



Universidad Femenina Del Sagrado Corazón

Escuela de Posgrado

Programa Académico de Maestría en Educación

EFFECTOS DEL PROGRAMA DE APRENDIZAJE COOPERATIVO
“LEARNING TOGETHER” EN LA HABILIDAD DE
REDACCIÓN EN INGLÉS

Tesis presentada por:

ROCÍO MABEL GARVICH ORMEÑO

Para obtener el Grado Académico de

MAGISTER EN EDUCACIÓN

con mención en Docencia Universitaria

Asesor:

Agustín Campos Arenas

Cód. Orcid 0000-002-3867-3919

Lima – Perú

2021

Los miembros del jurado han aprobado el estilo y el contenido de la tesis sustentada por:

ROCÍO MABEL GARVICH ORMEÑO

Agustín Campos Arenas

Apellidos y Nombres del Asesor

Mariella Victoria Mendoza Carrasco

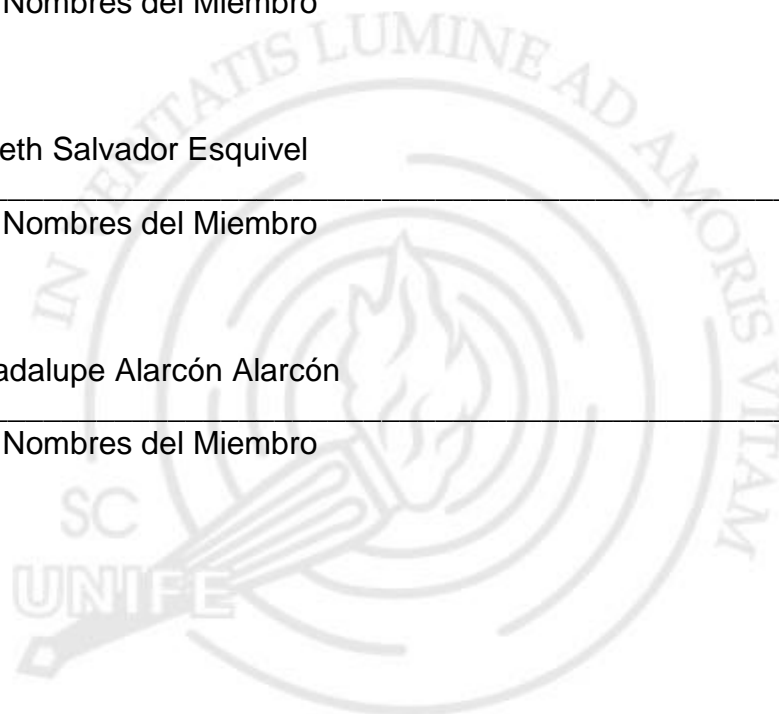
Apellidos y Nombres del Miembro

Nilda Elizabeth Salvador Esquivel

Apellidos y Nombres del Miembro

Rosario Guadalupe Alarcón Alarcón

Apellidos y Nombres del Miembro



Dra. Rosario Guadalupe Alarcón Alarcón
Directora de la Escuela de Posgrado

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo determinar el efecto de la aplicación de un programa de aprendizaje cooperativo en la mejora de la habilidad de redacción en inglés en estudiantes del nivel avanzado de un instituto de enseñanza de inglés de Lima Metropolitana. El diseño es cuasiexperimental. El instrumento que se utilizó tanto en el pretest como el post-test fue el denominado MET (Michigan English Test) Writing. Contó con una población de 75 alumnos. Se planteó una hipótesis general y cinco hipótesis específicas, las cuales han sido verificadas en su totalidad. Los resultados demostraron que el programa de aprendizaje cooperativo mejora significativamente la habilidad de redacción en inglés en los alumnos del nivel avanzado en los aspectos de gramática, vocabulario, coherencia, mecanismos de escritura y cumplimiento de la tarea respectivamente.

Palabras clave: Aprendizaje Cooperativo, redacción, educación de adultos.

ABSTRACT

The purpose of this research is to determine the effect of the application of a Cooperative Learning program in order to improve the Writing skills in English in advanced-level students from an English Language Institute in Lima. The design is experimental. The instrument that was used for the pre-test and the post-test as well was the so-called MET (Michigan English Test) Writing. It had a population of 75 students. A general hypothesis was proposed and five specific hypotheses as well. They have been proven thoroughly. The results showed that the Cooperative Learning program improves the Writing skills in English in the aspects of grammar, vocabulary, coherence, mechanics and task completion respectively.

Key words: Cooperative Learning, writing, adult's education.

RECONOCIMIENTOS

Ante todo, quiero agradecer a Dios que ha sido mi fuerza y mi luz a lo largo de este camino.

Asimismo, deseo agradecer a mi madre. Su amor y apoyo infinito son invaluable para mí y le estaré eternamente agradecida.

A mi familia, a mi hermana, a mi hija y a mi esposo que me han ayudado y motivado a seguir adelante siempre.

A la Escuela de Postgrado de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón (UNIFE) por contribuir a mi crecimiento profesional.

Al Dr. Agustín Campos Arenas, asesor de esta tesis, a quien estoy inmensamente agradecida por compartir sus conocimientos y experiencia conmigo y guiarme de manera extraordinaria en la elaboración de la misma.

A la institución en la que trabajo y a los alumnos que participaron en este estudio ya que con su buena disposición, entusiasmo y participación activa contribuyeron al éxito de la misma.

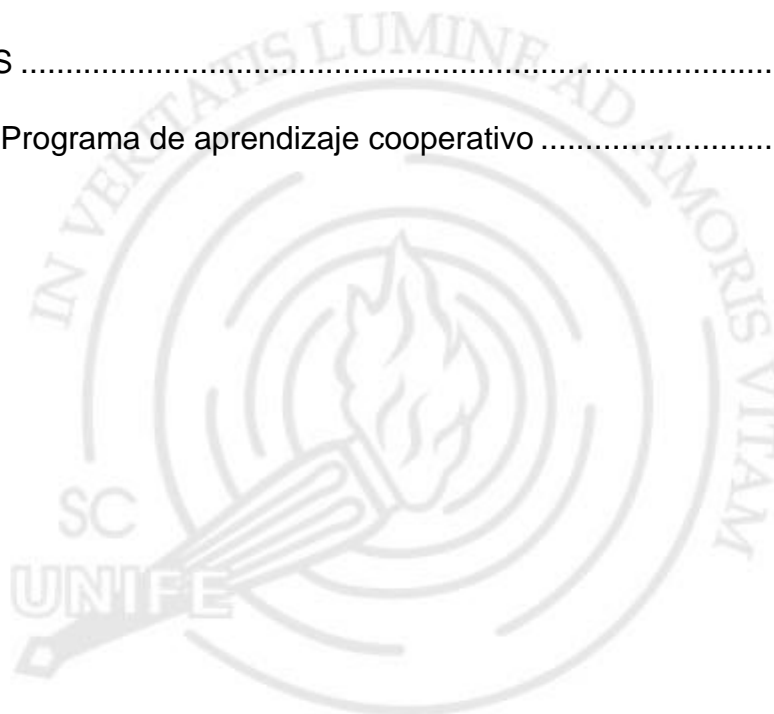
ÍNDICE

	Página
RESUMEN/ABSTRACT	4
RECONOCIMIENTOS	5
ÍNDICE	6
LISTA DE TABLAS	10
LISTA DE FIGURAS	12
INTRODUCCIÓN	13
CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	15
1.1 Planteamiento del problema.....	15
1.2 Justificación de la investigación	23
1.3 Delimitación y limitación de la investigación.....	23
1.4 Objetivos de la investigación.....	24
1.4.1 Objetivo general.....	24
1.4.2 Objetivos específicos	25
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....	26
2.1 Antecedentes de la investigación.....	26
2.1.1 Antecedentes internacionales	26
2.1.2 Antecedentes nacionales	30
2.2 Bases teóricas.....	35
2.2.1 El aprendizaje del inglés	35

2.2.1.1 Breve referencia histórica de los métodos empleados en el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés	37
2.2.1.2 La importancia del aprendizaje del inglés	43
2.2.1.3 El aprendizaje del inglés en el nivel avanzado	46
2.2.1.4 El estudiante adulto de inglés	47
2.2.1.5 Características del estudiante adulto de inglés	49
2.2.1.6 Estilos de aprendizaje del estudiante adulto de inglés	53
2.2.1.7 Motivación y expectativas del estudiante adulto de inglés	58
2.2.2 El aprendizaje cooperativo	61
2.2.2.1 Características del aprendizaje cooperativo	62
2.2.2.2 Requisitos para que se produzca un aprendizaje cooperativo	63
2.2.2.3 Modelos de aprendizaje cooperativo	65
2.2.2.4 Técnicas de aprendizaje cooperativo	67
2.2.2.5 Rol del profesor cooperativo	68
2.2.2.6 Planificación y manejo de las actividades cooperativas	71
2.2.2.7 Beneficios del aprendizaje cooperativo	72
2.2.2.8 El aprendizaje cooperativo en el aula de inglés	73
2.2.3 Redacción	75
2.2.3.1 Concepto de redacción	75
2.2.3.2 Características de una buena redacción	76
2.2.3.3 Las fases o momentos de la redacción	78
2.2.3.4 Tipos de redacción	80
2.2.3.5 La redacción en el aula de inglés	82

	Página
2.3 Definición de términos.....	85
2.4 Hipótesis	86
2.4.1 Hipótesis general	86
2.4.2 Hipótesis específicas	86
CAPÍTULO III: MÉTODO88
3.1 Nivel, tipo y diseño de investigación88
3.2 Participantes89
3.2.1 Población89
3.2.2 Muestra89
3.3 Variables de investigación90
3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	.91
3.5 Técnicas de procesamiento y análisis de datos.....	.93
CAPÍTULO IV: RESULTADOS.....	.94
4.1 Estadísticos descriptivos94
4.1.1 Grupo experimental.....	.95
4.1.2 Grupo de control96
4.2 Efecto del programa en gramática	97
4.3 Efecto del programa en vocabulario.....	100
4.4 Efecto del programa en mecanismos de escritura	103
4.5 Efecto del programa en coherencia	106
4.6 Efecto del programa en cumplimiento de la tarea	109
4.7 Efecto del programa en redacción	112

	Página
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE RESULTADOS	116
5.1 Efectos del programa “Learning Together” en la habilidad de redacción en inglés.....	116
CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	122
6.1 Conclusiones	122
6.2 Recomendaciones	123
Referencias	125
APÉNDICES	129
Apéndice A Programa de aprendizaje cooperativo	129



LISTA DE TABLAS

Tabla	Página
1. Número de estudiantes que cursan Advanced Writing.....	89
2. Descripción de la muestra	90
3. Sesiones del programa de aprendizaje cooperativo.....	92
4. Estadísticos descriptivos obtenidos por el grupo experimental	94
5. Valores de la prueba de homogeneidad de varianzas en el grupo experimental	95
6. Estadísticos descriptivos obtenidos por el grupo de control	96
7. Valores de la homogeneidad de varianza en el grupo de control.....	97
8. Estadísticos descriptivos de los grupos experimental y de control en gramática antes del programa.....	98
9. Resultados de la aplicación del test “t” de Student para medias independientes con puntajes en gramática al inicio del programa.....	98
10. Estadísticos descriptivos de los grupos experimental y de control en gramática después de la aplicación del programa.....	99
11. Resultados de la aplicación del test “t” de Student para medias independientes en gramática al término del programa.....	100
12. Estadísticos descriptivos de los grupos experimental y de control en vocabulario antes del programa	100
13. Resultados de la aplicación del test “t” de Student para medias independientes con puntajes en vocabulario al inicio del programa..	101
14. Estadísticos descriptivos de los grupos experimental y de control en vocabulario después de la aplicación del programa.....	102
15. Resultados de la aplicación del test “t” de Student para medias independientes en vocabulario al término del programa	103
16. Estadísticos descriptivos de los grupos experimental y de control en mecanismos de escritura antes del programa.....	103
17. Resultados de la aplicación del test “t” de Student para medias independientes con puntajes en mecanismos de escritura al inicio del programa	104
18. Estadísticos descriptivos de los grupos experimental y de control en mecanismos de escritura después de la aplicación del programa	105

19. Resultados de la aplicación del test “t” de Student para medias independientes en mecanismos de escritura al término del programa.	106
20. Estadísticos descriptivos de los grupos experimental y de control en coherencia antes del programa	106
21. Resultados de la aplicación del test “t” de Student para medias independientes con puntajes en coherencia al inicio del programa	107
22. Estadísticos descriptivos de los grupos experimental y control en el aspecto de coherencia después de la aplicación del programa	108
23. Resultados de la aplicación del test “t” de Student para medias independientes en el aspecto de coherencia al término del programa	109
24. Estadísticos descriptivos de los grupos experimental y control en el cumplimiento de la tarea antes del programa.....	109
25. Resultados de la aplicación del test “t” de Student para medias independientes con puntajes en el cumplimiento de la tarea al inicio del programa	110
26. Estadísticos descriptivos de los grupos experimental y de control en el cumplimiento de la tarea después de la aplicación	111
27. Resultados de la aplicación del test “t” de Student para medias independientes en el cumplimiento de la tarea al término del programa	112
28. Estadísticos descriptivos de los grupos experimental y de control en la habilidad de redactar antes del programa	112
29. Resultados de la aplicación del test “t” de Student para medias independientes con puntajes en la habilidad para redactar al inicio del programa	113
30. Estadísticas descriptivas de los grupos experimental y control en la habilidad de redacción después de la aplicación del programa	114
31. Resultados de la aplicación del test “t” de Student para medias independientes en la habilidad de redactar al término del programa ..	114
32. Porcentajes de logro obtenidos tanto en el pretest como en el post-test en los diferentes aspectos que comprende la habilidad de redacción	119

LISTA DE FIGURAS

Figura	Página
1. Gráfico de barra de los porcentajes de logro en gramática de los dos grupos antes del programa.....	98
2. Gráfico de barras de los porcentajes de logro en gramática de los dos grupos después del programa	99
3. Gráfico de barras de los porcentajes de logro en vocabulario de los dos grupos antes del programa.....	101
4. Gráfico de barras de los porcentajes de logro en vocabulario de los dos grupos después del programa	102
5. Gráfico de barras de los porcentajes de logro en mecanismos de escritura de los dos grupos antes del programa	104
6. Gráfico de barras de los porcentajes de logro en mecanismos de escritura de los dos grupos después del programa	105
7. Gráfico de barras de los porcentajes de logro en coherencia de los dos grupos después del programa.	107
8. Gráfico de barras de los porcentajes de logro en coherencia de los dos grupos antes del programa.	108
9. Gráfico de barras de los porcentajes de logro en cumplimiento de la tarea de los dos grupos antes del programa.	110
10. Gráfico de barras de los porcentajes de logro en coherencia de los dos grupos antes del programa.	111
11. Gráfico de barras de los porcentajes de logro en la unidad de los dos grupos antes del programa.....	113
12. Gráfico de barras de los porcentajes de logro en coherencia de los dos grupos antes del programa.	114

INTRODUCCIÓN

El idioma inglés se ha convertido en una herramienta de gran utilidad en el mundo globalizado en el que vivimos hoy. Su dominio es de gran utilidad para mantenerse en constante comunicación con anglo-parlantes alrededor del mundo y para estar informados sobre los últimos avances en diferentes campos del saber humano.

El hablarlo de manera correcta y fluida abre un abanico de posibilidades y oportunidades y a la vez permite tener acceso a un número ilimitado de libros, revistas y estudios que se publican en este idioma a diario. Pero no sólo es importante hablarlo sino también escribirlo. Redactar en inglés es de suma importancia hoy en día ya que para acceder a estudios de postgrado en el extranjero o en países angloparlantes es necesario saber redactar en inglés ya que las asignaciones, tareas o trabajos deben ser escritos de manera correcta y apropiada en este idioma.

Dada su gran importancia para el desarrollo académico y profesional de tantos y tantos jóvenes hoy en día, surgió la idea de elaborar un programa de aprendizaje cooperativo con el propósito de mejorar la habilidad de redacción de los alumnos del nivel avanzado de inglés de un instituto de enseñanza de inglés de Lima Metropolitana y determinar si el efecto de este programa mejora de manera significativa la redacción en inglés de los estudiantes antes mencionados.

Esta tesis está estructurada en seis capítulos. En el primer capítulo, se plantea el problema de la presente investigación acompañado de la justificación

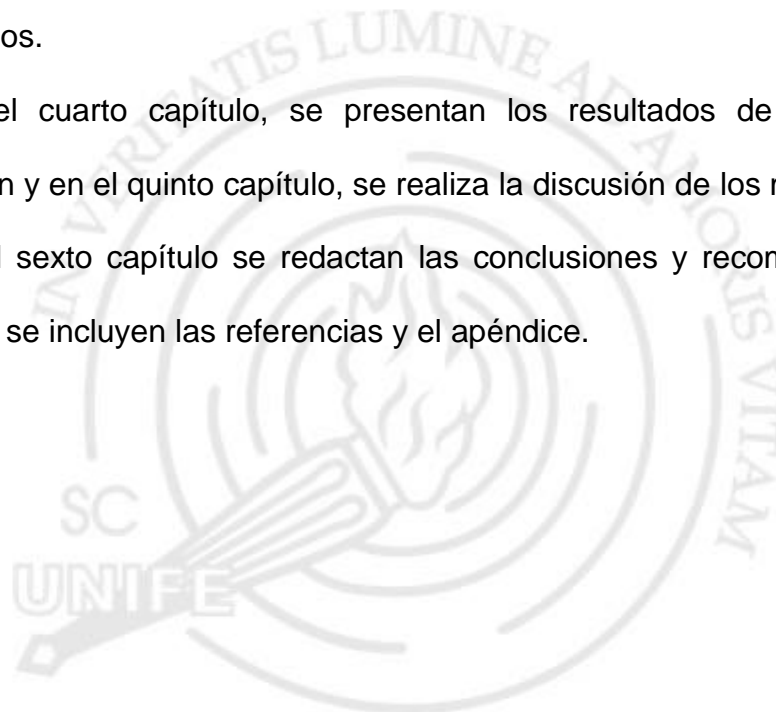
de la misma. De igual manera, se señalan tanto la delimitación y limitaciones de la presente investigación, así como los objetivos generales y específicos.

En el segundo capítulo, se desarrolla el marco teórico que incluye los antecedentes, las bases teóricas y la definición de términos. Del mismo modo, se plantea la hipótesis general y las correspondientes hipótesis específicas.

En el tercer capítulo, se indica el nivel, tipo y diseño de la investigación, la población y la muestra y se describen las variables de investigación, así como las técnicas e instrumentos de recolección de datos y el procesamiento y análisis de los mismos.

En el cuarto capítulo, se presentan los resultados de la presente investigación y en el quinto capítulo, se realiza la discusión de los mismos.

En el sexto capítulo se redactan las conclusiones y recomendaciones. Finalmente, se incluyen las referencias y el apéndice.



CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

En este apartado se aborda el problema que es objeto de estudio y se presenta la justificación de la investigación. Asimismo, se presenta su delimitación y limitaciones; finalmente, se enuncian los objetivos que precisan este estudio.

1.1 Planteamiento del problema

En la actualidad, el aprendizaje del inglés resulta indispensable. Su dominio y uso forman parte de casi todos los campos del saber y del progreso en todo el orbe. En realidad, puede señalarse que el inglés es una lengua universal. Es, sin lugar a dudas, una de las lenguas más empleadas a nivel internacional; una “lingua franca” que tiene una gran repercusión en todos los países del orbe y que afecta muchas veces de manera directa a las diferentes áreas, ocupaciones y actividades que se realizan a escala mundial.

Su aprendizaje y manejo ya no debería verse como una excentricidad, sino como una habilidad esencial y apremiante. Más aún, se llega a afirmar que aquellos que no la dominen estarán en inferioridad de condiciones frente al resto. Por ello, resulta de suma importancia aprender dicho idioma y existen muchos motivos para hacerlo.

Para empezar, es el instrumento o medio que hace posible la comunicación con profesionales y personas en todo el mundo. Desde esta perspectiva, el inglés se ha transformado en el idioma número uno para efectos de comunicación, uno de los más empleados a nivel mundial. Es utilizado como lengua materna en muchos países y hablado en los cinco continentes. Los efectos de la expansión del inglés en todo el orbe son incalculables. Incluso, hay

quienes afirman que, en un corto tiempo, la población mundial estará en condiciones de comunicarse en un solo idioma: el inglés. Marcando así un hito histórico para el hombre.

