300861&lng=es&tlng=es.

Vasylets, O., Gilabert, R., y Manchón, R. (2019). Differential contribution of oral and written modes to lexical, syntactic and propositional complexity in L2 performance in instructed contexts. *Instructed Second Language Acquisition*, 3(2), 206–227. <https://doi.org/10.1558/isla.38289>

- Vivero, N., Toala, M., y Macías, M. (2018). El aprendizaje cooperativo en el proceso de enseñanza aprendizaje de la escritura del idioma académico inglés como lengua extranjera. *Polo del Conocimiento*, 3(12), 160-175. <http://dx.doi.org/10.23857/pc.v3i12.823>
- Vygotsky, L. (1981). The genesis of higher mental functions. En Wertsch, J. (Ed.), *The concept of activity in Soviet psychology* (pp. 144-188). NY: Sharpe.
- Vygotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grupo editorial Grijalbo.
- Woolley, A., Aggarwal, I., y Malone, T. (2015). Collective Intelligence and Group Performance. *Current Directions in Psychological Science*, 24 (6), 420-424. https://www.researchgate.net/publication/286512331_Collective_Intelligence_and_Group_Performance
- Yule, G. (1989). The Spoken Language. *Annual Review of Applied Linguistics*, 10, 163-172. <https://doi.org/10.1017/S0267190500001276>

ANEXOS

Anexo 1. MATRIZ DE CONSISTENCIA

INFLUENCIA DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN LA PRODUCCIÓN ORAL DEL IDIOMA INGLÉS DE LOS ALUMNOS DEL NIVEL BÁSICO DEL CENTRO DE IDIOMAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL JORGE BASADRE GROHMANN, 2021.

<p>1. INTERROGANTE PRINCIPAL ¿Cuál es la influencia del aprendizaje cooperativo en la producción oral del idioma inglés de los alumnos del nivel básico del Centro de Idiomas de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, 2021?</p> <p>2. INTERROGANTES ESPECÍFICAS</p> <p>a) ¿Cuál es el nivel de la producción oral del idioma inglés antes de la aplicación de estrategias de aprendizaje cooperativo en el grupo de control?</p> <p>b) ¿Cuál es el nivel de la producción oral del idioma inglés antes de la aplicación de estrategias de aprendizaje cooperativo en el grupo experimental?</p> <p>c) ¿Cuál es el nivel de la producción oral del idioma después de la aplicación de estrategias de aprendizaje cooperativo en el grupo experimental?</p>	<p>1. OBJETIVO GENERAL Establecer la influencia del aprendizaje cooperativo en la producción oral del idioma inglés de los alumnos del nivel básico del Centro de Idiomas de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, 2021.</p> <p>2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS</p> <p>a) Establecer el nivel de la producción oral del idioma inglés antes de la aplicación de estrategias de aprendizaje cooperativo en el grupo de control.</p> <p>b) Establecer el nivel de la producción oral del idioma inglés antes de la aplicación de estrategias de aprendizaje cooperativo en el grupo experimental.</p> <p>c) Establecer el nivel de la producción oral del idioma inglés después de la aplicación de estrategias de aprendizaje cooperativo en el grupo experimental.</p>	<p>1. HIPÓTESIS GENERAL El aprendizaje cooperativo influye positivamente en la producción oral del idioma inglés de los alumnos del nivel básico del Centro de Idiomas de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, 2021.</p> <p>2. HIPÓTESIS ESPECÍFICAS</p> <p>a) El nivel de la producción oral del idioma inglés de la mayoría de los alumnos del grupo de control es en proceso antes de la aplicación de estrategias de aprendizaje cooperativo.</p> <p>b) El nivel de la producción oral del idioma inglés de la mayoría de los alumnos del grupo experimental es en proceso antes de la aplicación de estrategias de aprendizaje cooperativo.</p> <p>c) El nivel de la producción oral del idioma inglés de la mayoría de los alumnos del grupo experimental es satisfactorio después de la aplicación de estrategias de aprendizaje cooperativo.</p>	<p>1. HIPÓTESIS GENERAL</p> <p>Variable Independiente (X)</p> <p>X1. Aprendizaje cooperativo</p> <p>Indicadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Habilidades sociales - Procesamiento grupal - Interdependencia positiva - Interacción promotora - Responsabilidad individual <p>Variable Dependiente (Y)</p> <p>Y1. Producción oral</p> <p>Indicadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pronunciación - Fluidez - Comprensión - Vocabulario - Gramática 	<ul style="list-style-type: none"> - Tipo de Investigación Aplicada Cuantitativa - Diseño de la Investigación Experimental Longitudinal - Ámbito de Estudio Alumnos del CEID UNJBG - Población 1994 alumnos - Muestra 2 grupos: 1 grupo de control y 1 grupo experimental del nivel básico - Técnicas de Recolección de datos <ul style="list-style-type: none"> - Observación - Estadística descriptiva - Instrumentos <ul style="list-style-type: none"> - Rúbrica de producción oral - Pre test y Pos test
--	---	---	---	---

Anexo 2. OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES INFLUENCIA DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN LA PRODUCCIÓN ORAL DEL IDIOMA INGLÉS DE LOS ALUMNOS DEL NIVEL BÁSICO DEL CENTRO DE IDIOMAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL JORGE BASADRE GROHMANN, 2021.

VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	INDICADORES	ESCALA DE MEDICIÓN
INDEPENDIENTE APRENDIZAJE COOPERATIVO	Es un conjunto de procesos didácticos basados en la organización del aula en grupos pequeños, mixtos y heterogéneos donde los estudiantes trabajan en conjunto de manera sincrónica para resolver tareas y profundizar en su autoestudio (Johnson y Johnson, 1994).	Experiencia de aprendizaje en la que los objetivos de los participantes están íntimamente ligados al esfuerzo de los demás por alcanzar sus objetivos. Es una experiencia netamente social e interactiva, así como de carácter individual.	<ul style="list-style-type: none"> - Habilidades sociales - Procesamiento grupal - Interdependencia positiva - Interacción promotora - Responsabilidad individual 	Inicio (0-9) En Proceso (10-14) Satisfactorio (15-18) Excelente (19-20)
DEPENDIENTE PRODUCCIÓN ORAL	La producción oral es una habilidad lingüística que permite a los hablantes expresarse o establecer interacciones con sus pares, facilitando el proceso de comunicación en un contexto dado. Si el objetivo del aprendizaje en el aula es desarrollar habilidades de comunicación oral, la práctica de la comunicación debe ser parte del proceso (Prado y Pérez, 2019).	La producción oral va más allá de la interpretación de sonidos acústicos regulados por reglas gramaticales. Ésta comprende elementos como la pronunciación, fluidez, comprensión y el uso de vocabulario y gramática de acuerdo con las situaciones sociales en las que se desarrolla la comunicación.	<ul style="list-style-type: none"> - Pronunciación - Fluidez - Comprensión - Vocabulario - Gramática 	INSTRUMENTO RÚBRICA DE PRODUCCIÓN ORAL PRE TEST Y POS TEST

Anexo 3. RÚBRICA DE PRODUCCIÓN ORAL

Niveles	Inicio	En proceso	Satisfactorio	Excelente
Puntaje	0-9	10-14	15-18	19-20
Indicador				
Pronunciación (0-4)	-Usa escasas reglas de pronunciación. -Utiliza una deficiente articulación y entonación al hablar.	-Usa limitadas reglas de pronunciación. -Se expresa con frecuentes errores de articulación y entonación.	-Usa algunas reglas de pronunciación de forma correcta. -Utiliza una articulación y entonación medianamente claras.	-Usa correctamente reglas de pronunciación al hablar. -Utiliza en su totalidad una articulación y entonación correctas.
Fluidez (0-4)	-Habla utilizando largas pausas. -Enlaza frases básicas, pero con errores en la coherencia.	-Mantiene una escasa fluidez al expresarse. -Repite y se autocorrije de forma continua.	-Se expresa con limitada fluidez. Sin embargo, no interfiere en la comunicación. -Registra algunas vacilaciones o repeticiones al hablar que no afectan la coherencia del mensaje.	-Habla de forma fluida. -Demuestra repeticiones o autocorrecciones muy raras veces.
Comprensión (0-4)	-Responde escasamente a preguntas y comentarios. -Demuestra gran dificultad para formular preguntas. No comprende el mensaje.	-Responde de forma limitada a preguntas y comentarios. -Demuestra dificultad para formular preguntas.	-Responde casi en su totalidad a las preguntas y comentarios. -Formula preguntas con algunos errores menores.	-Responde en su totalidad a las preguntas y comentarios. -Formula preguntas correctamente.
Vocabulario (0-4)	-Utiliza vocabulario de forma insuficiente. -No utiliza vocabulario pertinente al nivel.	-Usa vocabulario limitado. -Utiliza vocabulario pertinente en algunas ocasiones.	-Usa vocabulario con algunas imprecisiones. - Usa vocabulario pertinente durante la mayor parte de su producción.	-Utiliza vocabulario de forma precisa. -Usa vocabulario pertinente en la totalidad de su producción oral
Gramática (0-4)	-Realiza un escaso o nulo uso de estructuras complejas. -Usa de forma incorrecta estructuras gramaticales simples.	-Utiliza estructuras complejas de forma limitada. -Utiliza recursos gramaticales de forma errónea frecuentemente.	-Utiliza correctamente estructuras complejas. -Demuestra escasos errores gramaticales que no oscurecen el significado.	-Utiliza de forma adecuada estructuras complejas en la totalidad de su producción. -Utiliza recursos gramaticales de forma eficiente.

Fuente: Adaptada de Thornbury (2006) en Calvo (2019).

Escala estandarizada Indicador	4	Excelente
	3	Muy bueno
	2	Bueno
	1	Insuficiente
	0	No observado

Anexo 4. PRE TEST

PRE TEST

Choose 12 questions for each interview. Choose up to 11 questions from items 1 to 30. For item 31, choose only one of the sub items (a-h).

	Questions		
1	Where are you from?		
2	Where do you live?		
3	Are you a student?		
4	What do you do/study?		
5	Do you like your studies? Why (not)?		
6	Do you like your job? Why (not)?		
7	How often do you listen to music?		
8	What music do you like best?		
9	Where do you like listening to music?		
10	Do you study English at school?		
11	What other subjects do you study?		
12	What subjects do you like best? Why?		
13	What did you do yesterday evening?		
14	What time did you go to bed yesterday?		
15	What did you have for breakfast this morning?		
16	What sports do you like doing?		
17	What other things do you do in your free time?		
18	How often do you play computer games?		
19	What's your favourite meal of the day?		
20	Who usually does the cooking in your home?		
21	Where do you go at the weekend?		
22	What did you do last weekend?		
23	What do you usually have for lunch?		
24	What place would you like to visit in the future?		
25	Where are you going for your next vacation?		
26	What do you like doing in your free time?		
27	How often do you see your friends?		
28	What do you like doing with your friends?		
29	What's your favourite sport? Why?		
30	What's the most beautiful place you've visited? Did you go alone?		
31	Tell me something about ...		
a	Your family		
b	Your best friend		
c	Your hobbies		
d	Your house or flat		
e	Your last birthday party		
f	The sports people play in your country		
g	The food you like		
h	Your favourite singer or group		

Fuente: Adaptado de Cambridge Key English Test (A2), Consejo de Europa (2020).