Constituye pues un gran impacto para el desarrollo y progreso a nivel mundial durante el presente siglo. Actualmente, en un gran número de países, existe una cantidad muy significativa de personas que habla y escribe en inglés. Este crecimiento representa un gran impacto en el desarrollo de la humanidad, uno de los acontecimientos más significativos que ha tenido lugar desde el surgimiento de la lengua. No existe otro idioma que haya alcanzado anteriormente el status de universal, ni cruzado fronteras tan lejanas, en tan corto tiempo. Es un hito histórico para una lengua ser reconocida en todo el orbe y alcanzar la supremacía.

Basta con mirar las ofertas laborales en los diferentes medios de comunicación. Un gran número de profesionales hacen uso de su dominio del inglés a diario; ya sea para entablar una conversación con ejecutivos, o para desempeñarse en actividades de menor jerarquía.

Su dominio, a nivel oral y escrito, puede convertirse en una competencia esencial para estar a la vanguardia y poder leer y escribir artículos académicos de difusión internacional, ya que la mayoría de libros y publicaciones aparecen escritos primero en este idioma.

En la actualidad, toda persona vinculada a la investigación o con deseos de profundizar en su profesión que desee estar al tanto de los avances y tener acceso a las últimas publicaciones de su especialidad requiere, sin lugar a dudas, conocer el inglés para estar enterado del desarrollo y evolución que está experimentando su campo o área de estudio. Esto ocurre porque la mayor parte

de las publicaciones científicas se escribe primero en inglés. Esto, también se puede apreciar en el material proporcionado por los diferentes medios de comunicación que existen actualmente: blogs, periódicos, televisión, radio, plataformas virtuales, películas, videos, revistas físicas y en línea, etc.

Desde otra perspectiva, ante el desarrollo tecnológico tan vertiginoso en todas las áreas del saber, muchas compañías adquieren maquinaria y tecnología de punta. Estas máquinas vienen con manuales de uso escritos en su gran mayoría en inglés. Por ello, el dominio de esta lengua resulta de gran utilidad y rentabilidad para las diferentes compañías y organizaciones.

En el ámbito de la educación, es un instrumento de suma importancia para el éxito académico, sobre todo en muchas carreras profesionales que demandan el dominio del inglés como requerimiento indispensable para obtener un grado o título universitario y en las que se exige a lo largo de los años que dura la carrera escribir reportes, informes, ensayos y artículos en inglés.

La edición del 2014 del informe “Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa” (Eurídice, 2014) señala que el inglés es la lengua más requerida en los colegios y las entidades educativas de toda Europa. Esto representa un total del 46% de alumnos en el nivel primario y un 91% en el nivel secundario.

Asimismo, cabe recalcar que en la actualidad se realizan muchos programas de intercambio a países tales como los Estados Unidos, Canadá o Inglaterra, iniciativas que parten tanto del sector público como privado, para promover el intercambio cultural entre países o realizar estudios de maestría o doctorado. Es evidente que toda esta expansión y preponderancia, no es fruto

del azar, sino una evidencia tangible de la gran relevancia del idioma inglés en el mundo globalizado de hoy.

El redactar correctamente es la base esencial para el desarrollo personal e intelectual debido a que es una forma de expresar y preservar ideas, pensamientos y conocimiento de forma visible y permanente y es una de las habilidades que se deben desarrollar y fortalecer a lo largo de la vida, desde la etapa escolar hasta llegar al ámbito laboral.

En el caso del Perú, al analizar los últimos reportes del Ministerio de Educación en este campo se puede percibir una mejora lenta y gradual en materia de redacción de textos escritos en los alumnos del nivel secundario, pero todavía hay mucho por hacer para mejorar la habilidad de redacción de todos y cada uno de los educandos. Según el reporte de la Oficina de la Calidad de los Aprendizajes- UMC (Ministerio de Educación 2018) un total de 5,968 alumnos del segundo año de secundaria provenientes de 251 instituciones educativas a nivel nacional fueron evaluados en el área de escritura y, específicamente, en la producción de textos escritos de tipo narrativo, descriptivo y argumentativo. Los resultados de la evaluación muestral (E.M.) del 2018 arrojaron que el 20.2 % de estudiantes logró obtener un nivel satisfactorio. Por otro lado, el 56% de los estudiantes alcanzó el nivel “en proceso” y un 23.8 % se ubicó el nivel “en inicio”. Lo que demuestra que un número significativo de estudiantes sólo logra aprendizajes elementales para su nivel o grado. Estos resultados llevan a la reflexión y a continuar trabajando con los alumnos para afianzar cada vez más la habilidad de redacción de textos escritos y asegurar así el logro de objetivos a corto, mediano y largo plazo.

Asimismo, se debe tener en cuenta que la redacción es una habilidad esencial para la vida ya que es un requisito indispensable para lograr el éxito académico en la escuela, en la universidad y posteriormente en el ámbito laboral. Un claro ejemplo de la importancia de redactar en inglés con corrección y propiedad en el campo laboral se ve reflejado en la información proporcionada por Kaleigh Moore (2016) quien señala que un gran número de empresas y compañías norteamericanas están invirtiendo más de 3 billones de dólares anuales en capacitar y mejorar las habilidades de redacción de sus empleados. Es más, estas compañías requieren que sus empleados redacten y envíen documentos, e-mails, reportes y realicen presentaciones sobre las bondades de sus productos y servicios de manera óptima y así garantizar el éxito de sus negocios a nivel mundial. Es por ello que el 80% de las corporaciones evalúan la redacción de sus candidatos antes de contratarlos. Asimismo, Moore señala que es primordial que el curso de redacción se imparta en todos los niveles, es decir, tanto en el nivel escolar como en el universitario. De igual manera, sugiere que tanto el estado como las autoridades locales brinden capacitación constante y desarrollo profesional a todos los profesores encargados de impartir el curso de redacción de manera que puedan brindar a sus alumnos una educación de calidad que se vea reflejado en el desarrollo óptimo de esta habilidad y en un mejor desempeño de los estudiantes a nivel académico y laboral.

Por lo tanto, redactar en inglés se ha transformado en un requerimiento necesario e imprescindible. Constituye, definitivamente, una habilidad con la que todo el mundo debe contar en especial los jóvenes quienes tendrán que asumir los retos y desafíos de una sociedad globalizada. Sin embargo, no sólo se trata de aprender inglés de cualquier manera. A pesar de que existe una gran variedad

de técnicas, métodos y enfoques empleados en la enseñanza de este idioma , es innegable reconocer que el aprendizaje cooperativo y la aplicación de sus múltiples técnicas constituyen una propuesta metodológica bastante completa y de gran utilidad en el aprendizaje del inglés ya que aporta grandes beneficios al aprendizaje de los estudiantes y permite que todos, sin excepción, asuman un rol activo en el aula; que se sientan realmente involucrados en dicho proceso, que compartan sus conocimientos con su pares y que aprendan de ellos y así todos juntos puedan alcanzar las metas y logro de objetivos de manera exitosa.

Como se sabe, en las últimas décadas el aprendizaje cooperativo ha despertado un gran interés en muchas partes del mundo especialmente en América del Norte; específicamente, en los Estados Unidos y ha venido siendo analizado y empleado en diversas áreas del conocimiento y saber humano. Este tipo de aprendizaje surge como una corriente alterna y una opción muy interesante para dejar de lado la individualidad y las formas tradicionales de enseñanza. La visión más común y tradicional entre los maestros es concebir al proceso de aprendizaje-enseñanza como un acto que involucra a dos entes siendo estos el maestro y el alumno de manera individual; es decir, no se da importancia al trabajo cooperativo ni a los procesos internos del trabajo grupal en el aula.

Esto supone minimizar las interacciones que surgen entre compañeros durante la ejecución de tareas, promoviendo de esta manera el individualismo y la adopción de roles pasivos por parte de los alumnos. Sin embargo, no debe olvidarse que en el salón de clase se establece también la relación alumno-alumno que favorece las relaciones interpersonales y el desarrollo de tareas de manera conjunta. Pero, para que este tipo de interacción sea efectiva los

alumnos deben conocer los diferentes roles que pueden cumplir dentro de un grupo cooperativo para que, posteriormente, puedan aplicarlos con la guía y supervisión del maestro quien debe actuar como mediador eficaz y ayudar a que los alumnos puedan así alcanzar las metas trazadas. Por lo tanto, es necesario fomentar una corriente comunitaria en el aprendizaje y así poder tener alumnos cooperativos dentro y fuera del aula. Se debe tener presente que el trabajo cooperativo es un rasgo distintivo que ha permitido al ser humano subsistir a lo largo de la historia.

La interacción grupal adquiere un rol preponderante en el marco del aprendizaje cooperativo. Queda claro que el trabajo cooperativo es característico de la interacción social y de suma importancia. Esta orientación pedagógica promueve el proceso de aprendizaje no solamente desde el punto de vista académico, sino que invita a que el estudiante desarrolle el espíritu de colaboración con sus compañeros al llevar a cabo alguna tarea o proyecto y asumir responsabilidad de manera conjunta y por el bien del grupo.

Vale la pena resaltar que la interacción grupal es un elemento presente en la vida y en el quehacer cotidiano de las personas. Desde nuestro nacimiento, formamos parte de un núcleo familiar, se pertenece a diversos grupos de amigos, se forma parte de equipos deportivos, se puede ser miembros de grupos políticos, educativos, sindicales, organizacionales, etc. En estos grupos, la toma de decisiones no es individual, por el contrario, predomina la opinión y el interés del grupo es por ello que prima la cooperación y no el individualismo.

Actualmente, existen relaciones de interdependencia entre grupos, asociaciones e inclusive pueblos, de modo que es esencial trabajar de manera cooperativa para dar solución o hacer frente a los inconvenientes que se

presentan y así hallar soluciones que lleven a lograr las metas propuestas de manera conjunta.

La presente investigación es una propuesta metodológica que busca mejorar la redacción de los alumnos de inglés del nivel avanzado. Para ello, propone la aplicación de un programa de aprendizaje cooperativo que emplee los más eficaces métodos y técnicas didácticas del aprendizaje cooperativo. La motivación principal de realizar este proyecto es ayudar a que todos los alumnos se desempeñen de manera activa y compartan sus conocimientos y a la vez tengan mayor interés en aprender no solo del profesor sino también de sus compañeros.

Se aplica en el nivel avanzado porque los estudiantes manejan gran cantidad de información y contenido que deben usar en sus clases. Por lo tanto, el empleo de las estructuras de aprendizaje cooperativo los ayudará a realizar diferentes actividades con sus compañeros de manera exitosa y esto favorecerá su desempeño al redactar diferentes tipos de textos en inglés.

El aprendizaje cooperativo es una propuesta viable en la enseñanza del inglés, especialmente con alumnos del nivel avanzado los cuales cuentan con un buen nivel de conocimiento previo. Asimismo, los nuevos contenidos a ser estudiados se prestan a ser tratados a través de las técnicas cooperativas.

Por consiguiente, el problema del presente estudio queda enunciado de la siguiente manera:

¿Cuál es el efecto de la aplicación de un programa de aprendizaje cooperativo en la mejora de la habilidad de redacción en inglés en estudiantes del nivel avanzado de una institución de enseñanza de inglés de Lima Metropolitana?

1.2 Justificación de la investigación

El presente estudio se justifica desde los siguientes ámbitos:

Teórico. Busca demostrar la eficacia de los principios de aprendizaje cooperativo como propuesta metodológica para mejorar la redacción de los alumnos del nivel avanzado de inglés.

Práctico. Permitirá generar conocimiento útil desde la puesta en práctica de un programa basado en las técnicas del aprendizaje cooperativo que busca mejorar la redacción de los alumnos del nivel avanzado de inglés.

Metodológico. Busca reivindicar el empleo del aprendizaje cooperativo en el proceso de enseñanza del inglés, como un eficaz enfoque metodológico en contraposición a enfoques que fomentan la individualidad. Asimismo, permitirá sensibilizar a los profesores de inglés acerca de la importancia del empleo de estructuras cooperativas para mejorar la redacción en los alumnos del nivel avanzado de inglés.

Social. Considera relevante destacar la importancia de formar alumnos cooperativos en el aprendizaje del inglés del nivel avanzado y a su vez fomentar una corriente comunitaria y cooperativa que ayude a los alumnos a alcanzar las metas trazadas.

1.3 Delimitación y limitaciones de la investigación

Este estudio es una investigación educacional que se lleva a cabo en un instituto de enseñanza de inglés de Lima Metropolitana, ubicado en el distrito de Miraflores. Es de tipo cuasi-experimental en donde se aplica un programa basado en las técnicas de aprendizaje cooperativo. El estudio busca mejorar la redacción mediante la aplicación de estructuras cooperativas tales como: *Jigsaw*, *Student Team Learning* y *Group Investigation*, así como las estructuras

cooperativas empleadas para la enseñanza del inglés entre las que destacan: *numbered heads*, *roundtable*, *learning together* acompañadas de actividades cooperativas tales como: resolución estructurada de problemas, preguntas guiadas, envía un problema, grupo de expertos, etc.

El programa elaborado se enmarca dentro de los lineamientos metodológicos propuestos por el enfoque cooperativista de aprendizaje los cuales son aplicados en el aula de inglés. Se aplica una prueba internacional denominada *Michigan English Test (MET) Writing* elaborada por la Universidad de Michigan, la cual evalúa los siguientes aspectos: exactitud gramatical, uso de léxico, coherencia y organización, mecanismos de escritura y cumplimiento de la tarea.

Algunas de las limitaciones del presente estudio se centran fundamentalmente en el horario de clases. El grupo experimental tenía clases a las 7 a.m. y el de control a las 4:00 p.m. Asimismo, hubo inasistencias de algunos alumnos en ciertas sesiones por motivos de salud. Finalmente, los sujetos que participaron del programa de aprendizaje cooperativo tenían otras responsabilidades académicas ya que la gran mayoría son estudiantes universitarios con una fuerte carga horaria en sus respectivas entidades educativas aparte de sus clases de inglés de nivel avanzado.

1.4 Objetivos de la investigación

En el presente estudio se proponen los siguientes objetivos:

1.4.1 Objetivo general.

1.0 Verificar el efecto de la aplicación de un programa de aprendizaje cooperativo en la mejora de la habilidad de redacción en inglés en

estudiantes del nivel avanzado de un instituto de enseñanza de inglés de Lima Metropolitana.

1.4.2 Objetivos específicos.

- 1.1 Determinar el efecto de la aplicación de un programa de aprendizaje cooperativo en la mejora de la habilidad de redacción en inglés en el aspecto de exactitud gramatical.
- 1.2 Identificar el efecto de la aplicación de un programa de aprendizaje cooperativo en la mejora de la habilidad de redacción en el aspecto de uso de vocabulario.
- 1.3 Delimitar el efecto de la aplicación de un programa de aprendizaje cooperativo en la mejora de la habilidad de redacción en el aspecto de mecanismos de escritura.
- 1.4 Determinar el efecto de la aplicación de un programa de aprendizaje cooperativo en la mejora de la habilidad de redacción en el aspecto de coherencia.
- 1.5 Determinar el efecto de la aplicación de un programa de aprendizaje cooperativo en la mejora de la habilidad de redacción en el cumplimiento de la tarea.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

En este apartado se exponen los antecedentes de este estudio, las bases teóricas, las definiciones de términos y las hipótesis planteadas para el presente estudio de investigación.

2.1 Antecedentes de la investigación

Aquí se detallan algunas investigaciones llevadas a cabo en entidades educativas de Lima y del extranjero, relacionadas al presente estudio.

2.1.1 Antecedentes internacionales.

Callacando y Yunga (2019), en la Universidad Central del Ecuador, realizaron una investigación titulada “El aprendizaje cooperativo y el rendimiento académico del idioma inglés en los estudiantes de octavo año de Educación General Básica de la Unidad Educativa “Gran Colombia “en el periodo lectivo 2018-2019”. Tesis para obtener el título de Licenciada en Ciencias de la Educación mención plurilingüe. Es una investigación de nivel descriptivo y su enfoque es cualitativo y cuantitativo debido a que se emplearon instrumentos de medición los cuales fueron posteriormente materia de análisis e interpretación. Se contó con una muestra de 120 alumnos. Con la finalidad de realizar la recolección de datos se emplearon listas de cotejo y se realizaron entrevistas al personal docente del área de inglés. Al final de la investigación se llegó a la conclusión que el conocimiento escaso de los docentes del área de inglés sobre los componentes y técnicas propias del aprendizaje cooperativo dio lugar al uso incorrecto de la metodología afectando el rendimiento académico de los estudiantes.

Guzmán y Sequeda (2019), en la Universidad de la Costa de Colombia, presentó un estudio que lleva por título "Aprendizaje cooperativo como estrategia para mejorar los niveles de comprensión lectora en estudiantes de quinto grado de Básica Primaria" para optar el grado de Magister en Educación. La investigación tiene como propósito establecer el efecto del aprendizaje cooperativo en la mejora de los niveles de comprensión lectora de los estudiantes antes mencionados. La metodología de esta investigación se enmarca en un enfoque cuantitativo de tipo cuasi experimental. Contó con una población de 68 estudiantes y con un grupo experimental y uno de control. Se implementaron estrategias de aprendizaje cooperativo en las actividades de lectura durante la fase de intervención. Los resultados mostraron que los estudiantes expuestos a las técnicas de aprendizaje cooperativo obtuvieron un promedio mayor en las pruebas de comprensión lectora que los estudiantes pertenecientes al grupo de control quienes realizaron lecturas siguiendo el patrón de lectura tradicional.

Munawar y Chaudhari (2019), en la Universidad de Punjab, realizaron una investigación que lleva por título "Effect of cooperative learning on the writing skill at elementary level in the subject of English". Esta investigación tuvo como propósito identificar el efecto del aprendizaje cooperativo en la habilidad de redacción de los estudiantes del 7mo grado del curso de inglés. Esta investigación contó con una población de 68 alumnos matriculados en este nivel en la entidad educativa Government Girls High school Burj Attari, Sheikhpura. Los alumnos se encontraban distribuidos en dos secciones de 34 alumnos cada uno. Este fue un estudio cuasiexperimental con un grupo de control no equivalente y un diseño de pretest y posttest. Asimismo, se contó con un grupo

experimental y de control. Esta investigación demostró que los alumnos pertenecientes al grupo experimental obtuvieron puntajes mucho más altos que los del grupo de control. Se concluyó que las técnicas de aprendizaje cooperativo ejercen un efecto significativo en el desempeño de los alumnos de inglés del séptimo grado. Asimismo, se comprobó que hubo un efecto sostenible de las técnicas de aprendizaje cooperativo inclusive hasta 4 meses posteriores a la exposición de este método.

Yusuf, Jusoh y Yusuf (2019), en la Universidad Syiah Kuala, realizaron una investigación que lleva por título "Cooperative learning strategies to enhance writing skills among second language learners". Este estudio tuvo como objetivo investigar los efectos del aprendizaje cooperativo para mejorar la habilidad de redacción de los estudiantes del noveno grado de una escuela secundaria en Kuala Lumpur. Esta investigación empleó un diseño cuasi experimental y se llevó a cabo un pretest y post test de ensayos narrativos. Para el análisis de los datos se empleó la estadística descriptiva e inferencial. Las redacciones de los alumnos se evaluaron teniendo en cuenta cinco componentes tales como: vocabulario, gramática, organización, exactitud gramatical y mecanismos de escritura. Después de estar expuestos a las técnicas de aprendizaje cooperativo, los alumnos demostraron un mejor desempeño en sus clases de redacción y un mejor empleo de 5 componentes de la redacción tales como: el contenido, la organización, el vocabulario, la gramática y los mecanismos de escritura. Esto se debe a la aplicación eficaz de las técnicas de aprendizaje cooperativo.

Mancilla (2016), en la Universidad Rafael Aldívar de Guatemala, realizó una investigación que lleva por título "Estrategias de aprendizaje cooperativo para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes de primero básico del

Colegio Interamericano, en el curso de Comunicación y Lenguaje”. Este estudio tiene por finalidad establecer la efectividad de las estrategias cooperativas para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes antes mencionados. Es una investigación cuantitativa y su diseño es cuasiexperimental. La muestra contó con un grupo conformado por los alumnos de la sección A (experimental) y otro constituido por los alumnos de la sección B (control). Se aplicó un pretest a ambas secciones al inicio del primer bimestre y los resultados obtenidos fueron muy similares. Al término de la primera unidad didáctica se aplicó un post test en el que el grupo experimental obtuvo 89.31 y el de control 81.82. Por lo tanto, la hipótesis alterna se confirmó debido a que la diferencia fue estadísticamente significativa. Basándose en estos resultados, se concluyó que las estrategias cooperativas incrementan la motivación de los alumnos haciéndolos participes del proceso de aprendizaje generando una mejor relación con sus pares. Asimismo, a través de la socialización los alumnos pudieron entender los contenidos y mejorar la comprensión de los mismos. Por consiguiente, obtuvieron mejores resultados los cuales se vieron reflejados en una mejora de su rendimiento académico.

Camilli (2015), en la Universidad Complutense de Madrid, presentó un estudio que lleva por título “Aprendizaje cooperativo e individual en el rendimiento académico en estudiantes universitarios: un meta-análisis” para optar el grado de Magister en Educación Superior. La investigación tiene como propósito comprobar de manera estadística la eficacia del aprendizaje cooperativo al compararla con el aprendizaje individual y su efecto en el rendimiento académico de estudiantes universitarios. Se realizó la revisión de un total de 11 fuentes primarias y 7 fuentes secundarias teniendo como descriptor

al aprendizaje cooperativo. Para la valoración de la calidad metodológica se empleó una escala validada por 35 expertos (Cronbach igual a 0,941) y dos inter-observadores (Kappa igual a 0,532). Al final de esta investigación se comprobó que el efecto global en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios fue estadísticamente significativo y positivo a favor del aprendizaje cooperativo al contrastarlo con el aprendizaje individual.

Milawati (2015), en Yogyakarta State University, realizó un estudio que lleva por título “Using cooperative learning to improve English Writing skills of grade eight students of SMP N 1 Jogonalan Klaten” para optar la licenciatura en Educación en la especialidad de inglés. Esta investigación tuvo como propósito mejorar la habilidad de redacción en inglés de los estudiantes antes mencionados mediante el empleo del aprendizaje cooperativo. La muestra estuvo compuesta de 42 alumnos. La recolección de datos se realizó haciendo uso de la observación, cuestionarios, entrevistas y pruebas escritas. Mediante el empleo de estas técnicas de recolección se obtuvieron datos tanto cualitativos como cuantitativos. Al término del estudio se demostró con los resultados del pretest (51.46 %) y post-test (77.54 %) que hubo una mejora significativa en las habilidades de redacción de los alumnos después de la implementación de las estructuras de aprendizaje cooperativo quedando comprobado que el uso del aprendizaje cooperativo mejoró significativamente la habilidad de redacción en inglés de los alumnos del octavo grado de Jogonalan Klaten.

2.1.2 Antecedentes nacionales.

Zárate (2017), en la Pontificia Universidad Católica del Perú, condujo un estudio que lleva por título “El esquema de roles en entornos de aprendizaje cooperativo” para la obtención del grado de Magister en Educación cuya mención

fue en Currículo. El estudio tuvo como propósito investigar cómo el esquema de roles favorece el grado de interacción de los alumnos del curso de redacción académica de una entidad educativa privada de Lima. Este estudio cualitativo estuvo enmarcado en un entorno cooperativo. La metodología empleada fue de investigación acción. Los participantes fueron treinta y cinco estudiantes que cursaban primer ciclo de estudios inscritos en el segundo semestre académico de 2016. Algunos de los instrumentos que se emplearon fueron la grabación de audios, un guión de corte semiestructurado para la entrevista grupal, así como el diario de campo. Los resultados mostraron que la aplicación del esquema de roles característico de las estructuras cooperativas influye significativamente en la mejora de la interacción en el nivel comunicativo en los participantes de este estudio.

Sarmiento (2016), en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, presentó un estudio que lleva por título “Aprendizaje cooperativo dinámico en el logro de la competencia del área de matemática con alumnas del primer ciclo de computación” para optar el grado de Magister en Educación Superior. La investigación tiene como propósito desarrollar la competencia del área de matemática a través de estructuras cooperativas dinámicas, en alumnos del primer ciclo del curso de computación del Instituto de Educación Superior Tecnológico Juli. Contó con una población conformada por la totalidad de los estudiantes de Computación e Informática como carrera profesional. La muestra contó con 80 estudiantes del primer semestre divididos en un grupo experimental y de control. Asimismo, una prueba de entrada y otra de salida fueron aplicadas a los dos grupos con el propósito de verificar que los alumnos logren desarrollar las competencias de representación, argumentación y razonamiento, resolución

de problemas, manipulación y cálculo de expresiones matemáticas. La prueba de entrada dio como resultado que los alumnos participantes consiguieron calificaciones regulares antes de la aplicación de las estructuras cooperativas. Mientras que los alumnos pertenecientes al grupo experimental mejoraron de manera significativa las habilidades matemáticas requeridas, los del grupo de control, conservaron el mismo nivel. El estudio determinó la influencia significativa del aprendizaje cooperativo en el logro del área de matemática.

Vergara (2016), en la Pontificia Universidad Católica del Perú, realizó una investigación titulada “La construcción cooperativa de textos académicos en el Edublog grupal de los estudiantes del curso de Lengua de una universidad privada de Lima”. Tesis para obtener el grado de Magister en Integración e Innovación Educativa de las denominadas TICS “Tecnologías de la información y la Comunicación”. En esta investigación se concibe al blog como una herramienta en línea que favorece la producción de textos escritos, así como el aprendizaje cooperativo. Esta investigación describe cómo se pueden construir textos académicos de manera cooperativa empleando un Edublog de los estudiantes de la asignatura de Lengua de una institución privada de Lima Metropolitana. Es una investigación de corte descriptivo y su enfoque es netamente cualitativo. El estudio de casos fue empleado como método. La investigación se centra en el análisis del proceso de componer un escrito (planificar, elaborar y revisar) en un contexto cooperativo mediante el uso de Edublogs grupales. Cada Edublog contó con tres coautores representados por alumnos universitarios. Asimismo, el estudio de caso dio como resultado una diferencia en cada grupo en el proceso de construir textos de corte académico de manera cooperativa en el blog. Solo ciertos grupos formaron parte de cada

una de las fases (tres en total) y pudieron concluir el texto de tipo académico requerido. Algunos grupos no pudieron avanzar y se quedaron en la etapa en donde debían planificar su trabajo. Entre las modalidades que los alumnos utilizaron para interactuar se encuentran no sólo las clases presenciales sino también el empleo de entornos virtuales tales como los mensajes de texto a través del Facebook, mensajes en el chat y correos electrónicos. De igual manera, se comprobó que los alumnos trasladaron la composición de índole académica y convencional a una en línea, sin tener en cuenta que en un entorno netamente virtual se pueden emplear otros recursos que facilitan la hipertextualidad.

Pomajambo (2015), en la Pontificia Universidad Católica del Perú, llevó a cabo una investigación titulada “Aprendizaje cooperativo en un curso virtual diseñado para docentes: un enfoque cualitativo”. Es una investigación para la obtención del grado de Magister en Integración e Innovación Educativa de las TICS “Tecnologías de la Información y la Comunicación”. Esta se origina debido a la motivación de saber cómo el aprendizaje cooperativo ejerce influencia en una asignatura en un entorno virtual dirigido a docentes tras analizar el número de interacciones llevadas a cabo por sus participantes. Con tal motivo se revisó el marco teórico del constructivismo con el propósito de descubrir las bases y aspectos socioculturales del aprendizaje, dar fundamento a las bases que norman no sólo el aprendizaje mediado sino también el aprendizaje entre iguales empleando la tecnología. Para este estudio, la investigadora empleó subcategorías, categorías, y definiciones. El estudio de caso, fue la metodología empleada, debido a que la intención de la investigadora no era elaborar una generalización de orden estadístico sino más bien generalizar la teoría. Es decir,

tratar de aplicar las bases teóricas de las estructuras cooperativas en un contexto diferente, es decir, una asignatura netamente virtual destinada a los profesores realizado por una entidad universitaria. Con el fin de recoger datos se analizaron las interacciones que se dieron lugar en el plazo de dos semanas teniendo el foro del curso virtual como herramienta para ser usada por los participantes. Asimismo, para recolectar y procesar la información se llevó a cabo un análisis del contenido debido a que la investigadora tenía como propósito saber la significancia que se derivaba de la comunicación de los alumnos del curso. Debido al gran volumen de data guardada en los distintos foros se empleó Atlas.ti un software QAD. La correspondiente codificación se ejecutó con este software, dando como resultado más de mil citas. Concluido este procedimiento, se llevó a cabo un análisis del sistema de matrices. Posteriormente, se realizó la síntesis de treinta y nueve análisis, considerando cada una de las subcategorías de la investigación.

Gutiérrez (2015), en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, realizó una investigación que lleva por título “Estrategias de aprendizaje cooperativo en la producción de textos en ingresantes a la institución educativa emblemática José María Arguedas de Chincheros, Apurímac”. Este estudio tiene por finalidad determinar si las estrategias cooperativas tienen influencia significativa en la producción de textos en alumno ingresantes de esta entidad educativa. El tipo de investigación es experimental y su diseño es cuasiexperimental. La muestra contó con un grupo conformado por los alumnos del primer grado A (experimental) y uno constituido por los alumnos del primer grado “B” (control). Se emplearon estrategias de estructuras cooperativas en la elaboración de un programa con énfasis en la producción de textos. Este

programa constaba de 30 sesiones de aprendizaje y 4 unidades didácticas que se iniciaron en abril y se extendieron hasta noviembre del 2013. El Test de Santos Gutiérrez denominado Producción de textos escritos (TEPTE) fue empleado para de medir la variable dependiente. La investigación concluyó que hay diferencias estadísticas significativas entre los alumnos del (GE) en el post-test alcanzando un puntaje de 14.84 en el área de producción de textos al compararlos con el (GC) que obtuvo un puntaje de 10.88. Tanto la prueba t de Student como la Z normal confirmaron que el programa de estrategias de estructuras cooperativas influyó significativamente en el desarrollo de la producción textual.

2.2 Bases teóricas

En esta sección se describen las bases teóricas que dan sustento al tema de estudio. Se procederá a describir las teorías y enfoques que sustentan el uso del aprendizaje cooperativo en el aula, así como las técnicas cooperativas y su influencia en la mejora de la redacción de los alumnos del nivel avanzado de inglés.

2.2.1 El Aprendizaje del Inglés.

Al iniciar el tercer milenio, los avances científico–tecnológicos, el vertiginoso avance de las tecnologías de la comunicación, así como la globalización han dado origen a un escenario distinto tanto para la enseñanza como para el aprendizaje del inglés en el mundo. El Perú se enmarca, sin lugar a dudas, en una situación singular tanto para la enseñanza como para el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera. La globalización ha hecho posible que se tenga una perspectiva distinta hacia la enseñanza de otros idiomas y en especial del inglés. Llegar al dominio y conocimiento de este idioma,

se ha convertido en una prioridad para muchísimas personas en la actualidad. Uno de los requerimientos de este mundo globalizado implica el dominio de por lo menos un idioma extranjero, lo que implica poseer la competencia comunicativa en dicho idioma.

El aprendizaje del inglés como idioma extranjero hace posible el acceso a los más actuales canales de información, tener la oportunidad de aprender acerca de nuevas culturas, así como de nuevas comunidades de hablantes que comprenden a personas provenientes de los diferentes rincones del mundo.

En la educación de los profesionales del futuro tiene gran relevancia la adquisición del inglés como idioma clave y esencial para complementar la formación integral del alumnado y brindar una herramienta clave para su desarrollo profesional y personal, una vez graduados.

El inglés, es el idioma por excelencia en la era de la globalización. Aquí reside la razón primordial de su importancia; sobre todo en el mundo laboral, de los negocios y la comunicación.

Según Crystal (2018) el inglés surge en el norte del continente europeo. Esta lengua, tiene un origen germánico; es un idioma que se instaura y evoluciona en Gran Bretaña. Es este país, desde un inicio, el encargado de la difusión del inglés al mundo, a través de sus dominios territoriales.

Además, Crystal señala que el idioma inglés surge en las islas británicas, en el seno de las tribus germánicas, lo que es actualmente el norte alemán. Esto, se produce ya que, en el año 449 después de Cristo, el monarca de las islas británicas solicitó la cooperación de las tribus germánicas, de los anglos, de los sajones y de los jutos, para emanciparse de otro pueblo vecino. Fue de este

modo, como estas tribus se establecieron en las islas británicas y dieron origen al idioma anglo-sajón o como es conocido actualmente, el idioma inglés.

Años más tarde, con el arribo de los normandos a Inglaterra, a comienzos del siglo XI, el idioma inglés se desarrolló y prosperó debido a que, del idioma francés, se acoplaron varios términos al anglo-sajón que se hablaba en un inicio.

El idioma inglés, que hablamos hoy en día, surge en la época en que William Shakespeare, el renombrado escritor británico, empezó a tornarse famoso. Es decir, al culminar el siglo XVI y a inicios del siglo XVII.

Actualmente, según Harmer (2015) un número superior a los 400 millones de personas cuentan con el inglés como lengua nativa. Esta cifra, sin lugar a dudas, aumenta, si se contabiliza a aquellos países que tienen al inglés como segunda lengua.

2.2.1.1 Breve Referencia Histórica de los Métodos empleados en el Proceso de Enseñanza- Aprendizaje del Inglés.

En cuanto a la enseñanza del inglés, área de suma importancia para el conocimiento integral de una determinada cultura, resulta de vital relevancia la revisión y evolución de las distintas metodologías en la enseñanza de un idioma extranjero a nivel mundial, así como sus estilos de aprendizaje.

Muchos métodos, así como tendencias o enfoques han sido utilizados, de acuerdo a la situación o contexto en el que estaban enmarcados. Según Brown (2014), estas formas de enseñanza se centran en diferentes épocas o etapas. En la década del 30 hasta los 70, dichos métodos se encontraban enmarcados e influenciados por el Conductismo y las teorías cognitivistas. El método denominado gramática-traducción, se caracteriza por un énfasis en el uso de la

gramática, así como por traducir textos de una lengua a otra, realizar ejercicios gramaticales, y repetir el contenido de forma mecánica. Este método daba respuesta al modelo cognitivista que concibe al aprendizaje como el almacenamiento fragmentado de información la cual es clasificada de manera arbitraria. Además, el alumno no es capaz de producir ni razonar por sí mismo.

Brown señala que el avance científico contribuyó eficazmente para poder implementar nuevas formas de enseñar una lengua extranjera. El método usado era el audio/oral, sustentado en las nociones de orden lingüístico de Bloomfield y Skinner, conductistas de origen norteamericano, propulsores del aprendizaje basado en la noción de estímulo-respuesta. No obstante, este método solamente conseguía crear comportamientos y hábitos por imitación en los alumnos y no promovía la creatividad.

Como una alternativa novedosa a este método surge el audio/visual, que se basa mucho en la reproducción de lo que el alumnado ha observado y escuchado. Es así que se tiende a transponer el conocimiento y se restringe la creatividad. Las dos visiones dividen el aspecto cognitivo del afectivo.

Posteriormente, aparece el método natural cuyo fundamento se centra en que el estudiante aprenda el idioma extranjero del mismo modo en que lo haría en su lengua materna. Es decir, a través de gestos, representaciones, repeticiones, e intercambio de preguntas y respuestas. Todos estos factores favorecen el entendimiento en los pequeños debido a que fortalecen su motivación y resultan poco eficaz con el aprendiz adulto ya que no cuenta con bases científicas donde poder fundamentarse.

El método directo nace para dar solución a este inconveniente y parte de la noción de que es posible entrenar a los alumnos a discurrir en el idioma extranjero desde un inicio. Esta noción fue un logro significativo en el aprendizaje de una lengua extranjera en el siglo XX. Según Brown, en este método se hacían uso de conexiones o agrupaciones de imágenes, elementos con frases y expresiones comunes oralmente durante el desarrollo de la clase. Sin embargo, no existía un orden ni una dosificación del contenido para poder hacer que la comunicación sea lo más natural posible.

Más tarde, aparece el método de lectura el cual consideraba el acto de leer como la capacidad por excelencia para ser utilizada en los cursos de aprendizaje de una lengua extranjera. Este pudo desarrollarse con el paso del tiempo y a la par con la profundización de la lingüística.

Nuevos métodos salen a la luz como una alternativa para dar solución a la ineficacia de los métodos descritos anteriormente. Estos nuevos enfoques enfatizan, en mayor medida, el aspecto oral y dejan de lado el empleo hasta cierto punto de la lengua materna.

Brown agrega que básicamente la década del 70 al 80 se distinguió por el surgimiento de nuevos enfoques y tendencias en el área del aprendizaje y enseñanza de un idioma extranjero. Se replantean las nociones básicas para el aprendizaje, así como para la enseñanza de una lengua extranjera. Igualmente, se acrecienta la importancia de la competencia comunicativa y se concibe a la enseñanza de un idioma extranjero no solamente como un enfoque sino más bien como un método. Asimismo, surgen técnicas novedosas para desarrollar las habilidades orales y se demuestran los procedimientos adecuados para

desarrollar habilidades lingüísticas tales como la audición, la escritura, el habla y la lectura.

Con la llegada de la competencia comunicativa tanto el papel del maestro como el del alumno se ven modificados. El maestro se torna en un facilitador del aprendizaje de los alumnos. Estimula el empleo de situaciones y asigna actividades comunicativas. El estudiante empieza a desarrollar la conciencia individual y a interiorizar las actividades comunicativas y la creatividad para comunicarse y generar diálogos e intercambio de ideas.

Posteriormente, con el surgimiento de la Pedagogía Socialista, se da paso al método denominado práctico/consciente, impulsado por el psicólogo Boris Vasilevich Beliaev, quien propone un enfoque más consciente y centrado en la creación de respuestas automáticas a través de la práctica sistemática del idioma en situaciones comunicativas que reflejan una cercanía a la realidad esperada. Este enfoque, alienta la concientización tanto de los reflejos como de los mecanismos necesarios para adquirir los nuevos patrones de la lengua que se imparte.

Desde la década de los 90 hasta hoy en día, los enfoques se basan principalmente por seguir las concepciones de Vygotsky y su enfoque histórico cultural, así como el de sus seguidores. Se evidencia un mayor vínculo de las actividades educativas con la realidad de la sociedad. De igual manera, se intenta conseguir mediante estas tareas una mayor comunicación en el aspecto cognitivo.

Según Vygotsky, el aprendizaje implica interiorizar todo aquello que es externo, pasar de una fase interpsicológica a otra intrapsicológica, de un estado

de dependencia a uno de interdependencia, y de un proceso de regulación a otro de autorregulación. Para que el profesor de inglés lleve a cabo la organización de una sesión de aprendizaje exitosa, deben considerarse ciertos componentes que aún prevalecen para poder conseguir que la labor educativa sea eficaz:

1. Aún existe un análisis muy limitado de las condiciones en las que la actividad docente se desarrollará tales como: el grupo, la cantidad de alumnos, el local, el docente, los materiales y la situación. Hay una cifra considerable de maestros que a pesar de contar con un buen dominio del idioma lamentablemente no dan énfasis o promueven las habilidades del idioma que imparten, o no poseen o realizan los procedimientos más adecuados para impartir los contenidos.
2. Las pautas de orientación destinadas para la ejecución de una actividad, no presentan una cercanía o conexión con la realidad. Asimismo, el alumno carece de motivación y los procedimientos empleados no proporcionan al alumno la posibilidad de regular y autorregular las diferentes actividades. Tampoco se incentiva la creación como medio de control.
3. La carencia de manejo del orden de actividades que propician un desarrollo paulatino para adquirir, reproducir y producir conocimiento.
4. Las actividades seleccionadas no promueven que los contenidos se integren y que nuevos elementos propios del idioma se incorporen. Asimismo, la actividad de autocontrol no facilita la retroalimentación
5. La falta de flexibilidad de las propuestas de cómo solucionar las tareas. Se evidencian esquemas rígidos. No se incorporan alternativas para el

desarrollo de las clases y lo que el alumno necesita. Las clases son muy frontales.

Lo anteriormente mencionado impulsa a reflexionar y pensar en la importancia de planificar, organizar, ejecutar y controlar el proceso de enseñanza- aprendizaje para asegurar que este sea exitoso. Igualmente, es necesario tener presente que un alto grado de motivación constituye un factor determinante para la ejecución de las tareas de aprendizaje de manera exitosa.