Anexo 5. POS TEST

There are three different speaking situations for each pair of students.

Situation 1

You're going to talk together about an image.

Here are some pictures that show **different places to eat**.

Do you like these different places to eat? Say why or why not. (2-3 minutes)

Finally, both of you will make a conversation to **discuss what's the best place to organise the end-of-course dinner party for your English class.** (2-3 minutes)

Do you like these different places to eat?



Nota: Adaptado de Cambridge Key English Test (2020).

Situation 2

You're going to talk together about an image.

Here are some pictures that show **different holidays**.

Do you like these different holidays? Say why or why not. (2-3 minutes)

Finally, both of you will create a conversation to **make plans for your next holidays**

(beach, city, camping holidays, etc.) (2-3 minutes)

Do you like these different holidays?



Nota: Adaptado de Cambridge Key English Test (2020).

Situation 3

You're going to talk together about an image.

Here are some pictures that show **different hobbies**.

Do you like these different hobbies? Say why or why not. (2-3 minutes)

Finally, both of you will make a conversation to **choose the most exciting hobby**. (2-3 minutes)

Do you like these different hobbies?



Nota: Adaptado de Cambridge Key English Test (2020).

Anexo 6. VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

Tacna, 12 enero 2022.

Señores

Doctores de Idioma Extranjero - FECH

Presente.-

Tengo el agrado de dirigirme a Ud., para saludarlo cordialmente y a la vez manifestarle que, conocedores de su trayectoria académica y profesional, molestamos su atención al elegirlo JUEZ EXPERTO para revisar el contenido del instrumento que pretendemos utilizar en la Tesis para optar el grado de Magister en Docencia Universitaria y Gestión Educativa, por la Escuela de Post Grado de la Universidad Privada de Tacna.

El instrumento tiene como objetivo medir la variable **Producción Oral**, por lo que, con la finalidad de determinar la validez de su contenido, solicitamos marcar con una X el grado de evaluación a los indicadores para los ítems del instrumento, de acuerdo con su amplia experiencia y conocimientos. Se adjunta el instrumento y la matriz de operacionalización de la variable considerando dimensiones, indicadores, categorías y escala de medición.

Agradecemos anticipadamente su colaboración y estamos seguros de que su opinión y criterio de experto servirán para los fines propuestos.

Atentamente,

Flor de María Isabel Onofre Jiménez

Tesista

	UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA Escuela de Posgrado Centro de Investigación Formato de Validación por expertos			
Codificación CEIN fve - 001	Versión 00	Vigencia 2015	Páginas 02	

INFORME DE OPINIÓN DE EXPERTOS DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

I. DATOS GENERALES:

- 1.1. Apellidos y nombres del informante (Experto): Miliam Quispe Vargas
- 1.2. Grado Académico: Magíster
- 1.3. Profesión: Profesora
- 1.4. Institución donde labora: Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann
- 1.5. Cargo que desempeña: Profesora
- 1.6. Denominación del Instrumento: Rúbrica de producción oral
- 1.7. Autor del instrumento: Flor de María Isabel Onofre Jiménez
- 1.8. Programa de postgrado: Maestría en Docencia Universitaria y Gestión Educativa

II. VALIDACIÓN

1

INDICADORES DE EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO	CRITERIOS	Muy Malo	Mal	Regular	Bueno	Muy Bueno
		1	2	3	4	5
1. CLARIDAD	Están formulados con lenguaje apropiado que facilita su comprensión				%	
2. OBJETIVIDAD	Están expresados en conductas observables, medibles				%	
3. CONSISTENCIA	Existe una organización lógica en los contenidos y relación con la teoría				%	
4. COHERENCIA	Existe relación de los contenidos con los indicadores de la variable				%	
5. PERTINENCIA	Las categorías de respuestas y sus valores son apropiados				%	
6. SUFICIENCIA	Son suficientes la cantidad y calidad de ítems presentados en el instrumento				%	
SUMATORIA PARCIAL					24	
SUMATORIA TOTAL		24				

	UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA Escuela de Posgrado Centro de Investigación Formato de Validación por expertos		
Codificación CEIN fve - 001	Versión 00	Vigencia 2015	Páginas 02

III. RESULTADOS DE LA VALIDACIÓN

3.1. Valoración total cuantitativa: 24

3.2. Opinión: FAVORABLE X DEBE MEJORAR _____

NO FAVORABLE _____

3.3. Observaciones:

Tacna, 03 de febrero de 2022



Firma

	UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA Escuela de Posgrado Centro de Investigación Formato de Validación por expertos			
Codificación CEIN five - 001	Versión 00	Vigencia 2015	Páginas 02	

INFORME DE OPINIÓN DE EXPERTOS DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