Un claro ejemplo de buena planificación, organización, ejecución y control del proceso de enseñanza-aprendizaje es, sin lugar a dudas, un programa de aprendizaje cooperativo que apunta a que el alumno desarrolle habilidades interpersonales, cognitivas y sociales que lo ayuden a aprender y alcanzar metas en equipo. En este sentido, existe una estrecha relación entre el aprendizaje cooperativo y los principios de la teoría socio genética de Vygotsky en el que la interdependencia resulta esencial puesto que el desarrollo de un aprendiz depende de las interacciones que establezca con otros. En el aprendizaje cooperativo resulta esencial la interacción de todos los miembros de un equipo. En este sentido, Vygotsky habla de la importancia de crear un marco en el que el aprendiz pueda dialogar, intercambiar ideas, opiniones y experiencias con sus pares de modo que pueda adquirir no solo conocimiento sino también desarrollar habilidades cognitivas y sociales. Por otro lado, la responsabilidad individual también se ve reflejada en la teoría de Vygotsky puesto que cada miembro del grupo debe ser responsable de crecer y desarrollar su zona de desarrollo próximo y ser capaz de realizar por sí solos lo que ayer pudieron hacer con la colaboración de sus pares. Asimismo, la adquisición de habilidades sociales propias del aprendizaje cooperativo es a lo que Vygotsky hace referencia cuando

señala que el aprendizaje se debe dar dentro de un contexto social y donde el aprendiz tenga una participación activa de modo que pueda desarrollar habilidades sociales al interactuar con sus pares y afianzar su desarrollo cognitivo. Finalmente, Vygotsky hace referencia a la importancia de monitorear el desarrollo de cada estudiante y el efecto que la enseñanza ejerce en cada individuo. Este es un rasgo presente también en el aprendizaje cooperativo en donde es esencial el monitoreo y la autoevaluación del grupo y de sus miembros.

2.2.1.2 La Importancia del Aprendizaje del inglés.

El inglés es, a nivel internacional, la forma de comunicación más empleada en el ámbito de la información y la transmisión de contenido y noticias mediante una gran variedad de medios y plataformas de comunicación. La mayor parte de la información que se encuentra en línea, en las diferentes plataformas y redes sociales, está en inglés. Aproximadamente, el 80 por ciento de la información que está almacenada en línea está en inglés. Más del 50 por ciento de las revistas, periódicos del mundo se publican en inglés; un ejemplo claro es la India que publica más de tres mil revistas en inglés. En un gran número de países no angloparlantes hay al menos un canal de televisión que transmite las noticias en inglés.

El inglés es el idioma líder en aspectos vinculados con el ámbito profesional y científico. Es así que muchas de las conferencias internacionales son dadas en inglés. Asimismo, una gran cantidad de publicaciones, trabajos de investigación o avances científicos y tecnológicos se publican y se difunden en inglés con el propósito de que lleguen a una gran cantidad de personas.

Otra área en el que el inglés juega un papel preponderante es el turismo. Tanto en aeropuertos como en lugares turísticos se pueden apreciar carteles,

señales visuales, folletos, grabaciones de videos y anuncios en inglés. Existen también muchas personas que trabajan como guías de turismo y trabajan con turistas provenientes de diversas partes del mundo. Asimismo, el personal del rubro hotelero suele comunicarse con cierto nivel de destreza en inglés. Esta tendencia también ha llegado al personal de bares, cafeterías y restaurantes. Storey (2016) señala que la cultura popular ha influido de manera significativa en la difusión del idioma inglés. Asimismo, añade que los avances tecnológicos han sido un gran aliado para el auge y expansión del inglés a nivel mundial. El consumo masivo de música, películas y libros en este idioma ha alcanzado cifras astronómicas. La cultura popular es tan importante y representativa que motiva a cientos de personas de manera extrínseca a aprender inglés ya que anhelan poder entender a cabalidad las letras de las canciones, libros y revistas que se lanzan al mercado como primicia y se encuentran en este idioma.

Otra de las ventajas que el inglés ofrece, en comparación con el español, es el hecho que el inglés no utiliza acentos, lo cual facilita en cierto modo su aprendizaje. Asimismo, se caracteriza por una simplificación de los tiempos verbales y de los adjetivos puesto que no existe variación con relación al género ni número.

Actualmente, existe una gran demanda por aprender el idioma inglés como lengua extranjera. La demanda es tal que, según estimaciones en menos de una década, más del 50% de la población mundial estarán preparados para hablar este idioma con cierto grado de dominio. Es por este motivo que se señala que el inglés se ha tornado en el idioma del siglo 21 a nivel mundial. Tal es así que un gran número de países de Europa han dejado de lado su afán de incrementar el número de adeptos a sus propias lenguas. Un claro ejemplo es

Alemania donde las escuelas de enseñanza básica vienen impulsando la adquisición del inglés como segundo idioma. Otro ejemplo es Suiza donde el alemán, italiano y francés son lenguas oficiales. Sin embargo, recientemente Suiza ha incorporado el inglés como segundo idioma de elección. Es así como, progresivamente, el inglés ha adquirido mayor importancia a nivel mundial.

Desde inicios del siglo XX, el inglés viene desempeñando un rol de suma importancia mundial en el sector de la economía y los negocios. En la actualidad, el inglés se ha transformado en un idioma internacional y universal a causa del liderazgo de Inglaterra y Estados Unidos en el mundo de los negocios. Por ello, en cada oportunidad en que un negocio se lleva a cabo con una compañía extranjera y las partes hablan idiomas distintos, es el inglés el idioma que sirve de puente para el entendimiento entre ambas partes.

Más aun, hoy en día, para postular o tener acceso a muchas ofertas de trabajo, es requisito indispensable hablar inglés. Inclusive las empresas multinacionales prefieren contratar personal que demuestre dominio del inglés ganando un salario superior al de aquellas personas que no cuentan con esta habilidad lingüística.

El idioma inglés es sin lugar a dudas muy importante hoy en día. El hecho de hablar y escribir en inglés, puede ser el factor determinante para cerrar un negocio, acceder a un puesto laboral e inclusive obtener un mejor salario en una determinada compañía o empresa. Además, una gran cantidad de investigaciones y textos científicos de gran relevancia están escritos en inglés. De igual manera, es indispensable en el campo de la computación y su terminología y para entender los manuales de uso de muchos electrodomésticos o aparatos electrónicos que se utilizan a diario.

Por otra parte, el inglés es también de suma importancia en el ámbito tecnológico. Es cierto que hoy por hoy un número significativo de aplicaciones para usuarios están disponibles en el mercado en español, pero un gran número de sub-aplicaciones y programas novedosos se encuentran disponibles solamente en inglés. Inclusive en el mundo del ciberespacio, la cantidad de información disponible en inglés supera largamente a la información para personas de habla hispana. Asimismo, en el campo de la informática y la programación, el conocimiento del inglés es de vital importancia para poder comprender no sólo los comandos sino también la terminología y el argot a cabalidad.

El proceso de globalización nos impulsa a dominar el inglés. Por lo tanto, ya no es tema de discusión el determinar si es o no importante hablar y escribir en inglés. Es una premisa que se da por sentada. Es más, todas las organizaciones y países que han sido líderes en este proceso de globalización, emplean el inglés ya sea como idioma materno o idioma de trabajo.

2.2.1.3 El aprendizaje del inglés en el nivel avanzado.

El nivel avanzado tiene la finalidad de capacitar al alumno en el empleo del idioma inglés de manera oral y escrita demostrando exactitud, fluidez, coherencia, cohesión y eficacia, en diversas situaciones comunicativas, relacionadas con temas conocidos o relativos al campo de acción o especialidad del hablante, que demandan que el alumno comprenda y produzca textos con cierto grado de complejidad lingüística, haciendo uso de la lengua estándar, de diferentes registros así como de estructuras, locuciones y expresiones idiomáticas de uso frecuente demostrando así un buen uso del léxico. Un nivel avanzado en el uso del idioma permitirá al hablante actuar de mediador entre

hablantes de diferentes idiomas que no puedan entenderse de manera directa, y establecer una relación fluida entre hablantes y culturas.

La enseñanza de inglés de nivel avanzado está encaminada hacia el desarrollo de habilidades lingüísticas comunicativas, por lo que se debe plantear la enseñanza del inglés con un énfasis en el uso. Para ello, se deberá ver el aula como un espacio en el que se llevan a cabo diversas situaciones comunicativas sean estas reales o simuladas en las que el estudiantado tenga la oportunidad de participar de manera activa. En estas situaciones se tratará cuidadosamente de erradicar toda clase de comportamientos o lenguaje sexista, así como cuestionar los estereotipos de género desigualitarios.

Por lo tanto, los enfoques metodológicos estarán encaminados a la acción y a crear espacios de aprendizaje que, por una parte, ayuden a cada alumno a descubrir estrategias de aprendizaje efectivas y que, por la otra, promuevan que el alumno sea autónomo y aproveche cada una de las situaciones que se le presentan para perfeccionar su habilidad comunicativa en el ámbito educativo y en otros contextos.

2.2.1.4 El estudiante adulto de inglés.

La enseñanza del inglés no sólo se circunscribe a la tarea que se lleva a cabo tanto con niños como con jóvenes; sino, también a lo indispensable que es extender esta labor a los adultos. Muchas personas creen que estos alumnos ya no están interesados en aprender más de una lengua o seguir aprendiendo. Esto, no es cierto. El aprender una nueva lengua extranjera siempre genera interés no importa la edad que se tenga.

El interés por aprender se encuentra latente en la persona adulta. Sin embargo, la falta de tiempo es uno de los factores que se deben tomar en cuenta.

Es más, una persona adulta tiene una serie de responsabilidades que asumir y son prioritarias si se desea compararlas con el aprendizaje de un idioma extranjero. Por ende, es necesario analizar las condiciones en las que el adulto se encuentra para poder tomar esta decisión. Algunos consideran que es difícil estudiar un nuevo idioma cuando se es adulto, pero con la debida planificación, esta puede ser una experiencia muy gratificante. Es importante poder vencer las barreras o las ideas erróneas que se tienen sobre este tema. La edad no debe ser un factor limitante para el aprendizaje o adquisición de un nuevo idioma. Si bien es cierto que un gran número de adolescentes y jóvenes serán sus compañeros de clase, también es cierto que los adultos pueden sacar provecho de la energía y juventud de los mismos, ya que los acompañaran durante todo el proceso de aprendizaje. Es más, el aporte de los adultos es de gran beneficio para el proceso de aprendizaje debido a que su experiencia es un gran aporte para el aprendizaje. Los adultos son excelentes consejeros y guías para sus compañeros y pueden contribuir a solucionar problemas que se presentan en el proceso de aprendizaje haciendo de este un proceso enriquecedor.

El aprendizaje de una lengua extranjera en la edad adulta es definitivamente un complemento a estudios realizados anteriormente ya sea en el colegio, en un instituto o en la universidad. Lo esencial es que no son conformistas y buscan siempre la oportunidad y la posibilidad de ampliar el conocimiento que adquirieron en un determinado momento.

Además, un gran número de adultos cuentan con una especialidad y tienen la posibilidad de tener acceso al aprendizaje de una lengua extranjera según sus necesidades, disponibilidad horaria y duración del curso. Muchas veces lo que los impulsa a estudiar un idioma extranjero es la necesidad de

obtener un certificado para obtener una Maestría o Doctorado o algún curso de extensión o especialización en un país de habla inglesa.

Finalmente, la globalización en la que el mundo se encuentra inmerso impulsa a las personas adultas a aprender un idioma extranjero y actualizar sus conocimientos. Felizmente, hoy en día, el acceso a los centros de idiomas e institutos es más factible ya que ofrecen una variedad de horarios que se ajustan a la disponibilidad de los adultos y profesionales en general.

2.2.1.5 Características del estudiante adulto de inglés.

González y Gisbert (2016) definen como persona adulta a todo aquel que ha experimentado un proceso de crecimiento y que ha podido convertirse en un ser maduro y autónomo y que se encuentra preparado para asumir responsabilidades, hacer uso de la razón y cuenta con un equilibrio personal. Según su línea de pensamiento existen dos factores que describen la adultez:

- a. Su vivencia histórica. Es decir, todos los eventos sociales, políticos y económicos que la persona ha experimentado y que lo ha impactado en el ámbito cultural y social.
- b. Su condición económico-laboral y socio-cultural, la cual define o influye en el rol que un individuo asume según su edad y estrato social.

Teniendo en cuenta lo dicho anteriormente por González y Gisbert, el estudiante adulto se distingue porque es un ser maduro que es fruto de un proceso continuo de adaptación, autonomía y desarrollo histórico. Muchos de estos alumnos llegan a la clase de inglés con un bagaje de experiencias que pueden compartir con sus demás compañeros.

Según González y Gisbert, existen cinco etapas marcadas en la educación de un adulto:

- a. La primera se inicia a los 21 años y culmina a los 25.
- b. La segunda denominada edad adulta media va desde los 25 hasta los 40.
- c. La tercera llamada la edad de la madurez se inicia a los 40 y se extiende hasta los 55 años.
- d. La cuarta se conoce como edad del pre-retiro y va desde los 55 hasta los 65 años.
- e. La quinta se denomina la tercera edad y se considera desde los 65 en adelante.

Cuando se trabaja con personas adultas es de suma importancia tener en cuenta su edad especialmente cuando se planifican las actividades educativas en el aula de inglés, debido a que cada etapa cuenta con ciertos rasgos psicológicos distintivos. Como lo señalan González y Gisbert, se debe indagar y recabar información sobre aspectos claves del alumno adulto, por ejemplo, rasgos de su capacidad tanto física como sensorial, su personalidad, sus cualidades y capacidades intelectuales, sus actitudes, intereses, y motivaciones debido a que estos factores demarcarán y guiarán la planificación que realizará el docente y su actuación dentro del aula de inglés. Ahora bien, la socialización es un factor que se toma en cuenta en el proceso de enseñanza y aprendizaje de adultos ya que impulsa una educación flexible, participativa y más abierta, promoviendo así el desarrollo no sólo de la personalidad sino también de capacidades comunicativas e intelectuales. Por lo tanto, las dinámicas de grupo pueden ser aplicadas como parte de la metodología ya que fomentan la interacción y socialización y contribuyen a alcanzar las metas trazadas.

Es cierto que existen diferencias entre diferentes grupos de alumnos y estilos de aprendizaje. Sin embargo, hay muchos aspectos similares que guardan relación con el proceso de aprendizaje.

Parish (2019) sostiene que el aprendiz adulto cuenta con una serie de características que lo hacen especial, por ejemplo, no sólo contribuye en el proceso de aprendizaje con su madurez sino también con su bagaje cultural, sus experiencias de vida, sus habilidades y destrezas. Asimismo, afirma que el aprendiz adulto moldea y aporta significativamente al proceso de aprendizaje ya que trae consigo su cultura, sus valores, sus vivencias, sus fortalezas, pero también es importante tomar en cuenta cuáles son sus expectativas y necesidades.

De igual manera, subraya que el proceso de aprendizaje se ve enriquecido por estas características propias del adulto. Es más, cada individuo se desarrolla en un entorno diferente y cuenta con una serie de recursos, experiencias y capacidades que le permiten contribuir significativamente en su proceso de aprendizaje.

En cuanto a los rasgos distintivos del adulto, Rothwell (2020) señala que el aprendiz adulto se caracteriza por tener autonomía y cuenta con un sentido de control y autodirección que le permite tomar decisiones en su propio contexto de aprendizaje. Asimismo, el aprendiz adulto está orientado y motivado a alcanzar ciertos objetivos. Es por ello, que prefiere participar de manera activa en actividades que le ayuden a alcanzar dichas metas. Por esta razón, tanto el desarrollo como el proceso de aprendizaje del adulto es muy particular.

Asimismo, este autor señala que se debe tener en cuenta que el aprendiz adulto busca resultados y tiene una serie de expectativas en cuanto a lo que espera obtener en el contexto educativo en el que se encuentra y algunas veces al no encontrar que sus expectativas se cumplen puede abandonar dicho aprendizaje de manera voluntaria e ir en busca de otro que dé respuesta a sus aspiraciones. Si bien es cierto que las experiencias anteriores no pueden cambiarse, se pueden añadir nuevas experiencias al proceso de enseñanza aprendizaje y así poder reinterpretar aquellas que se experimentaron o vivieron anteriormente. Se puede concluir que toda experiencia educativa está influenciada no solamente por el estilo de aprendizaje particular de cada individuo sino también por sus motivaciones, expectativas, valores y sentido de autodirección. Además, se debe tener en cuenta que el adulto presenta una serie de características que guardan estrecha conexión con sus vivencias y que influyen en su proceso de enseñanza aprendizaje. Una de ellas es el tiempo limitado que puede dedicar a sus estudios, debido a que debe asumir una serie de tareas vinculadas a su desarrollo personal. Es importante mencionar que el deseo que tiene el adulto por estudiar es voluntario y acompañado de una motivación intrínseca.

Ante este panorama, Rothwell sugiere diseñar clases efectivas que den respuesta a las necesidades y expectativas del aprendiz adulto. Es necesario conectar el contenido y los temas a tratar en clase con las vivencias y experiencias que el aprendiz adulto pueda aportar y así enriquecer y contribuir con el proceso de aprendizaje. Resulta primordial tomar en cuenta estos rasgos distintivos al momento de implementar y desarrollar programas de enseñanza de adultos. Por consiguiente, se debe unir esfuerzos para que los programas

educativos alienten al aprendiz adulto a seguir comprometido y deseoso de seguir sus estudios de forma voluntaria. Por este motivo, es esencial que el aprendiz adulto reciba retroalimentación y sea reforzado de manera positiva y se le motive a continuar aprendiendo no sólo en el aula sino también a lo largo de la vida.

2.2.1.6 Estilos de aprendizaje del estudiante adulto de inglés.

El aprendizaje es un proceso en donde las estrategias de aprendizaje desempeñan un rol de suma importancia. Es esencial remarcar que una técnica de aprendizaje es distinta a una estrategia de aprendizaje. Sin embargo, las técnicas suelen estar al servicio de las estrategias.

En una clase de inglés la motivación juega un papel muy importante, pues una gran parte de los estudiantes ven esta clase como un requisito a cumplir. Un ejemplo concreto podría ser aquel estudiante que llega a una clase de inglés después de una extensa y extenuante jornada de trabajo y encuentra en el salón de clase, un entorno donde la participación activa y la confianza le hacen olvidar su cansancio y lo motivan a recibir una clase activamente.

Usar estrategias para crear una actitud positiva en los estudiantes crea el ambiente adecuado para el proceso de aprendizaje de éste. También, en la adquisición del inglés, la repetición es un componente que ayuda mucho a los estudiantes en este proceso, el uso de la retención a corto, mediano y largo plazo contribuye el entendimiento y uso de la lengua en estudio sin necesidad de traducir información a la lengua nativa.

Por último, el “transfer” es una estrategia muy importante pues es donde se debe aplicar lo aprendido a un contexto real. Es algo de mucho valor a la hora de poner en práctica el inglés como lengua extranjera, ya que los estudiantes

pueden alcanzar logros y sentir un avance significativo en su adquisición de la lengua en estudio.

Como conclusión se podría decir que en una época donde los estudiantes cada vez se interesan más por incluirse e incluir sus ideas en el proceso de aprendizaje en el cual juegan un papel muy importante junto a sus profesores, el tener bien claro cada estrategia de aprendizaje es un avance significativo en este proceso.

Knowles, Holton y Swanson (2015) describen ciertos rasgos distintivos del aprendiz adulto y recomiendan que sean tomados en cuenta en el diseño y desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje para una población adulta. Asimismo, enumeran una serie de características distintivas del aprendiz adulto que se presentan a continuación:

- a. El entorno educativo debe ser un espacio cálido, informal donde el alumno se sienta relajado y donde la colaboración, el respeto primen y el alumno se sienta fortalecido. Un ambiente así ayuda a que el alumno adulto se sienta respaldado, respetado y aceptado.
- El diagnóstico de las necesidades del aprendiz debe ser realizado.
- El educador debe involucrar a los aprendices en el proceso de planificación del aprendizaje actuando como un elemento facilitador en dicho proceso.
- La responsabilidad del proceso de enseñanza aprendizaje debe ser compartida entre el educador y el aprendiz.
- La autoevaluación debe ser un componente del que forme parte el aprendiz de modo que pueda obtener evidencia de su progreso y sus logros.

- b. El adulto cuenta con un bagaje cultural y de experiencias que se transforman en un elemento de suma importancia no sólo en su aprendizaje sino también en el de otros. Por ello, Knowles y otros sugieren:
- Realizar un diagnóstico de las necesidades del alumnado de manera conjunta es decir entre el facilitador y el aprendiz.
 - Emplear técnicas que motiven al aprendiz a participar y compartir sus vivencias y experiencias.
 - Brindar oportunidades para que el estudiante pueda relacionar el aprendizaje a su vida diaria.
 - Incluir actividades que inviten al aprendiz a la reflexión sobre sus experiencias de manera objetiva y sobre todo a aprender de ellas.
- c. El adulto debe atravesar por una serie de etapas y realizar tareas que lo ayuden en su desarrollo y lo encaminen hacia su aprendizaje.
- Los objetivos que plantee el programa deberían fijarse de acuerdo a las necesidades e intereses de los aprendices.
 - La organización del currículo debe responder a las expectativas reales de los alumnos y no de la entidad educativa.
 - El grupo de estudio debe tener en cuenta una serie de actividades relacionadas con el desarrollo que experimenta el aprendiz adulto. En algunos casos, la existencia de un grupo homogéneo suele ser más efectivo para su aprendizaje, aunque algunos prefieren ser parte de un grupo heterogéneo.
- d. El aprendiz adulto busca emplear de manera inmediata el nuevo conocimiento que va obteniendo y su enfoque al aprendizaje también

experimenta cambios no sólo con relación a las materias sino también a las asignaciones y problemas.

- Los profesores deben prestar atención a las peculiaridades del aprendiz y desarrollar actividades de aprendizaje que den respuestas a sus intereses. Una alternativa efectiva es la inclusión de proyectos.
 - La secuencia de aprendizaje debe estar organizada de tal manera que el aprendiz adulto pueda dar respuesta a las áreas problemáticas que se le presentan y no solamente a la asignatura que está aprendiendo.
- e. La motivación del aprendiz adulto se da mediante incentivos intrínsecos y despertando su curiosidad.
- El aprendizaje debe motivar y estimular al aprendiz a buscar nuevo conocimiento mediante el uso de técnicas de experimentación, proyectos para indagar e investigaciones independientes.
 - La evaluación del aprendizaje debe centrarse en recopilar evidencia válida que el aprendiz realice conjuntamente con sus pares, expertos y facilitadores.

Los adultos al contar con independencia, son capaces de autodirigir su desarrollo y crecimiento. Su identidad es el resultado de una serie de experiencias y vivencias personales y únicas. En consecuencia, para respaldar su experiencia de aprendizaje hace falta conocer no sólo las metas sino también qué es lo que los participantes necesitan de manera individual.

Knowles y otros hablan sobre el aprendizaje del adulto desde un punto de vista psicosocial. Subrayan que los humanistas respaldan la existencia de una tendencia natural para el aprendizaje en las personas, la misma que surge dentro de un ambiente de aceptación y de estímulo. Por ello recomiendan, como parte

fundamental del modelo, alentar al aprendiz a dilucidar no sólo qué es lo que anhela aprender, sino también cómo y cuándo lo desea aprender.

El modelo andragógico ha generado no sólo debates filosóficos sino también mucha controversia. No obstante, Knowles y otros afirman que la andragogía es en esencia el resultado de una serie de premisas basadas en la filosofía humanística. El modelo andragógico se caracteriza por la promoción del desarrollo y evolución de los individuos y de sus potencialidades con el propósito de ampliar la dimensión intelectual y afectiva de los individuos.

En relación al aspecto de autodirección del que se habla en el modelo andragógico, Johnson (2015) sostiene que el aprendiz adulto autodirige su aprendizaje ya que se encuentra motivado a alcanzar ciertas metas como, por ejemplo, aprender un idioma ya que este le será de gran utilidad en el mundo real. Asimismo, señala que es importante facilitar y promover la autodirección de los aprendices adultos de manera continua en el proceso de enseñanza aprendizaje y dar respuesta a sus necesidades, expectativas, y descubrir que los motiva a seguir aprendiendo. Al tener un autoconcepto muy desarrollado, están dispuestos a asumir responsabilidad por sus propias decisiones y a dirigir sus esfuerzos por alcanzar las metas que se han trazado.

Por consiguiente, para que el aprendizaje del adulto sea más productivo, se debe tener en cuenta lo siguiente:

- Comprometer a los aprendices en el diseño del aprendizaje.
- Estimular a los aprendices en su autodirección.
- Ser facilitador y no meramente un instructor didáctico.

- Considerar los estilos de aprendizaje, así como las necesidades individuales de los aprendices.
- Establecer un clima favorable y que facilite el aprendizaje.
- Hacer uso de las vivencias de los aprendices en el proceso de aprendizaje.
- Dar importancia a las circunstancias y necesidades de los aprendices al desarrollar las actividades de aprendizaje.

2.2.1.7 Motivación y expectativas en el estudiante adulto de inglés.

Houle (2018) afirma que el estudiante adulto presenta rasgos distintivos y preferencias puntuales, así como distintas motivaciones que lo impulsan a formar parte en los diversos programas educativos. Por lo tanto, señala que los aprendices adultos se pueden clasificar en tres subgrupos: (1) los que están orientados a los objetivos – forman parte de los programas educativos con el propósito de alcanzar metas trazadas, (2) los que se centran más bien en las actividades-se preocupan por las tareas que deben llevar a cabo y (3) aquellos que se enfocan en el aprendizaje – desean ampliar, profundizar y obtener un mayor conocimiento de las cosas y de los temas a tratar.

Se puede llegar a la conclusión que hay diversas visiones para dar explicación al desarrollo del aprendiz adulto. Estas deben tomarse en cuenta para facilitar su aprendizaje. Estas premisas sugieren que el aprendiz sea considerado y aceptado como un ser pleno de vivencias y experiencias que se deben tener en cuenta al planificar las distintas tareas de aprendizaje.

Houle también señala que el adulto como aprendiz es un ser altamente autodirigido, cuenta con una serie de vivencias que se transforman en un

elemento de suma importancia para fomentar su aprendizaje y pasa por unas fases o ciclos que impulsan su aprendizaje. Por consiguiente, busca poner en práctica de manera inmediata el conocimiento adquirido y su enfoque en el aprendizaje se desplaza de una enfocada en las materias por aprender a una destinada a dar respuesta y resolver problemas. En esta etapa, se puede motivar al aprendiz adulto mediante estímulos intrínsecos propios de su interés intelectual.

Asimismo, Houle sostiene que el proceso para favorecer el aprendizaje de un adulto, debe enfocarse en el aprendiz y tener en cuenta sus peculiaridades y contribuir con su desarrollo. Por lo tanto, es imperativo que el método que se emplee con el aprendiz adulto esté destinado a garantizar que el aprendizaje se enmarque dentro de un proceso significativo y facilitador que promueva un ambiente receptivo, armónico, tranquilo y cooperativo en el que el alumno y el profesor puedan, por mutuo disenso, aportar de manera conjunta al proceso de enseñanza aprendizaje. Asimismo, se pueden trazar los objetivos de aprendizaje basados en el resultado recogido en el diagnóstico o análisis de las necesidades de los alumnos.

Como puede verse hay una conexión de suma importancia entre el proceso de aprendizaje de un adulto y su desarrollo. Esta relación tiene como finalidad promover que el alumno sea autónomo y asuma responsabilidad por su aprendizaje a favor suyo y de su comunidad. Dos aspectos que ejercen influencia en el aprendiz como ente de cambio y lo impulsan a alcanzar su pleno desarrollo.

Tras analizar lo expuesto anteriormente, se puede concluir que para que el aprendizaje de un idioma tenga efectividad y pertinencia se debe tener en

consideración las peculiaridades del estudiante adulto. De igual manera, el método que se emplee con el aprendiz adulto apunte a asegurar que el adulto aprenda de manera autónoma y que el profesor facilite este proceso.

En este apartado se presentarán ciertos postulados acerca del Aprendizaje Adulto respaldados con la línea de pensamiento de Taylor y Marienau (2016). Estos autores señalan que:

- Los adultos contribuyen en el proceso de aprendizaje de una lengua de manera significativa con su aporte de experiencias y motivaciones.
- El aprendizaje adulto debe contar con elementos novedosos que despierten la curiosidad, la creatividad y el interés en todo momento. El conocimiento previo, así como el manejo de un idioma extranjero son elementos que son de gran utilidad para la resolución de problemas y la optimización del trabajo en clase. Se sugiere la lectura y discusión de contenido actual y de interés para el aprendiz.
- El uso de herramientas y enfoques adecuados que promuevan el desarrollo y aprendizaje del adulto es un factor clave en su desarrollo intelectual y cognitivo. Estos elementos deben apuntar a dar respuesta a las necesidades y expectativas del aprendiz. Asimismo, se debe considerar el aspecto emocional del aprendiz adulto y brindarles un ambiente cálido y de soporte dentro y fuera del aula.

La edad es un factor que incrementa las diferencias individuales; por este motivo, se debe tener presente que cada alumno presenta un peculiar estilo de aprendizaje, una forma de trabajo y una disponibilidad de tiempo diferente. De acuerdo con Merriam y Baumgarten (2020) el aprendizaje de un adulto tiene mayor significatividad cuando éste lo lleva a cabo con autonomía. Sin embargo,

uno de los primeros obstáculos que se debe superar en el proceso de aprendizaje adulto viene del interior y se relaciona con la falta de confianza o la idea errónea de que el estudio se da en una determinada etapa de la vida y no se tiene en cuenta que siempre se debe estar abierto al aprendizaje. Muchas dudas invaden la mente y el adulto se cuestiona si merece la pena o no estudiar, si su capacidad cognitiva está a la altura de las circunstancias o si podrán lidiar o manejar las nuevas tecnologías o aprender un nuevo idioma a una edad en la que ya se cuenta con muchas experiencias de aprendizaje anteriores.

2.2.2 El aprendizaje cooperativo.

Pujolas y Lago (2018) lo definen como el trabajo en equipo con una finalidad didáctica asegurando la participación igualitaria y aprovechando al máximo la interacción simultánea entre los estudiantes y sus capacidades con el propósito de aprender los contenidos y valorar la contribución de sus pares. Por otro lado, Johnson y Johnson (2017) afirman que éste es un nombre general con el que se engloba un número significativo de métodos y técnicas que tienen como propósito la organización y conducción del aprendizaje en el aula. Específicamente, señalan que el aprendizaje cooperativo debe ser concebido como un continuo de métodos de aprendizaje que parten desde lo más directo para llegar a lo más conceptual. Es decir, que no sólo incluye el uso de una serie de técnicas sino también el empleo de macro-estrategias o marcos de enseñanza.

Entonces, se puede concebir al aprendizaje cooperativo como un efectivo método de enseñanza en el que grupos pequeños, generalmente conformados por alumnos con distintas habilidades o niveles de desempeño, realizan una serie de tareas con el propósito de ampliar su conocimiento sobre un contenido

determinado. Cada integrante del grupo asume responsabilidad no solamente por su aprendizaje sino por contribuir al aprendizaje de los otros. Estos esfuerzos cooperativos benefician a todos los miembros de un grupo. En consecuencia, se puede decir que el aprendizaje cooperativo es un valioso instrumento para gestionar el aula. Con las bondades del aprendizaje cooperativo, se puede mitigar la pluralidad en el aula de tal manera que los alumnos que cuentan con mayores conocimientos o mayor competencia comunicativa puedan apoyar a aquellos con menos conocimientos o competencia discursiva en la lengua que se pretende aprender. “Cooperar para aprender” es el principio del aprendizaje cooperativo, aunque es válido agregar “para aprender más y mejor”. Este resulta siendo el gran desafío y la base de este método de aprendizaje.

2.2.2.1 Características del aprendizaje cooperativo.

Según Johnson y Johnson (2017) hay ciertas condiciones que se pueden cumplir para poder alcanzar la eficacia del aprendizaje cooperativo:

- Los integrantes del grupo consideran la interdependencia entre ellos como algo positivo.
- La interacción constante facilita el aprendizaje.
- La evaluación es individualizada y se asume responsabilidad para lograr los objetivos en común.
- Las habilidades grupales e interpersonales son usadas con frecuencia.
- La evaluación es constante y regula la dinámica del grupo para incrementar la eficacia a futuro.
- Asimismo, el aprendizaje cooperativo presenta estas características:

- Todos los miembros del grupo unen esfuerzos para alcanzar el objetivo final que los conducirá al culminar la tarea de manera exitosa. Se enfatiza el trabajo en equipo dejando de lado la individualidad o la competencia.
- Cada grupo está conformado por 4 o 5 estudiantes los cuales están comprometidos a compartir conocimiento y brindar apoyo a los demás para alcanzar el objetivo o meta trazada.
- Los alumnos demuestran compromiso y responsabilidad individual y grupal y asumen responsabilidad por el resultado final.
- Los alumnos deben desarrollar habilidades sociales que aseguren el buen funcionamiento y la armonía del grupo.
- Los alumnos asumen roles determinados dentro de su equipo (líder, organizador, animador, etc.) demostrando compromiso y eficacia.

Por tanto, puede observarse que el aprendizaje cooperativo se destaca no sólo por el tamaño o cómo está compuesto el grupo sino también por sus objetivos, su dinámica, las funciones de los integrantes del grupo, sus normas y por las destrezas sociales que se generan en el seno del grupo y que lo ayudan a mantenerse y mejorar.

2.2.2.2 Requisitos para que se produzca un aprendizaje cooperativo.

Los miembros del grupo deben tener en claro la actividad que deben llevar a cabo y tener en mente que tienen en común un objetivo que alcanzar. Desde un inicio, deben saber la clase de cooperación que una determinada actividad implica y mantener una idea clara de las bondades que brinda realizar la actividad de forma grupal. Si no se logra que los miembros del grupo se den cuenta del beneficio que esto aporta al grupo será complicado que conciban el cooperar como una condición esencial para el aprendizaje. Del mismo modo, se

debe recordar que en ciertas oportunidades no se considera al realizar tareas cooperativas que la premisa del trabajo cooperativo se debe centrar en que todos y cada uno de sus miembros aprendan, y así lograr de manera conjunta el éxito. Para esto, es esencial que cada miembro asuma una determinada responsabilidad que se refleja en una tarea previa o en un rol determinado. Durante la cooperación grupal, en muchas ocasiones, algunos miembros explican a otros como realizar la tarea y aportar soluciones. Asimismo, se analizan las ventajas y posibles inconvenientes, se analiza la situación y se tienen en cuenta las decisiones tomadas y los pasos que se deben dar. Se trata de resolver los inconvenientes que surgen y, para ello, es esencial que “todos” se dejen entender para que la tarea pueda culminarse en forma exitosa.

Asimismo, durante la cooperación entre iguales el miembro que se encarga de explicar o ayudar a otro a dar solución a un problema tiene más posibilidades de hacerse entender que el “adulto/profesor” puesto que él ha enfrentado hace “poco tiempo” la misma dificultad que el compañero está enfrentando ahora y por ende está en condiciones de “entender mejor” dichas dificultades.

Es más, en la cooperación que surge para dar solución a un problema cada miembro del grupo puede hacer uso de una serie de estrategias, técnicas, habilidades y procedimientos que el resto emplea para lograr dar solución a algún inconveniente.

Todo eso da como resultado patrones que pueden utilizar para ellos mismos y que, sin duda, mejoran sus habilidades. Además, se debe notar la diferencia existente en una situación tradicional en la que el maestro es el único experto, en cambio en el trabajo cooperativo se comparte el rol de experto; pues

a menudo, al dividir la tarea a realizar, cada uno de los miembros se transforma en “experto” de esa sección o parte sin la cual el resto del grupo no podrá alcanzar su cometido de manera satisfactoria.

2.2.2.3 Modelos de aprendizaje cooperativo.

Fernández (2017) basado en la clasificación de Walters describe cuatro importantes modelos de aprendizaje cooperativo:

- Rompecabezas o su equivalente en inglés “Jigsaw”.
- Aprendizaje por Equipos de Estudiantes también conocido como “Student Team Learning”.
- Aprendiendo Juntos también denominado en inglés “Learning Together”
- Investigación en Grupo o su equivalente en inglés “Group Investigation”

El modelo Rompecabeza o Jigsaw es el resultado del esfuerzo conjunto de Elliot Aronson y su gran equipo quienes se encontraban trabajando en la Universidad de California. Aronson explica este método de manera muy didáctica y dando ejemplos. A continuación, se cita uno de ellos: El tema a estudiar es la Segunda Guerra Mundial. El grupo está conformado por cinco o seis miembros. Cada integrante del grupo asume la responsabilidad de un aspecto del tema de estudio, para lo cual deberá investigar todo lo referente a dicho tema para posteriormente reunirse con los “expertos” en dicho tema. Comúnmente en cualquier otra clase el maestro es el experto, sin embargo, en estas tareas cooperativas la condición de “experto” es compartida, puesto que al dividirse la tarea en partes cada uno de los miembros del grupo, se convierte en “experto” de esa sección y sin su contribución el resto de miembros no podrá culminar la tarea asignada de manera satisfactoria.

El modelo Aprendizaje por Equipos de Estudiantes o Student Team Learning fue creado por Robert Slavin en la Universidad Johns Hopkins precisamente en el Centro para la Organización Social de la Escuela.

El postulado más importante de las técnicas de Student Team Learning o del aprendizaje de estudiantes en equipos señala que al aprender en pequeños grupos que se encuentran bien estructurados y cuando sus miembros están bien informados de que serán recompensados de acuerdo al progreso que todos los miembros del grupo alcancen, sus miembros tienden a ayudarse el uno al otro a aprender, fortaleciendo así no sólo el logro y la autoestima; sino también el agrado y respeto por sus compañeros. Esto incluye no solamente a sus compañeros de clase sino también a compañeros de otros grupos étnicos (Slavin, 2014).

Según Slavin, el modelo de Aprendizaje por Equipos de Estudiantes o Student Team Learning presenta las siguientes características: Se conforman grupos heterogéneos constituidos por cuatro miembros y estos se agrupan por un lapso de tiempo de 6 semanas. Los miembros del grupo se brindan ayuda entre sí hasta lograr saber a cabalidad el contenido presentado por el docente; luego cada miembro del grupo es calificado de manera individual. Los grupos obtienen una recompensa que respalda su resultado exitoso sólo si queda demostrado que cada uno de los miembros del grupo aprendieron sin excepción.

El modelo de aprendizaje cooperativo “Aprendiendo Juntos” o Learning Together fue el resultado del esfuerzo conjunto de Roger T. Johnson y David W. Johnson en la década de los años sesenta. Probablemente sea considerado el más popular de todos los métodos descritos anteriormente. Este modelo se fundamenta en las nociones esenciales del aprendizaje cooperativo donde se

suele formar grupos pequeños de tres a cinco integrantes que realizan una sola tarea procurando el éxito del grupo y de cada miembro. Al igual que el modelo de Robert Slavin, este modelo cuenta con un gran número de estudios que demuestran su eficacia e influencia no sólo en la mejora de las relaciones sociales sino también en los resultados académicos.

Finalmente, *el modelo Investigación de Grupo* o *Group Investigation* fue elaborado en la Universidad de Tel Aviv por dos especialistas Shlomo Sharan y Yael Sharan. Este método propone que se formen grupos de entre dos a seis integrantes creados por ellos mismos con el fin de presentar algún tema de interés y de estudio a sus compañeros. Todo grupo será responsable de presentar un informe, así como el resultado de su investigación a toda la clase.

2.2.2.4 Técnicas de aprendizaje cooperativo.

Existe un conjunto de técnicas que los docentes pueden emplear en un corto plazo o de manera inmediata. Los diversos autores describen estas técnicas como asequibles y sencillas de aprender y con frecuencia ideal para una materia, nivel o edad específica. Asimismo, señalan que contribuyen significativamente a la práctica docente y que pueden adaptarse a diferentes contextos y situaciones. Spencer Kagan es sin lugar a dudas uno de los diseñadores e investigadores más reconocidos en esta modalidad del aprendizaje cooperativo. El viene desarrollando las denominadas “estructuras cooperativas” desde fines de los sesenta. Kagan & Kagan (2015) afirman que las mencionadas estructuras cooperativas promueven el empleo de técnicas que no son solamente fáciles de aprender sino también muy sencillas de implementar, tales como *numbered heads together, talking chips, mix and match and roundtable*.