I. DATOS GENERALES:

- 1.1. Apellidos y nombres del informante (Experto): Bazán Velásquez, Silvia Milagritos
- 1.2. Grado Académico: Doctora en Ciencias de la Educación
- 1.3. Profesión: Licenciada en educación especialidad Idiomas Extranjeros
- 1.4. Institución donde labora: Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann
- 1.5. Cargo que desempeña: Docente Ordinaria
- 1.6. Denominación del Instrumento: Rúbrica de producción oral
- 1.7. Autor del instrumento: Flor de María Isabel Onofre Jiménez
- 1.8. Programa de postgrado: Maestría en Docencia Universitaria y Gestión Educativa

II. VALIDACIÓN

1

INDICADORES DE EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO	CRITERIOS Sobre los ítems del instrumento	Muy Malo	Malo	Regular	Bueno	Muy Bueno
		1	2	3	4	5
1. CLARIDAD	Están formulados con lenguaje apropiado que facilita su comprensión				X	
2. OBJETIVIDAD	Están expresados en conductas observables, medibles				X	
3. CONSISTENCIA	Existe una organización lógica en los contenidos y relación con la teoría				X	
4. COHERENCIA	Existe relación de los contenidos con los indicadores de la variable				X	
5. PERTINENCIA	Las categorías de respuestas y sus valores son apropiados				X	
6. SUFICIENCIA	Son suficientes la cantidad y calidad de ítems presentados en el instrumento					X
SUMATORIA PARCIAL					20	5
SUMATORIA TOTAL		25				

	UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA Escuela de Posgrado Centro de Investigación Formato de Validación por expertos			
Codificación CEIN fve - 001	Versión 00	Vigencia 2015	Páginas 02	

III. RESULTADOS DE LA VALIDACIÓN

3.1. Valoración total cuantitativa: 25

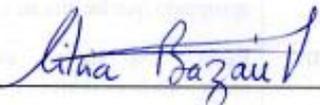
3.2. Opinión: FAVORABLE DEBE MEJORAR

NO FAVORABLE

3.3. Observaciones: _____

2

Tacna, 15 de enero del 2021



 Firma

	UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA Escuela de Posgrado Centro de Investigación Formato de Validación por expertos		
Codificación CEIN  - 001	Versión 00	Vigencia 2015	Páginas 02

INFORME DE OPINIÓN DE EXPERTOS DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

I. DATOS GENERALES:

- 1.1. Apellidos y nombres del informante (Experto): LUZ ANABELLA MENDOZA DEL VALLE
- 1.2. Grado Académico: DOCTOR EN EDUCACIÓN
- 1.3. Profesión: LIC. IDIOMAS EXTRANJEROS: INGLÉS – ALEMÁN
- 1.4. Institución donde labora: UNIVERSIDAD NACIONAL JORGE BASADRE GROHMANN
- 1.5. Cargo que desempeña: DOCENTE ORDINARIA
- 1.6. Denominación del Instrumento: Rúbrica de Producción Oral
- 1.7. Autor del instrumento: Flor de María Isabel Onofre Jiménez
- 1.8. Programa de postgrado: Maestría en Docencia Universitaria y Gestión Educativa

II. VALIDACIÓN

1

INDICADORES DE EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO	CRITERIOS Sobre los ítems del instrumento	Muy Malo	Malo	Regular	Bueno	Muy Bueno
		1	2	3	4	5
1. CLARIDAD	Están formulados con lenguaje apropiado que facilita su comprensión				X	
2. OBJETIVIDAD	Están expresados en conductas observables, medibles				X	
3. CONSISTENCIA	Existe una organización lógica en los contenidos y relación con la teoría				X	
4. COHERENCIA	Existe relación de los contenidos con los indicadores de la variable				X	
5. PERTINENCIA	Las categorías de respuestas y sus valores son apropiados				X	
6. SUFICIENCIA	Son suficientes la cantidad y calidad de ítems presentados en el instrumento				X	
SUMATORIA PARCIAL		00	00	00	24	00
SUMATORIA TOTAL		24				

	UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA Escuela de Posgrado Centro de Investigación Formato de Validación por expertos			
Codificación CEIN fe - 001	Versión 00	Vigencia 2015	Paginas 02	

III. RESULTADOS DE LA VALIDACIÓN

3.1. Valoración total cuantitativa: 24

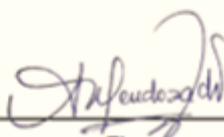
3.2. Opinión: FAVORABLE X DEBE MEJORAR _____

NO FAVORABLE _____

3.3. Observaciones: _____

2

Tacna, 03 de febrero de 2022


Firma

	UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA Escuela de Posgrado Centro de Investigación Formato de Validación por expertos		
Codificación CEIN fue - 001	Versión 00	Vigencia 2015	Páginas 02

INFORME DE OPINIÓN DE EXPERTOS DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

I. DATOS GENERALES:

- 1.1. Apellidos y nombres del informante (Experto): Quispe Vargas, Miliam
- 1.2. Grado Académico: Magister
- 1.3. Profesión: Profesora
- 1.4. Institución donde labora: Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann
- 1.5. Cargo que desempeña: Profesora
- 1.6. Denominación del Instrumento:
Pre Test y Post Test
- 1.7. Autor del instrumento: Flor de María I. Onofre Jiménez
- 1.8. Programa de postgrado: Maestría Docencia Universitaria y Gestión Educativa