Al igual que Spencer y Miguel Kagan, Anderson (2019) describe ciertas estructuras cooperativas entre las que destacan: *mesa redonda, el folio giratorio, lectura compartida, mapa conceptual a cuatro bandas, los cuatro sabios, saco de dudas, cadena de preguntas, puesta en común, preguntas guiadas por parejas y resolución de problemas estructurados.*

Ferreiro (2014) propone un grupo de estrategias que denomina los siete “momentos” de una sesión de Aprendizaje Cooperativo: 1) Crear un ambiente propicio para el aprendizaje, así como la activación afectiva y cognitiva; 2) Capturar el interés; 3) Procesar adecuadamente la información; 4) Recapitular apropiadamente; 5) Evaluar y celebrar logros; 6) Presentar una interdependencia social positiva; 7) Reflexionar en torno al proceso y al resultado.

2.2.2.5 Rol del profesor cooperativo.

El docente que decide emplear la estructura de aprendizaje cooperativo como una manera de presentar las actividades de enseñanza-aprendizaje debe tener en cuenta que su rol dependerá directamente de la clase de aprendizaje que pretende implementar en el salón de clase. En cuanto, al aprendizaje cooperativo, Pujolas (2017) señala que el profesor debe actuar no sólo como mediador u observador, sino también como facilitador de la autonomía del aprendizaje.

a. El profesor como mediador

La preparación y el diseño de actividades de aprendizaje que cuenten con esta estructura cooperativa exigen al profesor un gran esfuerzo. El docente debe no solamente pensar en la tarea que va a asignar y proponer sino también tener en cuenta su valoración y pertinencia en el marco de la cooperación. Asimismo, debe considerar el tema que pretende desarrollar, organizar los

materiales, los grupos, el escenario-clase, así como el papel que van a cumplir cada uno de los estudiantes dentro del grupo en cada tarea que va a asignar.

El profesor se convierte en mediador porque “media” en el proceso de aprendizaje de sus alumnos, contribuyendo a su desarrollo y organizando el contexto que requiere la actividad o tarea a realizar. El profesor tiene una relación con sus alumnos mediante la organización de la tarea motivando, fortaleciendo y promoviendo la cooperación.

Al inicio, la preparación de situaciones requerirá de mucho esfuerzo y dedicación, pero a medida que se lleve a la práctica, los resultados serán satisfactorios, y sobre todo a medida que los estudiantes se organicen y vayan familiarizándose con los requerimientos que la actividad o tarea exige, el docente irá afianzándose cada vez más en su función de mediación.

b. El profesor como observador

Pujolas sostiene que junto con el rol de mediador está la de observador. Si el docente estructura y define claramente la situación de enseñanza-aprendizaje, podrá permanecer en “un segundo plano” y realizar una observación clara de los alumnos al interactuar entre sí en sus grupos, dándose cuenta de las capacidades que tienen sus alumnos para resolver el problema que se les ha planteado.

Asimismo, podrá descubrir cuáles son los problemas que los estudiantes enfrentan al interactuar con sus pares y podrá intervenir brindando la ayuda necesaria. Para que esta ayuda sea de carácter contingente, el profesor debe permanecer en un segundo plano de manera que permita que la colaboración entre los estudiantes continúe y así pueda culminar la tarea de manera exitosa. De lo contrario, se verá forzado a interactuar de manera constante con los

alumnos, respondiendo a las dudas que surgen o recordando continuamente lo que los alumnos tienen que hacer.

Pujolas sostiene que en tareas como las descritas anteriormente donde existe una secuencia de actividades, es posible que los estudiantes pierdan la hilación de lo que están haciendo. Ante ese panorama, surge la necesidad de recordar, recapitular, repasar los acuerdos, las instrucciones o las propuestas planteadas. Esta es una tarea que debe realizar el docente pues de otro modo los estudiantes pierden el sentido de la tarea. Para evitar que esto suceda, el docente hace uso de la observación como instrumento que proporciona información de primera mano sobre el desempeño de los estudiantes en cada asignación o tarea planteada dentro de la secuencia de actividades.

c. El profesor como facilitador de la autonomía en el aprendizaje

Pujolas afirma que uno de los logros más importantes de la educación es lograr que el estudiante aprenda por sí solo y desarrolle su autonomía en el proceso de aprendizaje. Con el fin de conseguirlo, es esencial que el docente vaya transfiriendo gradualmente el control de las actividades. Asimismo, puede proponer abiertamente que los estudiantes decidan qué hacer, qué decisiones tomar, y cómo dar valor a lo que hacen. Estas son medidas que el docente puede tomar para contribuir al desarrollo paulatino de su autonomía.

Si el estudiante hace solamente lo que el docente indica o lo que señala el libro o texto y no es capaz de pensar en alternativas para resolver “ese problema” de otra manera o si la valoración de la tarea está siempre a cargo del docente, el estudiante enfrentará una mayor dificultad para discernir cómo, para qué, y por qué debe hacer una tarea específica y qué tal ha salido dicha actividad. Todo esto hará más difícil que pueda tomar el control de su propio aprendizaje y

lo impulsará a continuar preguntando al profesor para poder seguir avanzando. En conclusión, las actividades cerradas tales como ejercicios para poner en práctica una regla de ortografía o resolver un algoritmo son las que en cierto modo alejan al estudiante del desarrollo de su autonomía. En cambio, tareas abiertas tales como tomar una decisión importante promoverá dicha autonomía y al momento de resolverlas entre sus pares o iguales, cooperando uno con otro dentro del grupo, el papel del docente se tornará menos necesario lo que favorecerá el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje.

2.2.2.6 Planificación y manejo de las actividades cooperativas.

Según Ferreiro la efectividad del aprendizaje cooperativo reside en una adecuada planificación, estructuración y manejo de las actividades de aprendizaje. Para alcanzar dicha efectividad, es necesario seguir ciertas pautas:

- Los objetivos de la clase o tema a tratar deben ser planteados de manera específica.
- La distribución ordenada de los grupos de trabajo debe ser una prioridad.
- La explicación clara de la tarea o actividad de aprendizaje, así como la interacción grupal que se espera.
- La supervisión efectiva de los grupos de aprendizaje cooperativo y la intervención oportuna para la enseñanza de habilidades de cooperación y asistencia en el aprendizaje académico en el momento que se requiera.
- La evaluación de los logros de los alumnos y la participación en la discusión del grupo acerca de la manera como cooperaron.

2.2.2.7 Beneficios de aprendizaje cooperativo.

Kelly (2019) describe los múltiples beneficios que brinda el trabajo cooperativo y señala que, gracias a este método, los alumnos pueden desarrollar habilidades que les serán muy útiles para toda la vida. Basándose en la revisión realizada por Slavin de 67 estudios sobre el aprendizaje cooperativo, señala que el 61% de los estudiantes que forman parte de una clase cooperativa logran alcanzar puntajes significativamente más altos que aquellos alumnos expuestos a clases individualistas o tradicionales. Asimismo, señala que, en grupos pequeños, se puede promover un ambiente positivo ideal para culminar un proyecto o actividad en equipo. Los alumnos que forman parte de grupos heterogéneos deben asumir responsabilidad en relación con el aprendizaje de sus pares y suelen ser más receptivos hacia el aprendizaje. Por lo tanto, dado el carácter interactivo del lenguaje, aprender un idioma en un ambiente cooperativo hace posible que los alumnos puedan amalgamar el lenguaje y los contenidos dentro de condiciones óptimas. Por ende, el aprendizaje cooperativo contribuye al desarrollo de las competencias lingüístico-comunicativas, pero también mejora las competencias cognitivas y sociales. Del mismo modo, describe una serie de beneficios propios del aprendizaje cooperativo entre los que se puede mencionar los siguientes:

- Fomenta que el alumno participe activamente durante la fase de aprendizaje.
- Torna las actividades que se realizan en clase en una experiencia de aprendizaje satisfactoria.
- Propicia que la materia que se aprende sea vista de manera más positiva.
- Mejora la interacción entre alumnos y eleva su nivel de aprendizaje.
- Motiva al alumno a ser más independiente y a autodirigir su aprendizaje.

- Desarrolla la capacidad de razonamiento y pensamiento crítico.
- Promueve la necesidad de pertenencia, afiliación, así como la integración social de los alumnos.
- Desarrolla la capacidad de liderazgo de los alumnos y los prepara para enfrentar los retos del mundo laboral actual.
- Se ajusta y responde a los diversos estilos de aprendizaje.

2.2.2.8 El aprendizaje cooperativo en el aula de inglés.

Al introducir el Aprendizaje Cooperativo en el aula de inglés se está contribuyendo significativamente a un cambio positivo en el campo de la educación, debido a que se asemeja a la manera como se aprende en sociedad. Se observa una mayor motivación en los alumnos y esto es el resultado de la aplicación de estas estructuras cooperativas que a su vez fortalecen el desarrollo de estrategias de aprendizaje en diversas áreas o situaciones de aprendizaje. La causa de este incremento tanto en la motivación como en el rendimiento de los estudiantes reside tanto en el uso de estrategias de cooperación como en la distribución de tareas y funciones típicas del Aprendizaje Cooperativo, brindando a los alumnos la posibilidad de socializar y de entablar relaciones productivas dentro de contextos reales.

Además, considera que las interacciones que el estudiante establece con su entorno social son de suma importancia, por ende, la influencia educativa que el aprendizaje cooperativo ejerce en el alumno debe ser tomada en consideración. Por otro lado, Daniels (2016) describe dos planos muy diferenciados en el aprendizaje. Uno al que denomina interpsicológico y el otro denominado intrapsicológico. En el primer plano, el aprendizaje se da por la influencia del resto y en el segundo plano el intrapsicológico, el aprendizaje que

ya se ha interiorizado se produce gracias al apoyo de los “expertos”. Estos contribuyen de manera significativa para que el aprendiz asuma gradualmente el control de su desempeño o actuación.

Son dos aspectos importantes que se deben considerar. Por un lado, la enseñanza debe permitir que el estudiante sea autónomo y trabaje a su ritmo y con independencia. Asimismo, es esencial fomentar la cooperación y el trabajo en equipo. En investigaciones realizadas en el transcurso de los años, se ha logrado comprobar que cuando los alumnos trabajan en grupos cooperativos se dan una serie de cambios positivos. Tal es así que logran aumentar su autoestima, aprender más, y establecer mejores relaciones con sus compañeros. Asimismo, disfrutan más de la escuela y desarrollan habilidades sociales más efectivas que cuando aprenden de manera competitiva e individualista.

Según Gillies (2014), en términos generales, el aprendizaje cooperativo facilita y guarda estrecha relación con los procesos que se citan a continuación:

1. Proceso Cognitivo

- Cooperación entre pares.
- Regulación mediante el lenguaje.
- Resolución de controversias.

2. Proceso Motivacional

- Facultades
- Fines

3. Proceso Afectivo Relacional

- Autoestima.
- Pertenencia al grupo
- Sentido.

El aprendizaje cooperativo puede ser empleado en el aula de inglés para promover en los alumnos el sentido de cooperación, apoyo, preocupación y compromiso en las relaciones con sus compañeros, influyendo no sólo en las personas con las que se involucran y relacionan sino también en el aprendizaje.

2.2.3 Redacción.

2.2.3.1 Concepto de Redacción.

Raymundo (2015) define a la redacción como la expresión ordenada del pensamiento de forma escrita que tiene un tema o propósito determinado. Este proceso requiere por un lado de la reflexión y selección de ideas y por otro de la verbalización y del tecnicismo de la expresión escrita. Es más, de esta conjunción dialéctica que conecta el pensar con el escribir, surge la estrecha conexión entre el contenido y la forma, los cuales constituyen los ejes de cualquier buena redacción.

Para Onieva (2014) redactar es un proceso mediante el cual un individuo genera y organiza sus ideas, concibe un tema, planifica, toma decisiones, realiza cambios y produce un texto por escrito. La redacción debe tener una finalidad, un destinatario, un tema definido, actitud, tono y un orden o secuencia lógica.

Según Cassany (2018), la redacción es un proceso cognitivo que implica contar con un conocimiento del código escrito de una lengua y de un conjunto de estrategias comunicativas para producir o componer un texto. Por lo tanto, se la puede concebir como el proceso mediante el cual el escritor presenta una sucesión o un conjunto de ideas con una progresión temática de acontecimientos nuevos que expresan sentimientos, pensamientos, emociones y puntos de vista. Ahora bien, para que una redacción se realice de manera efectiva, con

coherencia y cohesión, es necesario que cuente con características esenciales. A continuación, se detallan las más relevantes.

2.2.3.2 Características de una buena redacción.

Según Vivaldi (2018) toda buena redacción debe contar con los siguientes elementos: claridad, concisión y sencillez.

Toda buena redacción se caracteriza por ser clara. Si se tiene la intención de que el público que va a leer entienda, esto exige claridad al plasmar las ideas, así como transparencia expositiva. Es decir, siguiendo los lineamientos de Vivaldi se debe tener una perspectiva clara de las ideas o acontecimientos brindando una presentación clara y detallada de los mismos. La claridad es un elemento esencial y se ve reflejado en el lenguaje que se emplea, el cual debe estar caracterizado por el uso de palabras transparentes y frases cortas de modo que el pensamiento del escritor pueda llegar al lector desde su primer encuentro con el texto. En el caso que fuera necesaria su relectura estaría denotando cierta oscuridad, mientras que una lectura por segunda vez de forma voluntaria o con interés denotaría que ha sido motivador, atractivo e interesante.

Cuando el autor hace referencia a la claridad deja entrever la expresión de un pensamiento diáfano, conceptos bien articulados, así como una exposición limpia; es decir, con una sintaxis correcta y léxico al alcance del lector y siguiendo un orden lógico.

Por su parte, Zavala (2012) destaca que en toda redacción se debe comunicar el pensamiento del autor siguiendo una secuencia lógica o dando respuesta al interés psicológico que impulsa al escritor a poner de relieve o destacar ciertos componentes y a matizar los menos relevantes. Asimismo, subraya que escribir con claridad implica elaborar ideas claras, que formarán un

párrafo bien estructurado que estará hilvanado de la mejor manera mediante el uso de expresiones de conexión lógica ya que estos elementos le dan ilación y coherencia a todo escrito.

En cuanto a la concisión, se debe tener en cuenta que una segunda cualidad de toda buena redacción es el ser conciso. Según Zavala ésta es una virtud o cualidad que exige precisión en el lenguaje con el propósito de combatir el exceso verbal o regodeo y dar fin a las imprecisiones. En este sentido, Vivaldi señala que se debe ser lo más preciso posible para expresar lo que se quiere decir. Añade que es necesario evitar la superficialidad, la redundancia, la verbosidad, la falta de determinación expresiva o el añadir demasiadas ideas irrelevantes que no contribuyen a fortalecer la idea principal, sino que por el contrario le quitan fuerza. La concisión es de suma importancia ya que contribuye a la fluidez y vivacidad del estilo de la redacción y esto se puede lograr utilizando una serie de verbos dinámicos y activos.

En relación a la sencillez, esta es otra importante cualidad de toda buena redacción. La sencillez, según Vivaldi, implica huir de lo artificioso, de lo enredado, de lo barroco. Para Zavala, ésta conlleva plasmar el pensamiento y las ideas de manera directa y precisa, expresando ideas de manera escueta y sin retorcimiento. Asimismo, señala que únicamente intenta escribir de manera sencilla, todo aquel que cree fervientemente que, al hacerlo, está expresando sus ideas con mayor elegancia.

En torno a la claridad, la concisión y la sencillez, giran otras virtudes que Vivaldi señala, tales como: la exactitud, la precisión, la naturalidad y la originalidad. El señala que todas ellas confluyen en la fuerza y contribuyen a la claridad del estilo.

En todo acto de escribir también se debe considerar definitivamente una serie de autores, enfoques y fuentes, con los que debería contar quien desea escribir. Asimismo, es primordial el uso adecuado del idioma por medio de la práctica cotidiana, rigurosa, sistemática, de la sintaxis, puntuación, estilo y ortografía.

2.2.3.3 Las fases o momentos de la redacción.

Siguiendo la línea de pensamiento de Zavala, las fases de la redacción se caracterizan por tener un principio, medio y fin. Lo que conlleva a la presentación o construcción de los pensamientos y de ideas que definitivamente constituyen la esencia de lo que se denomina discurso. Dicha construcción es el resultado de la conexión que el escritor establece entre, pensamiento, realidad y lenguaje, tratando de desarrollar el proceso principio-medio-fin, que en términos de redacción consiste en atender con rigurosidad las fases de preescritura, escritura propiamente dicha y post-escritura.

El discurso escrito puede adquirir, en el quehacer cotidiano, diversas formas o variantes que van desde un anuncio, una hoja de vida, un reporte, entre otros; en el área académica se traduce en ensayos, monografías, ponencias, proyectos, tesis, e informes de investigación; en el campo literario se expresa en forma de poesía, novela, cuento u obra teatral; y en el campo periodístico se encuentra en géneros como la crónica, el artículo de fondo, la nota informativa, el reportaje y la entrevista. Ahora bien, es importante que toda redacción contenga las características antes mencionadas: básicamente concisión, claridad y sencillez y se desarrollen debidamente cada una de las fases de la redacción que se procede a describir a continuación.

a. Preescritura

También llamada planeación. Este proceso se inicia con la lectura del material que proporcionará los datos, ideas y pensamientos que se quiere plasmar de forma escrita. Dentro de esta primera fase de planeación o preescritura se puede partir de una técnica muy empleada y útil: la lluvia de ideas en la cual se va registrando y acumulando todos aquellos datos, ideas, pensamientos que vienen a la mente y que posteriormente necesitan ser ordenados y clasificados. Este constituye el segundo paso dentro del proceso de planeación. El tercero consiste en hacer uso de la jerarquía o enumeración; es decir, establecer el orden en que se quiere expresar las ideas en el texto escrito. Ahora se cuenta con un índice preliminar del trabajo o esquema y el siguiente paso será la redacción.

b. Redacción del escrito.

En esta segunda fase es preciso que todas las ideas estén estrechamente vinculadas y relacionadas. Esta idea remite a la persona que redacta y la que ha ordenado y jerarquizado los elementos. Es en ese momento entonces cuando nace, con total esplendor y relevancia, lo que se conoce como la introducción, que no es otra cosa que. plantear el problema que será el eje central de la redacción. En la introducción se desarrolla una exposición clara, precisa, sencilla y concisa. El contenido llamado también nudo o cuerpo del escrito presenta el desarrollo de las ideas que resultaron plasmadas en la etapa de preescritura. Ahora bien, la extensión del escrito puede estar sujeta o conectada con las ideas fuerza que encaminaran la redacción hasta el final. Por lo tanto, se recomienda que cada párrafo gire en torno a una idea concreta desarrollándola de modo que formen un todo muy bien articulado.

La parte expositiva de todo escrito comprende la exposición de una idea central, la debida explicación, acompañada del sustento y finalmente concluye con un enunciado ligado generalmente con la primera idea fuerza en esta ocasión como parte del cierre o la conclusión, pero con mucha fuerza y con firmeza. Una introducción firme desembocará o dará como resultado una sección de conclusiones muy vigorosa.

c. Revisión o post-escritura.

Es cierto que, a medida que el escritor va avanzando su redacción, va descubriendo ciertas cosas por mejorar en las secciones que ya ha elaborado; sin embargo, no es necesario corregirlos de inmediato puesto que pueden anotarse como un asunto por revisar posteriormente, hasta que se haya dado termino al primer borrador o a la primera versión del mismo. Es en ese momento que se harán los ajustes pertinentes, analizando rigurosamente y corrigiendo cada una de las partes de la versión global del escrito. En consecuencia, resulta esencial realizar una primera lectura del escrito y así encontrar oraciones que necesitan corregirse, ajustarse o editarse. Se sugiere revisar tanto la introducción como las conclusiones solamente en el momento en que el escritor haya concluido la revisión total del cuerpo del escrito, debido que ambas secciones representan la totalidad o la estructura global de nuestro producto final.

2.2.3.4 Tipos de redacción.

Como se ha señalado anteriormente, la redacción es un arte que implica escribir hechos, sucesos, sentimientos que han sido observados, indagados o experimentados. Para este efecto se debe siempre tener en cuenta ciertos rasgos distintivos tales como: la precisión, la claridad y la consistencia. Ahora

bien, se pueden identificar distintos tipos o clases de redacción entre las que destacan:

a. Redacción académica.

Se caracteriza por ser mucho más estructurada que otras clases de redacción. En la redacción académica se respeta el orden sintáctico. Es empleada mayormente por investigadores y científicos, sin olvidar a los estudiantes pertenecientes a los distintos niveles y áreas académicas. Entre los ejemplos de redacción académica que puede mencionarse se encuentran: las monografías, los ensayos, los reportes, y las tesis, entre otros.

b. Redacción periodística.

Tiene como función informar y dar a conocer eventos o sucesos que acontecen alrededor del mundo. Se caracteriza por tener un carácter original y cubrir diversos campos o aspectos de la vida cotidiana tales como el campo deportivo, los contextos políticos y sociales, y las manifestaciones artísticas y culturales. La redacción periodística hace uso en gran medida de diferentes medios para su publicación. Entre los más empleados se encuentran los semanarios, revistas, informes y medios audiovisuales. Asimismo, responden y siguen una línea editorial determinada.

c. Redacción comercial.

Se caracteriza porque su rol queda enmarcado en campo comercial o de negocios. Generalmente, es empleado en muchas entidades comerciales y en las últimas décadas ha incorporado los conceptos de marketing y técnicas de ventas. El redactor comercial crea un texto con el propósito de promocionar la compra o venta de un servicio o producto determinado. Asimismo, debe cuidar todos los aspectos básicos de cualquier redacción tales como: el estilo, la

ortografía, la cohesión y la coherencia interna entre otros. Asimismo, tiene que tener en cuenta que su mensaje busca persuadir al lector respecto a las bondades de lo que pretende vender u ofrecer.

d. Redacción literaria.

Este tipo de redacción tiene un carácter más libre si se compara con otros tipos de redacciones en relación a la forma; sin embargo, es esencial que conserve tanto la cohesión como la coherencia en el fondo. Uno de sus rasgos distintivos es el empleo de recursos literarios. El escritor posee ciertamente dotes artísticos. Entre los ejemplos que se pueden citar se encuentran: los libros, las novelas, los cuentos, los poemas, los ensayos, etc.

e. Redacción administrativa.

Tiene lugar en el campo de la administración y las empresas. En la redacción administrativa se analizan y aplican nociones relacionadas con los bienes que son administrados. Responde a los requerimientos de las instituciones y el mundo empresarial actual. Entre los ejemplos de redacción administrativa que se pueden citar se encuentran: el memorándum, la carta comercial, la solicitud, el oficio, el certificado, la constancia, el informe, el acta, la circular, entre otros.

2.2.3.5 La redacción en el aula de inglés.

Para Cassany (2018) un buen redactor es aquel que puede comunicar sus ideas de manera coherente de forma escrita, elaborando un texto de una amplitud adecuada acerca de una temática perteneciente a cualquier ámbito del conocimiento y la cultura. Asimismo, destaca la importancia de centrarse en el proceso, así como en el desarrollo de ciertas micro-habilidades específicas que se deben desarrollar efectivamente al redactar. Por su parte, Damayanti (2009)

describe seis micro-habilidades que se deben tomar en cuenta en el desarrollo de esta competencia.

- Producir un número adecuado de términos y usar un patrón de secuencia apropiado.
- Utilizar estructuras gramaticales adecuadas.
- Emplear conectores lógicos en la redacción.
- Utilizar convenciones, así como formas retóricas.
- Cumplir de manera apropiada con la función de comunicar característica de todo texto escrito de acuerdo con la forma y propósito del mismo.
- Establecer vínculos entre los sucesos y los componentes comunicativos tales como: la idea central, el sustento, la información novedosa y detallada, las experiencias, y los ejemplos.
- Diferenciar entre el significado literal y el implícito.

Ahora bien, para escribir en un idioma extranjero como es el caso del inglés, se debe tener en consideración la complejidad de este proceso creador.

En este sentido, Nunan y Richards (2015) afirman que para muchos no es sencillo lograr un control total de la escritura en la lengua nativa pese al número significativo de tiempo que se dedica en las escuelas para el desarrollo de esta habilidad. Por lo tanto, se debe tener en cuenta que, si el desarrollo de la expresión escrita en lengua materna se torna difícil, entonces es de esperar que el dominio de la expresión escrita en un segundo idioma presente también un grado de dificultad considerable para los estudiantes de una segunda lengua. Por otro lado, se debe reconocer que, a través del tiempo, se le ha otorgado mayor atención a la expresión oral que a la escrita, ya que el lenguaje escrito presenta una mayor complejidad a causa del léxico, la gramática que tiende a

ser más formal, así como por la distancia física y temporal entre el emisor y el receptor. Ante este hecho, se debe prestar mayor relevancia al orden lógico de la información dado que el destinatario no puede solicitar una explicación como si lo haría al emplear el lenguaje oral.

Tribble (2014) señala que aprender a redactar no solamente se trata de desarrollar una serie de habilidades también requiere aprender una serie de nuevas relaciones cognitivas y sociales. Asimismo, es necesario tener en consideración el objetivo o propósito del texto, y determinar qué ideas se quieren plasmar, y quién será la audiencia o destinatario. Por lo tanto, se debe prestar atención a las características del receptor de dicho texto.

Por otra parte, Pica (2016) señala que el proceso de escritura, debe seguir tres fases; en la primera fase, el objetivo es familiarizarse con el texto. Posteriormente, como parte de la segunda fase, se deben realizar ejercicios guiados que ayuden al estudiante a incursionar y desarrollar el proceso de redacción. La última etapa está centrada en la creación y elaboración del alumno. Así, se consigue que el alumno elabore su propia redacción.

Por su parte, Tribble hace referencia a una serie de aspectos que la persona que escribe tiene que considerar a la hora de redactar. Entre ellos pone de relieve el dominio de la temática sobre la cual se desea escribir, el componente lingüístico que engloba no solamente el léxico sino también la sintaxis, la ortografía, y la cohesión, entre otros. Asimismo, el contexto social y sin lugar a dudas, el conocimiento del proceso de escritura. Para sintetizar puede decirse que el proceso de redactar se encuentra estrechamente ligado con todos estos aspectos que resultan de suma importancia ya que contribuyen a que la

persona que escribe pueda emitir sus ideas por escrito con propiedad y efectividad.

2.3 Definición de términos

Aprendizaje Cooperativo. Se define más que un enfoque, como un sistema de técnicas concretas de enseñanza y aprendizaje, en el cual los alumnos son agentes activos en el proceso de aprendizaje mediante la integración de pequeños grupos de modo que trabajen de manera conjunta para optimizar no solamente su aprendizaje sino también el de sus pares

Redacción. Este término se refiere al acto humano mediante el cual se elabora un escrito que describe algún acontecimiento, evento, vivencia, experiencia o situación pensada con anterioridad y que busca definir tanto la forma como el sentido de manera que le proporcionen coherencia y cohesión textual a aquello que se está escribiendo. En este caso en particular, se hace referencia a la redacción en inglés en donde se busca dar énfasis a los aspectos más relevantes de la redacción en inglés como lo constituyen: la exactitud gramatical, el uso apropiado del léxico, los mecanismos de escritura, la organización y cohesión, así como la culminación de la tarea propuesta.

Adultos. Este término hace referencia a aquel individuo sea hombre o mujer que ha alcanzado desarrollo pleno y muestra madurez física y psicológica esencial para actuar con sensatez y responsabilizarse por las consecuencias de su comportamiento haciendo pleno uso de sus facultades.

Instituto de enseñanza de inglés. Es una entidad educativa encargada de *ofrecer* a sus alumnos la enseñanza del idioma inglés y proporcionarles las habilidades necesarias para que puedan ser competentes y comunicarse en una segunda lengua de manera efectiva tanto de manera escrita como oral.

Segunda lengua. Este término hace referencia al idioma no nativo o lengua diferente a la lengua materna o lengua propia del país, en este caso, el inglés, que se está aprendiendo de manera formal mediante medios académicos; es decir, en una situación de aprendizaje.

Programa de aprendizaje cooperativo. Programa basado en el empleo de técnicas cooperativas compuesto por una serie de sesiones diseñadas cuidadosamente de manera que los alumnos puedan trabajar de manera cooperativa y coordinada en pequeños grupos o equipos con el fin de resolver una tarea específica y alcanzar los objetivos de aprendizaje de manera conjunta.

2.4 Hipótesis

2.4.1 Hipótesis general.

1.0 La aplicación de un programa de aprendizaje cooperativo mejora significativamente la habilidad de redacción de los alumnos del nivel avanzado de inglés.

2.4.2 Hipótesis específicas.

1.1 Los alumnos del nivel avanzado de inglés que son expuestos al programa de aprendizaje cooperativo logran una mejora significativa en la habilidad de redacción en el aspecto de gramática que aquellos alumnos que no aprendieron de manera cooperativa.

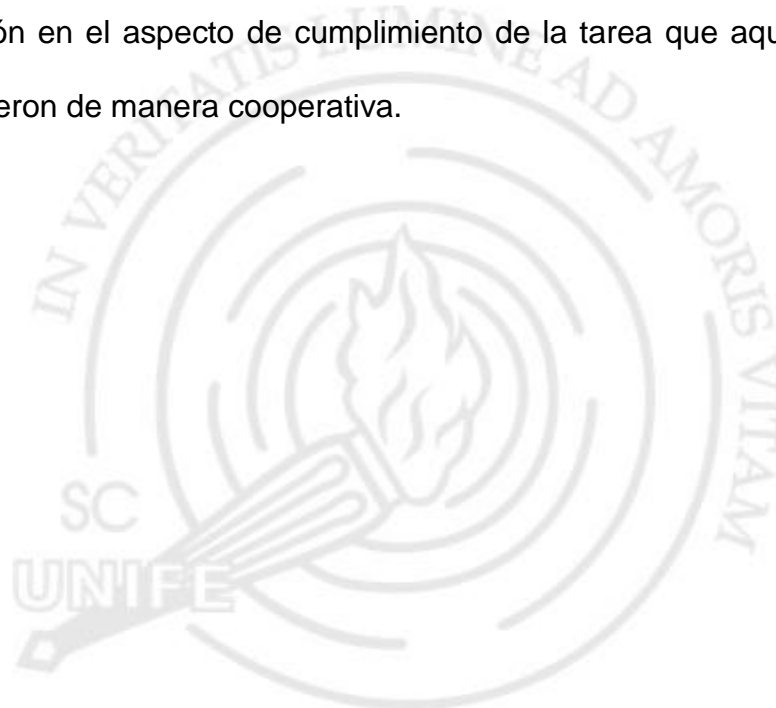
1.2 Los alumnos del nivel avanzado de inglés que son expuestos al programa de aprendizaje cooperativo logran una mejora significativa en la habilidad de redacción en el aspecto de vocabulario que aquéllos que no aprendieron de manera cooperativa.

1.3 Los alumnos del nivel avanzado de inglés que son expuestos al programa de aprendizaje cooperativo logran una mejora significativa en la habilidad de

redacción en el aspecto de mecanismos de escritura que aquéllos que no aprendieron de manera cooperativa.

1.4 Los alumnos del nivel avanzado de inglés que son expuestos al programa de aprendizaje cooperativo logran una mejora significativa en la habilidad de redacción en el aspecto de coherencia que aquéllos que no aprendieron de manera cooperativa.

1.5 Los alumnos del nivel avanzado de inglés que son expuestos al programa de aprendizaje cooperativo logran una mejora significativa en la habilidad de redacción en el aspecto de cumplimiento de la tarea que aquéllos que no aprendieron de manera cooperativa.



CAPÍTULO III: MÉTODO

Este capítulo proporciona información relevante relacionada con el nivel, tipo y diseño de la investigación y de igual manera se presentan los datos sobre el universo poblacional y la muestra con la que se va a trabajar. Asimismo, se describen las variables de la investigación, así como las técnicas e instrumentos de recolección de datos y las de procesamiento y análisis de los mismos.

3.1 Nivel, tipo y diseño de investigación

La clasificación que se emplea en esta sección corresponde a la propuesta por Sánchez y Reyes (2015).

El nivel del presente estudio es “explicativo o de comprobación de hipótesis causales” por cuanto se trata de verificar el efecto de un programa de aprendizaje cooperativo (variable independiente) en la redacción de estudiantes de inglés de nivel avanzado (variable dependiente).

El tipo de investigación es “sustantiva” en la modalidad “explicativa” porque trata de predecir el efecto del programa basado en el aprendizaje cooperativo en la redacción de los alumnos de inglés de nivel avanzado.

El diseño es experimental. Más propiamente, corresponde a los diseños cuasiexperimentales. El nombre específico del diseño es “Diseño de grupo de control no equivalente” cuya representación gráfica es la siguiente:

$$\frac{(E) 0_1 \times 0_2}{(C) 0_3 \quad 0_4}$$

En donde:

(E) = grupo experimental

(C) = grupo de control

O_1 y O_3 = pretest

X= Tratamiento (Programa)

O_2 y O_4 = post-test

3.2 Participantes

3.2.1 Población.

El universo poblacional de estudiantes en el instituto es de 75 alumnos inscritos en el curso Advanced Writing en tres horarios 8:45 a.m., 4.00 p.m. y 8:30 p.m. respectivamente.

Tabla 1

Número de estudiantes que cursan Advanced Writing 1

Horario	Hombres	Mujeres	N	%
8:45 am	11	14	25	33.33
4:00 pm	10	15	25	33.33
8:30 pm	12	13	25	33.33
Total	33	42	75	100.00

Fuente: Elaboración propia.

Los participantes son jóvenes. Es un grupo de estudiantes conformado por hombres y mujeres que fluctúan entre los 18 y 25 años de edad. La gran mayoría proviene de universidades e instituciones privadas, pero también hay una menor proporción de alumnos que provienen de universidades públicas.

3.2.2 Muestra.

La muestra está constituida por 50 estudiantes, de uno y otro sexo, distribuidos de la siguiente manera:

Tabla 2

Descripción de la muestra.

Horario	Hombres	Mujeres	N	%
8.45 a.m.	11	14	25	50
4.00 p.m.	10	15	25	50
Total de alumnos	21	29	50	100

Fuente: Elaboración propia.

Como criterios de inclusión se consideró a aquellos alumnos que se encuentren matriculados en el curso “Advanced Writing 1” perteneciente al nivel avanzado y que hayan llevado los cursos de Fonética, Listening and Speaking y Gramática Avanzada y como criterio de exclusión a todos aquellos alumnos del nivel avanzado que no cumplan con los requisitos antes mencionados.

3.3 Variables de investigación

3.3.1 Variable independiente.

Programa de Aprendizaje Cooperativo. Es un programa de intervención basado en las técnicas de aprendizaje cooperativo que busca afianzar la habilidad de redacción de los alumnos de inglés del nivel avanzado. Consta de 16 sesiones donde se emplean las técnicas de aprendizaje cooperativo que se citan a continuación: *Jigsaw Puzzle, Student Team Learning, Group Investigation, Roundtable, Mix and Match y Numbered Heads Together*, entre otros. (Ver Apéndice A).

3.3.2 Variable dependiente.

Habilidad de redacción en inglés. En ella se consideran 5 aspectos fundamentales que deben estar presentes en toda redacción: exactitud gramatical, organización y coherencia, uso lexical, mecanismos de escritura y culminación de la tarea en sí.

3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La técnica que se empleará es el test y el instrumento que se utilizará es la prueba denominada *MET Writing Test*. Esta es una prueba diseñada por la Universidad de Michigan concebida para evaluar la habilidad de redactar en inglés. Esta prueba mide la habilidad de redacción desde el nivel A2 hasta el Nivel C1 (avanzado) según los estándares del CEFR (Common European Framework of Reference). Esta prueba consta de dos partes. En la primera parte, se espera que el estudiante responda por escrito a preguntas que giran en torno a un tema específico dentro de un contexto determinado. En la segunda parte, se espera que el estudiante escriba un ensayo el cual debe incluir una introducción, el desarrollo del tema y una conclusión.

Cabe resaltar que este instrumento permite medir cinco aspectos clave de toda redacción en inglés como lo son: exactitud gramatical, uso apropiado del léxico, mecanismos de escritura, coherencia y organización, así como la culminación de la tarea.

La validez de la prueba denominada *Michigan English Test Writing* es de 0.98 ($p \geq 0.01$) y se obtuvo haciendo uso del coeficiente Alfa de Cronbach. Asimismo, esta prueba muestra una consistencia interna alta que fluctúa entre 0.83 y 0.94, $p \geq 0.01$.

La confiabilidad de esta prueba se ha calculado empleando el método KR-20 (Kuder-Richardson, Formula 20). La estimación de confiabilidad es de 0.90. Esto demuestra que es una prueba consistente puesto que se ubica por encima del promedio mínimo esperado que es 0.80.

Para efectos de la recolección de datos, se hizo uso de una carta de consentimiento informado la cual fue proporcionada a los alumnos del grupo

experimental y de control antes de la aplicación del MET (Michigan English Test). La recolección de la información estuvo a cargo de la profesora de aula en ambos casos y las pruebas fueron colocadas en un sobre cerrado.

Por otro lado, el presente programa cooperativo consta de 16 sesiones distribuidas de la siguiente manera:

Tabla 3

Sesiones del programa de aprendizaje cooperativo.

Número de sesión	Tema de la Unidad	Objetivo	Técnica de Aprendizaje Cooperativo
1era sesión	Prodigies: Nature or Nurture?	To identify and write the topic sentence and controlling idea of a sound summary paragraph.	Student Team Learning
2da sesión	Prodigies: Nature or Nurture ?	To distinguish between sentence fragments and complete sentences and use writing strategies to correct them.	Learning together
3era sesión	Prodigies: Nature or Nurture.	To write a summary paragraph	Numbered heads together
4ta sesión	Prodigies: Nature or Nurture.?	To edit and revise a paragraph for content, language and conventions.	Mix and match showdown.
5ta sesión	Facing obstacles. Life's	To write a biographical paragraph including a topic sentence, support and a concluding sentence.	Roundtable
6ta sesión	Facing Obstacles. Life's	To organize ideas using a tree map and other word organizers.	Jigsaw
7ma sesión	Facing obstacles Life's	To identify the introduction, body and conclusion of an opinion essay.	Learning together

8va sesión	Facing Life's obstacles		To write an opinion essay stating your personal stance on a given topic.	Group investigation
9na sesión	Making decisions.	medical	To organize ideas using information or Wh-questions.	Jigsaw
10ma sesión	Making decisions.	medical	To paraphrase details from a text.	Numbered heads together.
11era sesión	Making decisions.	medical	To recognize and use figurative language to add depth to a text.	Learning together
12da sesión	Making decisions.	medical	To identify and organize positions, arguments and counterarguments.	Roundtable
13era sesión	Making difference	a	To write a persuasive essay supported with solid arguments.	Mix and Match showdown.
14ta sesión	Making difference	a	To identify and use subordinators and transitions to introduce points of comparison and contrast.	Student Learning Team
15ta sesión	Making difference	a	To write a comparison and contrast essay.	Group Investigation
16ta sesión	Making difference	a	To edit and revise your writing for content, language and conventions.	Roundtable

Fuente: Elaboración propia.

3.5 Técnicas de procesamiento y análisis de datos

Se hizo uso de la estadística descriptiva (media, mediana, moda, desviación estándar, gráficas, y correlación). Se usó el test "t" de Student para medias independientes para la verificación de la hipótesis.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

En este apartado se detallan los resultados obtenidos de la aplicación del instrumento empleado para la investigación. El presente estudio tiene como finalidad determinar el efecto de un programa de aprendizaje cooperativo en la habilidad de redacción en inglés. Los sujetos son adultos que cursan estudios del nivel avanzado de una institución de enseñanza de inglés de Lima metropolitana.

Los resultados se presentan de acuerdo a los objetivos y las hipótesis formuladas en el presente estudio. Así, se obtienen los siguientes títulos de este capítulo.

- Estadísticos descriptivos
- Efecto en Gramática.
- Efecto en Vocabulario.
- Efecto en Mecanismos de escritura.
- Efecto en Coherencia.
- Efecto en el Cumplimiento de la tarea.
- Efecto en Redacción.

4.1 Estadísticos descriptivos

A los sujetos, tanto del grupo experimental como del grupo de control, se les aplicó el test denominado Michigan English test (MET Writing). Primero, como pretest y, posteriormente, como post-test.