II. VALIDACIÓN

1

INDICADORES DE EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO	CRITERIOS Sobre los ítems del instrumento	Muy Malo	Malo	Regular	Bueno	Muy Bueno
		1	2	3	4	5
1. CLARIDAD	Están formulados con lenguaje apropiado que facilita su comprensión					X
2. OBJETIVIDAD	Están expresados en conductas observables, medibles				X	
3. CONSISTENCIA	Existe una organización lógica en los contenidos y relación con la teoría				X	
4. COHERENCIA	Existe relación de los contenidos con los indicadores de la variable				X	
5. PERTINENCIA	Las categorías de respuestas y sus valores son apropiados				X	
6. SUFICIENCIA	Son suficientes la cantidad y calidad de ítems presentados en el instrumento					X
SUMATORIA PARCIAL					16	10
SUMATORIA TOTAL		26				

	UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA Escuela de Posgrado Centro de Investigación Formato de Validación por expertos			
	Codificación CEIN 100 - 001	Versión 00	Vigencia 2015	Páginas 02

III. RESULTADOS DE LA VALIDACIÓN

3.1. Valoración total cuantitativa: 26

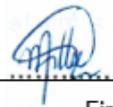
3.2. Opinión: FAVORABLE DEBE MEJORAR _____

NO FAVORABLE _____

3.3. Observaciones: _____

Tacna, 06 de abril de 2022

2



Firma

	UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA Escuela de Posgrado Centro de Investigación Formato de Validación por expertos		
Codificación CEIN  - 001	Versión 00	Vigencia 2015	Páginas 02

INFORME DE OPINIÓN DE EXPERTOS DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

I. DATOS GENERALES:

- 1.1. Apellidos y nombres del informante (Experto): Bazán Velásquez, Silvia Milagritos
- 1.2. Grado Académico: Doctora en Ciencias de la Educación
- 1.3. Profesión: Licenciada en educación – especialidad Idiomas Extranjeros
- 1.4. Institución donde labora: Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann
- 1.5. Cargo que desempeña: Docente Ordinaria
- 1.6. Denominación del Instrumento:
Pre Test y Post Test
- 1.7. Autor del instrumento: Flor de María I. Onofre Jiménez
- 1.8. Programa de postgrado: Maestría en Docencia Universitaria y Gestión Educativa

II. VALIDACIÓN

1

INDICADORES DE EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO	CRITERIOS Sobre los ítems del instrumento	Muy Malo	Malo	Regular	Bueno	Muy Bueno
		1	2	3	4	5
1. CLARIDAD	Están formulados con lenguaje apropiado que facilita su comprensión					X
2. OBJETIVIDAD	Están expresados en conductas observables, medibles				X	
3. CONSISTENCIA	Existe una organización lógica en los contenidos y relación con la teoría				X	
4. COHERENCIA	Existe relación de los contenidos con los indicadores de la variable				X	
5. PERTINENCIA	Las categorías de respuestas y sus valores son apropiados				X	
6. SUFICIENCIA	Son suficientes la cantidad y calidad de ítems presentados en el instrumento					X
SUMATORIA PARCIAL					16	10
SUMATORIA TOTAL		26				

	<p style="text-align: center;">UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA Escuela de Posgrado Centro de Investigación Formato de Validación por expertos</p>			
<p>Codificación CEIN 00-001</p>	<p>Versión 00</p>	<p>Vigencia 2015</p>	<p>Páginas 02</p>	

III. RESULTADOS DE LA VALIDACIÓN

3.1. Valoración total cuantitativa: 26

3.2. Opinión: FAVORABLE X DEBE MEJORAR _____

NO FAVORABLE _____

3.3. Observaciones: _____

2

Tacna, 10 de abril 2022



Firma

	UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA Escuela de Postgrado Centro de Investigación Formato de Validación por expertos		
Codificación CEIN  - 001	Versión 00	Vigencia 2015	Páginas 02

INFORME DE OPINIÓN DE EXPERTOS DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

I. DATOS GENERALES:

- 1.1. Apellidos y nombres del informante (Experto): MENDOZA DEL VALLE LUZ ANABELLA
- 1.2. Grado Académico: DOCTOR EN EDUCACIÓN
- 1.3. Profesión: LIC. EN EDUCACIÓN ESPECIALIDAD IDIOMAS EXTRANJEROS INGLÉS - ALEMÁN
- 1.4. Institución donde labora: UNIVERSIDAD NACIONAL JORGE BASADRE GROHMANN
- 1.5. Cargo que desempeña: PROFESORA
- 1.6. Denominación del Instrumento: Pre Test y Post Test (Variable Producción Oral)
- 1.7. Autor del instrumento: Flor de María I. Onofre Jiménez
- 1.8. Programa de postgrado: Maestría Docencia Universitaria y Gestión Educativa

II. VALIDACIÓN

1

INDICADORES DE EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO	CRITERIOS Sobre los ítems del instrumento	Muy Malo	Malo	Regular	Bueno	Muy Bueno
		1	2	3	4	5
1. CLARIDAD	Están formulados con lenguaje apropiado que facilita su comprensión					X
2. OBJETIVIDAD	Están expresados en conductas observables, medibles				X	
3. CONSISTENCIA	Existe una organización lógica en los contenidos y relación con la teoría				X	
4. COHERENCIA	Existe relación de los contenidos con los indicadores de la variable				X	
5. PERTINENCIA	Las categorías de respuestas y sus valores son apropiados				X	
6. SUFICIENCIA	Son suficientes la cantidad y calidad de ítems presentados en el instrumento					X
SUMATORIA PARCIAL					20	10
SUMATORIA TOTAL		30				

	UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA Escuela de Posgrado Centro de Investigación Formato de Validación por expertos		
	Codificación CEIN 148 - 001	Versión 00	Vigencia 2015

III. RESULTADOS DE LA VALIDACIÓN

3.1. Valoración total cuantitativa: 30

3.2. Opinión: FAVORABLE X DEBE MEJORAR _____

NO FAVORABLE _____

3.3. Observaciones: _____

2

Tacna, 6 de abril 2022.



Firma

Anexo 7. FICHA DE REGISTRO DE PUNTAJES OBTENIDOS GRUPO CONTROL PRE TEST

Ficha de Registro de los puntajes obtenidos - grupo de control PRE TEST

Cc	Columna2	Columna3	Columna5	Columna	Columna	Columna1	Columna	Columna14
	INDICADORES	Comprensión	Pronunciación	Fluidez	Vocabulario	Gramática	Puntaje	Nivel
	ALUMNOS							
1	ALBARRACIN LUPACA, GERALDINE ROCIO	3	4	3	3	3	16	SATISFACTORIO
2	ALVARADO SOZA, JEAN CARLOS	2	3	2	2	2	11	EN PROCESO
3	APAZA MAMANI, DIEGO MARTIN	2	2	1	2	2	9	INICIO
4	APAZA ROMERO, RUTH	4	3	3	3	3	16	SATISFACTORIO
5	AQUINO CHURA, JUDITH CLAUDIA	3	3	3	3	3	15	SATISFACTORIO
6	CHAGUA HUANACUNE, LUZ MARINA	2	3	2	2	2	11	EN PROCESO
7	CHURA QUILCA, CAMILA SOFÍA	2	2	1	2	2	9	INICIO
8	CUSI BAUTISTA, DIANA MARIA	3	2	1	3	2	11	EN PROCESO
9	HEREDIA ZAVALA, PAOLO DICBER							
10	HUANCA CASTILLO, HUBER RODOLFO	1	2	2	2	2	9	INICIO
11	HUAYTA PARI, GABRIELA DUBEYSI	1	2	2	2	2	9	INICIO
12	JARATA PARI, LIZBETH	2	2	2	2	2	10	EN PROCESO
13	JOAQUIN PERCA, FELIVER JUAN	1	1	2	2	2	8	INICIO
14	LUPACA JIMENEZ, BRAYAN ALEXIS	2	2	3	2	2	11	EN PROCESO
15	MAMANI HUALLPARIMACHI, KATHERINE ELISA	2	1	2	2	2	9	INICIO
16	MAMANI SALAS, CASANDRA XIOMARA	1	2	1	2	2	8	INICIO
17	MAMANI TORRES, JUDITH ESTELA	4	3	3	3	3	16	SATISFACTORIO
18	ORTEGAL AHUANLLA, ROSIO	1	2	2	2	2	9	INICIO
19	PANTY RIVERA, YENY	2	1	2	2	2	9	INICIO
20	POMA CATARI, FIORELLA ROSA	2	2	2	2	1	9	INICIO
21	POMA VARGAS, JHEAN FRANCO							
22	QUINTO QUISPE, MIJAEI ANTHONY	3	2	3	2	2	12	EN PROCESO
23	ROQUE MAMANI, KARINA ESTEFANY	1	2	1	3	2	9	INICIO
24	SUCA CHOQUE, JOSE MANUEL	2	2	2	2	2	10	EN PROCESO
25	VALDIVIA LEON, MIGUEL ANGEL	2	1	2	3	3	11	EN PROCESO
26	VELARDE MAYTA, ALDO LEE ANDRE	3	2	3	3	3	14	EN PROCESO
27	VELASQUEZ CANAZA, YONY	1	2	2	2	2	9	INICIO
28	VILDOSO SILVA, ANTONY ADRIAN	1	2	2	3	2	10	EN PROCESO

NIVELES	PUNTAJES
EXCELENTE	19-20
SATISFACTORIO	15-18
EN PROCESO	10-14
INICIO	00-09

GRUPO	CONTROL
SESIÓN	PRETEST
FECHA	06/01/2022

Anexo 8. FICHA DE REGISTRO DE PUNTAJES OBTENIDOS GRUPO CONTROL POS TEST

Ficha de Registro de los puntajes obtenidos - grupo de control POS TEST

Columna2	Columna3	Columna5	Columna	Columna	Columna1	Columna	Columna14	
INDICADORES	Comprensión	Pronunciación	Fluidez	Vocabulario	Gramática	Puntaje	Nivel	
ALUMNOS								
1	ALBARRACIN LUPACA, GERALDINE ROCIO	4	4	4	4	3	19	EXCELENTE
2	ALVARADO SOZA, JEAN CARLOS	3	3	3	3	3	15	SATISFACTORIO
3	APAZA MAMANI, DIEGO MARTIN	2	3	3	2	2	12	EN PROCESO
4	APAZA ROMERO, RUTH	3	3	4	3	3	16	SATISFACTORIO
5	AQUINO CHURA, JUDITH CLAUDIA	4	4	3	3	3	17	SATISFACTORIO
6	CHAGUA HUANACUNE, LUZ MARINA	3	3	3	2	2	13	EN PROCESO
7	CHURA QUILCA, CAMILA SOFÍA	2	2	3	2	2	11	EN PROCESO
8	CUSI BAUTISTA, DIANA MARIA	3	2	2	2	2	11	EN PROCESO
9	HEREDIA ZAVALA, PAOLO DICBER							
10	HUANCA CASTILLO, HUBER RODOLFO	2	2	2	2	2	10	EN PROCESO
11	HUAYTA PARI, GABRIELA DUBEYSI	2	3	2	2	2	11	EN PROCESO
12	JARATA PARI, LIZBETH	2	2	2	2	2	10	EN PROCESO
13	JOAQUIN PERCA, FELIVER JUAN	2	2	3	2	2	11	EN PROCESO
14	LUPACA JIMENEZ, BRAYAN ALEXIS	2	2	2	3	3	12	EN PROCESO
15	MAMANI HUALLPARIMACHI, KATHERINE ELISA	2	3	2	2	2	11	EN PROCESO
16	MAMANI SALAS, CASANDRA XIOMARA	2	2	1	2	2	9	INICIO
17	MAMANI TORRES, JUDITH ESTELA	3	3	4	3	3	16	SATISFACTORIO
18	ORTEGAL AHUANLLA, ROSIO	2	2	2	2	2	10	EN PROCESO
19	PANTY RIVERA, YENY	2	2	3	3	2	12	EN PROCESO
20	POMA CATARI, FIORELLA ROSA	3	3	3	3	2	14	EN PROCESO
21	POMA VARGAS, JHEAN FRANCO							
22	QUINTO QUISPE, MIAEL ANTHONY	2	2	3	3	3	13	EN PROCESO
23	ROQUE MAMANI, KARINA ESTEFANY	3	2	2	2	2	11	EN PROCESO
24	SUCA CHOQUE, JOSE MANUEL	2	2	3	2	2	11	EN PROCESO
25	VALDIVIA LEON, MIGUEL ANGEL	2	3	3	2	2	12	EN PROCESO
26	VELARDE MAYTA, ALDO LEE ANDRE	3	2	3	3	3	14	EN PROCESO
27	VELASQUEZ CANAZA, YONY	2	3	3	2	2	12	EN PROCESO
28	VILDOSO SILVA, ANTONY ADRIAN	3	3	2	2	2	12	EN PROCESO

NIVELES	PUNTAJES
EXCELENTE	19-20
SATISFACTORIO	15-18
EN PROCESO	10-14
INICIO	00-09

GRUPO	CONTROL
SESIÓN	POSTEST
FECHA	27/01/2022

Anexo 9. FICHA DE REGISTRO DE PUNTAJES OBTENIDOS GRUPO EXPERIMENTAL PRE TEST

Ficha de Registro de los puntajes obtenidos - grupo experimental PRE TEST

Columna2	Columna3	Columna5	Columna	Columna	Columna1	Columna	Columna14	
INDICADORES	Comprensión	Pronunciación	Fluidez	Vocabulario	Gramática	Puntaje	Nivel	
ALUMNOS								
1	ACHO TOTORA DANNAE SOFIA	3	3	2	3	3	14	EN PROCESO
2	ANAHUA SANTOS ARACELY	2	2	2	3	2	11	EN PROCESO
3	ARRATIA ESCOBAR JUAN MANUEL	2	3	3	2	1	11	EN PROCESO
4	CANAZA CENTENO LAYDE MAGDALENA	2	2	2	1	1	8	INICIO
5	CCALLO CONDORI RUTH KARINA	3	3	3	3	3	15	SATISFACTORIO
6	CHAPARRO CHIPANA EDY JOEL	2	2	2	2	1	9	INICIO
7	CHOQUE CCAMA MARIELI	2	2	2	2	2	10	EN PROCESO
8	CONDORCALLO PEREZ VICKY BETSABE	3	3	3	3	3	15	SATISFACTORIO
9	CORDOVA VEGA JENNIFER AILED	2	2	2	2	2	10	EN PROCESO
10	CURIHUAMAN CHAICO LUIS FERNANDO	2	2	2	2	2	10	EN PROCESO
11	CUYUCHI ESCOBAR LEONARDO ANDRÉS	2	2	2	2	2	10	EN PROCESO
12	FONTIS LLUNCO CRISTHIAN KENNY	2	2	3	2	2	11	EN PROCESO
13	GONZALES CUTIPA CAMILA SAMANTHA	3	2	4	3	3	15	SATISFACTORIO
14	GUTIERREZ ALFARO MARYORI NAYADETH	2	2	2	3	2	11	EN PROCESO
15	HERNANDEZ QUISPE ALEXANDRA ROSSE	2	2	3	2	2	11	EN PROCESO
16	MAMANI ATENCIO JAVIER	2	2	3	2	2	11	EN PROCESO
17	MAMANI MAMANI JHON SCOOT	2	2	2	2	2	10	EN PROCESO
18	MAMANI MEDINA YADIRA	1	2	2	2	2	9	INICIO
19	MEDINA POMA DHULCE MARÍA MAGDALENA	3	3	2	3	3	14	EN PROCESO
20	MORALES PACHECO MANUEL JESUS	3	3	3	2	3	14	EN PROCESO
21	ORÉ YAÑEZ NOELY GABRIELA	2	3	3	2	2	12	EN PROCESO
22	PACOTICONA CCOA MARIA ANGELICA	2	2	2	2	2	10	EN PROCESO
23	RAMOS ALANCOA BRIGGIHT ANGHELA	2	2	2	2	2	10	EN PROCESO
24	ROJAS QUISPE DAYANA NICOLE	2	2	3	3	3	13	EN PROCESO
25	SUNCION VILCA MARIO CESAR	3	4	3	3	3	16	SATISFACTORIO
26	UNCATA CCAMA ARIANA GABRIELA	3	3	3	3	3	15	SATISFACTORIO
27	VARGAS MAMANI JULIA	2	2	2	2	2	10	EN PROCESO
28	ZEGARRA ZEGARRA ALVARO DANIEL	2	3	3	2	2	12	EN PROCESO

NIVELES	PUNTAJES
EXCELENTE	19-20
SATISFACTORIO	15-18
EN PROCESO	10-14
INICIO	00-09

GRUPO	EXPERIMENTAL
SESIÓN	PRETEST
FECHA	07/01/2022

Anexo 10. FICHA DE REGISTRO DE PUNTAJES OBTENIDOS GRUPO EXPERIMENTAL POS TEST

Ficha de Registro de los puntajes obtenidos - grupo experimental POS TEST

Columna2	Columna3	Columna5	Columna	Columna	Columna1	Columna	Columna14	
INDICADORES	Comprensión	Pronunciación	Fluidez	Vocabulario	Gramática	Puntaje	Nivel	
ALUMNOS								
1	ACHO TOTORA DANNAE SOFIA	4	4	4	4	4	20	EXCELENTE
2	ANAHUA SANTOS ARACELY	3	3	3	3	2	14	EN PROCESO
3	ARRATIA ESCOBAR JUAN MANUEL	3	3	3	3	3	15	SATISFACTORIO
4	CANAZA CENTENO LAYDE MAGDALENA	3	3	3	2	2	13	EN PROCESO
5	CCALLO CONDDORI RUTH KARINA	4	4	4	4	3	19	EXCELENTE
6	CHAPARRO CHIPANA EDY JOEL	3	3	3	3	2	14	EN PROCESO
7	CHOQUE CCAMA MARIELI	2	2	3	2	2	11	EN PROCESO
8	CONDORCALLO PEREZ VICKY BETSABE	4	4	4	3	4	19	EXCELENTE
9	CORDOVA VEGA JENNIFER AILED	3	2	3	2	2	12	EN PROCESO
10	CURIHUAMAN CHAICO LUIS FERNANDO	4	3	3	2	3	15	SATISFACTORIO
11	CUYUCHI ESCOBAR LEONARDO ANDRÉS	3	3	3	3	3	15	SATISFACTORIO
12	FONTIS LLUNCO CRISTHIAN KENNY	2	3	3	3	2	13	EN PROCESO
13	GONZALES CUTIPA CAMILA SAMANTHA	4	4	4	4	3	19	EXCELENTE
14	GUTIERREZ ALFARO MARYORI NAYADETH	3	2	3	3	3	14	EN PROCESO
15	HERNANDEZ QUISPE ALEXANDRA ROSSE	3	3	3	3	3	15	SATISFACTORIO
16	MAMANI ATENCIO JAVIER	3	3	3	3	3	15	SATISFACTORIO
17	MAMANI MAMANI JHON SCOOT	3	3	4	3	3	16	SATISFACTORIO
18	MAMANI MEDINA YADIRA	3	3	3	3	3	15	SATISFACTORIO
19	MEDINA POMA DHULCE MARÍA MAGDALENA	4	4	3	4	4	19	EXCELENTE
20	MORALES PACHECO MANUEL JESUS	3	3	3	3	3	15	SATISFACTORIO
21	DRÉ YAÑEZ NOELY GABRIELA	2	3	3	2	2	12	EN PROCESO
22	PACOTICONA CCDA MARIA ANGELICA	4	4	4	3	4	19	EXCELENTE
23	RAMOS ALANOCA BRIGGIHT ANGHELA	3	3	3	3	2	14	EN PROCESO
24	ROJAS QUISPE DAYANA NICOLE	3	3	3	3	3	15	SATISFACTORIO
25	SUNCION VILCA MARIO CESAR	4	4	4	4	3	19	EXCELENTE
26	UNCATA CCAMA ARIANA GABRIELA	3	4	4	4	3	18	SATISFACTORIO
27	VARGAS MAMANI JULIA	3	3	3	2	2	13	EN PROCESO
28	ZEGARRA ZEGARRA ALVARO DANIEL	4	3	3	3	2	15	SATISFACTORIO

NIVELES	PUNTAJES
EXCELENTE	19-20
SATISFACTORIO	15-18
EN PROCESO	10-14
INICIO	00-09

GRUPO	EXPERIMENTAL
SESIÓN	POSTEST
FECHA	27/01/2022

Anexo 21. CONSTANCIA DE REALIZACIÓN DE PROYECTO- INVESTIGACIÓN



Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann de Tacna
CENTRO DE IDIOMAS



CONSTANCIA

-EL DIRECTOR DEL CENTRO DE IDIOMAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL JORGE BASADRE GROHMANN, HACE CONSTAR:

SRTA. FLOR DE MARÍA ISABEL ONOFRE JIMÉNEZ

Identificada con DNI 00516375, Licenciada en educación, ha realizado la ejecución de su proyecto de investigación titulado: "INFLUENCIA DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN LA PRODUCCIÓN ORAL DEL IDIOMA INGLÉS DE LOS ALUMNOS DEL NIVEL BÁSICO DEL CENTRO DE IDIOMAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL JORGE BASADRE GROHMANN, 2021" desde el 6 al 27 de enero del 2022.

La tesista Flor de María Isabel Onofre Jiménez, realizó la ejecución del proyecto, acompañando virtualmente dos aulas del nivel básico del idioma inglés.

Se expide la presente constancia, a solicitud del interesado para los fines que estime por conveniente.

Tacna, 15 de febrero del 2022



[Handwritten Signature]
.....
DR. OSCAR MAMANI AGUILAR
Director del Centro de Idiomas

/ Darlosp. A
9302