4.1.1 Grupo experimental.

Los resultados obtenidos en este grupo se presentan a continuación.

Tabla 4

Estadísticos descriptivos obtenidos por el grupo experimental

TEST EXPERIMENTAL		GRAMMAR	VOCABULARY	MECHANICS	COHERENCE	TASK COMPLETION	TOTAL
PRE-TEST	Media	2,32	1,89	2,37	2,00	2,37	10,95
	Mediana	2,00	2,00	3,00	2,00	2,00	12,00
	Desviación estándar	,478	,315	,761	,471	,684	2,094
	Varianza	,228	,099	,579	,222	,468	4,386
	N	19	19	19	19	19	19
POST-TEST	Media	2,95	2,79	3,16	2,89	3,16	14,95
	Mediana	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	15,00
	Desviación estándar	,524	,419	,602	,459	,765	2,297
	Varianza	,275	,175	,363	,211	,585	5,275
	N	19	19	19	19	19	19

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a la tabla 4, en todos los casos, el puntaje de la media aritmética del post-test supera a la del pretest. Asimismo, las medianas están cercanas a sus respectivas medias aritméticas indicando una tendencia a la normalidad. La dispersión no es homogénea, varía según los aspectos.

La tabla siguiente presenta la prueba de Levene para determinar la homogeneidad de la varianza de los datos.

Tabla 5

Valores de la prueba de homogeneidad de varianzas en el grupo experimental

	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
GRAMMAR	1,589	1	36	,216
VOCABULARY	3,264	1	36	,079
MECHANICS	3,486	1	36	,070
COHERENCE	,327	1	36	,571
TASK COMPLETION	,035	1	36	,853
TOTAL	,049	1	36	,825

Fuente: Elaboración propia.

Según la prueba de Homogeneidad de Varianzas de Levene se puede establecer que:

Para Grammar ($p=0.216>0.05$), Vocabulary ($p=0.079>0.050$), Mechanics ($p=0.070>0.05$), Coherence ($p=0.571>0.050$), Task Completion ($p=0.853>0.05$) y Total ($p=0.825>0.05$). Es decir, existe homogeneidad de varianzas entre los puntajes obtenidos en el pre test y post test.

4.1.2 Grupo de Control.

Los resultados obtenidos por este grupo se presentan a continuación.

Tabla 6

Estadísticos descriptivos obtenidos por el grupo de control.

TEST		GRAMMAR	VOCABULARY	MECHANICS	COHERENCE	TASK COM.	TOTAL
PRE-TEST	Media	2,24	2,00	2,29	2,00	2,12	10,65
	Mediana	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	10,00
	Desviación E.	,437	,000	,686	,354	,485	1,498
	Varianza	,191	,000	,471	,125	,235	2,243
	N	17	17	17	17	17	17
POST-TEST	Media	2,24	2,24	2,47	2,24	2,41	11,59
	Mediana	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	11,00
	Desviación E.	,437	,437	,514	,562	,507	1,622
	Varianza	,191	,191	,265	,316	,257	2,632
	N	17	17	17	17	17	17

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con la tabla 6, los valores de las medias aritméticas del post test superan a las del pre- test. Las medianas se mantienen muy cerca de sus

respectivas medias aritméticas indicando una tendencia a la normalidad de las distribuciones. El nivel de dispersión varía según el aspecto.

La prueba de Levene, para determinar la homogeneidad de varianzas, fue aplicada y sus resultados se muestran a continuación.

Tabla 7

Valores de la homogeneidad de varianza en el grupo de control

	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
GRAMMAR	,000	1	32	1,000
VOCABULARY	41,086	1	32	,000
MECHANICS	1,043	1	32	,315
COHERENCE	8,870	1	32	,005
TASK COMPLETION	3,628	1	32	,066
TOTAL	,154	1	32	,697

Fuente: Elaboración propia.

Según la prueba de Homogeneidad de Varianzas de Levene se puede establecer que para Grammar ($p=1.000>0.050$), Mechanics ($p=0.315>0.050$), Task Completion ($p=0.066>0.050$) y el Total ($p=0.697>0.050$), existe homogeneidad de varianzas entre los puntajes obtenidos en el pre test y post test. Pero, en los aspectos de Vocabulary ($p=0.00<0.050$), así como para Coherence ($p=0.005<0.050$) respectivamente. No existe homogeneidad de varianzas entre los puntajes de pretest y post test.

4.2 Efecto del programa en Gramática

Es importante determinar el nivel de inicio de ambos grupos en relación al aspecto de Gramática antes de la aplicación del programa cooperativo “Learning Together”.

Tabla 8

Estadísticos descriptivos de los grupos experimental y control en Gramática antes del programa.

Grupo	N	M	MD	DS	% de logro
Experimental	19	2.32	2.00	.478	58.00
Control	17	2.24	2.00	.437	56.00

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 8 muestra que tanto en las medias aritméticas como en los porcentajes de logro (%) hay una diferencia mínima entre los grupos a favor del grupo experimental. Gráficamente, sus valores se observan tal como sigue.

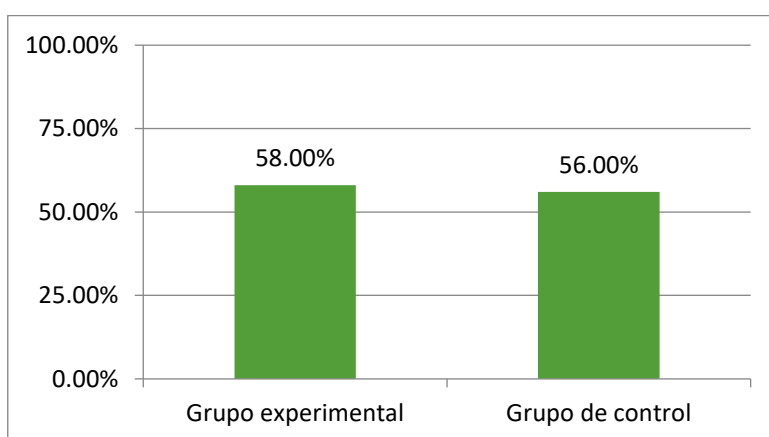


Figura 1. Gráfico de barras de los porcentajes de logro en Gramática de los dos grupos antes del programa.

Fuente: Elaboración propia.

La figura 1 ilustra con claridad la escasa diferencia en el aspecto de Gramática al inicio del programa. Para determinar si la diferencia es significativa se aplicó el test “t” de Student.

Tabla 9

Resultados de la aplicación del test “t” de Student para medias independientes con puntajes en Gramática al inicio del programa.

Grupo	N	M	t	p
Experimental	19	2.32	-525	,603
Control	17	2.24		

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 9 muestra que la diferencia no es significativa entre los puntajes del pretest del grupo experimental y del grupo de control ($p > .05$). Por lo tanto, se puede afirmar que los dos grupos tienen el mismo punto de partida.

Una vez ejecutado el programa de Aprendizaje Cooperativo “Learning Together” se aplicó nuevamente el test. Los resultados obtenidos son los siguientes:

Tabla 10

Estadísticos descriptivos de los grupos experimental y de control en Gramática después de la aplicación del programa.

Grupo	N	M	MD	DS	% Logro
Experimental	19	2.95	3.00	.524	73.75
Control	17	2.24	2.00	.437	56.00

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 10 muestra que la media aritmética del grupo experimental supera a la media aritmética del grupo de control. Esto, se confirma en los porcentajes de logro (%). Gráficamente, la diferencia se observa de la manera siguiente.

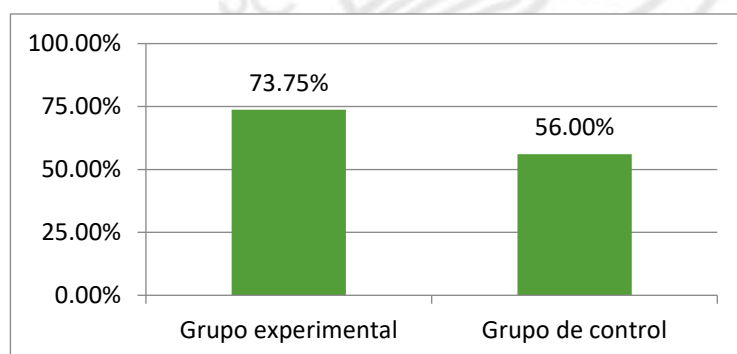


Figura 2. Gráfico de barras de los porcentajes de logro en Gramática de los dos grupos después del programa.

Fuente: Elaboración propia.

La figura 2 muestra que existe una diferencia de 17.75% a favor del grupo experimental después de aplicado el programa. Para determinar si la diferencia es significativa se aplicó el test “t” de Student.

Tabla 11

Resultados de la aplicación del test “t” de Student para medias independientes en Gramática al término del programa.

Grupo	N	M	t	p
Experimental	19	2.95	-4,395	0,000
Control	17	2.24		

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 11 indica que según la Prueba “t” de Student existe una diferencia significativa entre las puntuaciones de los estudiantes del grupo experimental y de control ($p < .05$) en el aspecto de Gramática. Es decir, los estudiantes que recibieron el programa Cooperativo denominado “Learning Together” tienen un puntaje significativamente mayor que los del grupo de control.

En consecuencia, la hipótesis específica 1.1 que afirma que los alumnos del nivel avanzado de inglés expuestos al programa de aprendizaje cooperativo logran una mejora significativa en la habilidad de redacción en el aspecto de Gramática que aquellos alumnos que no aprendieron de manera cooperativa, ha quedado confirmada.

4.3 Efectos del programa en Vocabulario

Es importante determinar el nivel de inicio de ambos grupos con relación a la habilidad de redacción en el aspecto de vocabulario antes de la aplicación del programa.

Tabla 12

Estadísticos descriptivos de los grupos experimental y de control en Vocabulario antes del programa

Grupo	N	M	MD	DS	% Logro
Experimental	19	1.89	2.00	.315	47.25
Control	17	2.00	2.00	.000	50.00

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 12 muestra en las medias aritméticas una diferencia mínima a favor del grupo de control. Esto, se verifica en los porcentajes de logro. Gráficamente, se observan estos valores tal como sigue.

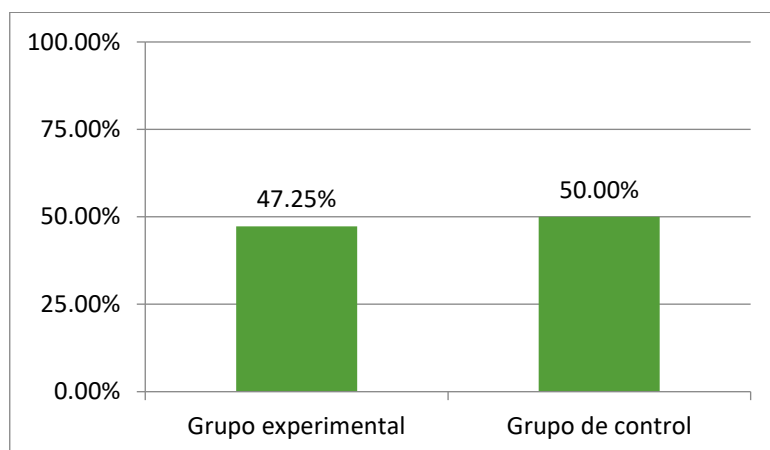


Figura 3. Gráfico de barras de los porcentajes de logro en Vocabulario de los dos grupos antes del programa.

Fuente: Elaboración propia.

La figura 3 muestra una diferencia de 2.75% a favor del grupo de control, en el aspecto de Vocabulario, al inicio del programa. Para determinar si la diferencia es significativa se aplicó el test “t” de Student.

Tabla 13

Resultados de la aplicación del test “t” de Student para medias independientes con puntajes en Vocabulario al inicio del programa.

Grupo	N	M	t	p
Experimental	19	1,89	1.374	,178
Control	17	2,00		

Fuente: elaboración propia.

La tabla 13 muestra que según la prueba “t” de Student no existe diferencia significativa entre los puntajes del pretest del grupo experimental y del grupo de control en el aspecto de vocabulario ($p > ,05$). Por lo tanto, se puede afirmar que ambos grupos tienen el mismo punto de partida.

Una vez ejecutado el programa de intervención cooperativo “Learning Together” se aplicó nuevamente el test. Los resultados obtenidos son los siguientes:

Tabla 14

Estadísticos descriptivos de los grupos experimental y de control en Vocabulario después de la aplicación del programa.

Grupo	N	M	Md	DS	%de Logro
Experimental	19	2.79	3.00	.524	69.75
Control	17	2.24	2.00	.437	56.00

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 14 muestra que la media aritmética del grupo experimental supera a la media aritmética del grupo de control. Esto se confirma en los porcentajes de logro. Gráficamente, la diferencia se observa de la manera siguiente.

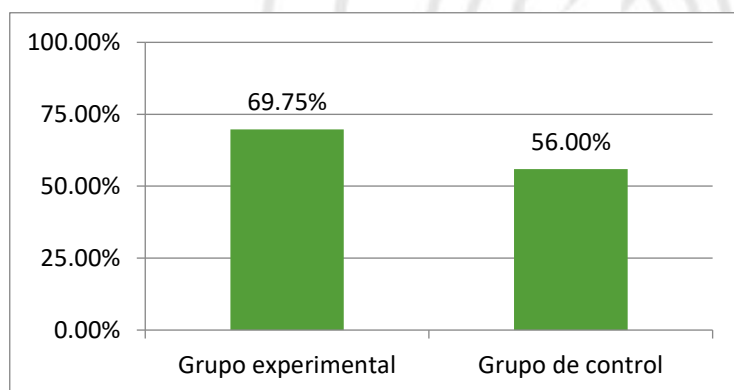


Figura 4. Gráfico de barras de los porcentajes de logro en el aspecto de Vocabulario de los dos grupos después del programa.

Fuente: Elaboración propia.

La figura 4 muestra que existe una diferencia de 13.75% a favor del grupo experimental después de aplicado el programa. Para determinar si la diferencia es significativa se aplicó el test “t” de Student.

Tabla 15

Resultados de la aplicación del test “t” de Student para medias independientes en Vocabulario al término del programa.

Grupo	N	M	t	p
Experimental	19	2,79	-3,882	0,000
Control	17	2,24		

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 15 indica que existe una diferencia entre las puntuaciones a favor del grupo experimental ($p < .05$). Es decir, los estudiantes que recibieron el programa cooperativo denominado “Learning Together” tienen un puntaje significativamente mayor que los del grupo de control.

En consecuencia, la hipótesis específica 1.2 que afirma que los alumnos del nivel avanzado de inglés expuestos al programa de aprendizaje cooperativo logran una mejora significativa en la habilidad de redacción en el aspecto de vocabulario, ha sido confirmada.

4.4 Efectos del Programa en Mecanismos de Escritura

Es importante determinar el nivel de inicio de ambos grupos con relación a la habilidad de redacción en el aspecto de mecanismos de escritura antes de la aplicación del programa.

Tabla 16

Estadísticos descriptivos de los grupos experimental y de control en mecanismos de escritura antes del programa

Grupo	N	M	MD	DS	% Logro
Experimental	19	2.37	3.00	.761	59.25
Control	17	2.29	2.00	.686	57.25

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 16 muestra en las medias aritméticas y en los porcentajes de logro (%), una diferencia mínima a favor del grupo experimental. Gráficamente, se observan sus valores tal como sigue.

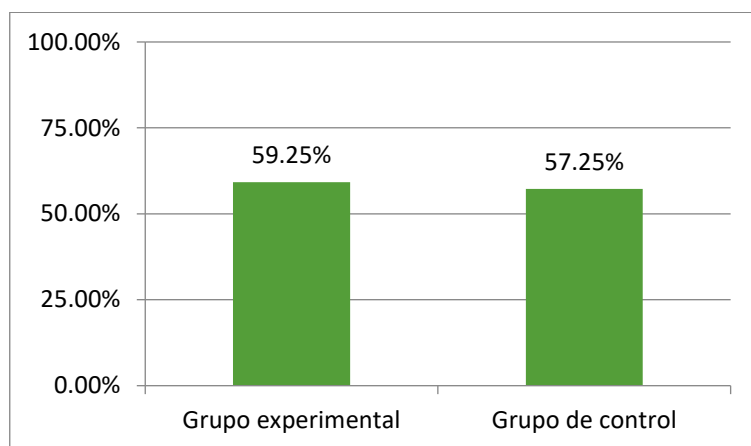


Figura 5. Gráfico de barra de los porcentajes de logro en mecanismos de escritura de los dos grupos antes del programa.

Fuente: Elaboración propia.

La figura 5 ilustra con claridad una diferencia de 2% a favor del grupo experimental en el aspecto de mecanismos de escritura, al inicio del programa. Para determinar si la diferencia es significativa se aplicó el test "t" de Student.

Tabla 17

Resultados de la aplicación del test "t" de Student para medias independientes con puntajes en mecanismos de escritura al inicio del programa.

Grupo	N	M	t	p
Experimental	19	2,37	,306	,761
Control	17	2,29		

Fuente: elaboración propia

La tabla 17 muestra que la diferencia no es significativa entre los puntajes del pretest del grupo experimental y los del grupo de control en el aspecto de mecanismos de escritura ($p > ,05$). Por lo tanto, se puede afirmar que los dos grupos tienen el mismo punto de partida.

Una vez ejecutado el programa de intervención cooperativo “Learning Together” se aplicó nuevamente el test. Los resultados obtenidos son los siguientes:

Tabla 18

Estadísticos descriptivos de los grupos experimental y de control en mecanismos de escritura después de la aplicación del programa.

Grupo	N	M	Md	DS	%de Logro
Experimental	19	3,16	3.00	.602	79.00
Control	17	2.47	2.00	.514	61.75

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 18 muestra que la media aritmética del grupo experimental supera a la media aritmética del grupo de control. Esto se confirma en los porcentajes de logro. Gráficamente, la diferencia se observa de la manera siguiente.

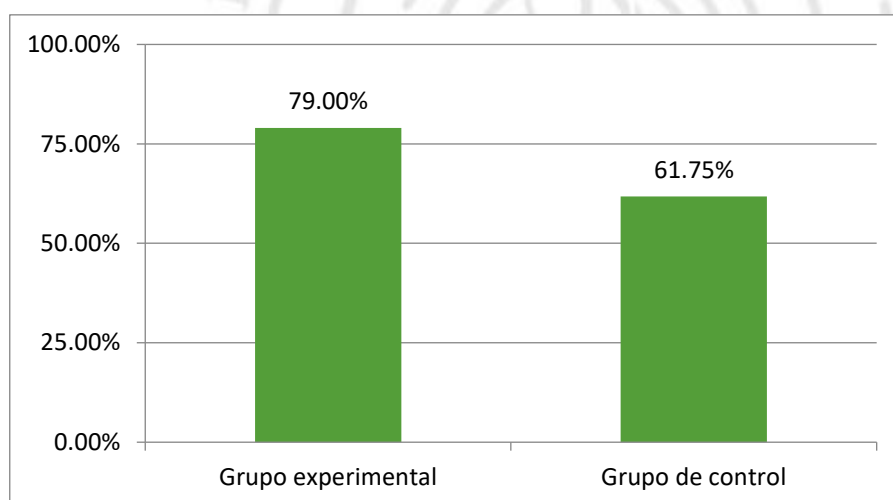


Figura 6. Gráfico de barras de los porcentajes de logro en el aspecto de mecanismos de escritura de los dos grupos después del programa.

Fuente: Elaboración propia.

La figura 6 muestra que existe una diferencia de 17.25% a favor del grupo experimental después de aplicado el programa. Para determinar si la diferencia es significativa se aplicó el test “t” de Student.

Tabla 19

Resultados de la aplicación del test “t” de Student para medias independientes en mecanismos de escritura al término del programa.

Grupo	N	M	t	p
Experimental	19	3,16	3,659	0,001
Control	17	2,47		

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 19 indica que existe una diferencia significativa entre las puntuaciones del grupo experimental y de control ($p < ,05$). Es decir, los estudiantes que recibieron el programa Cooperativo denominado “Learning Together” tienen un puntaje significativamente mayor que los del grupo de control.

En consecuencia, la hipótesis específica 1.3 que afirma que los alumnos del nivel avanzado de inglés que serán expuestos al programa de aprendizaje cooperativo logran una mejora significativa en la habilidad de redacción en el aspecto de mecanismos de escritura, ha sido confirmada.

4.5 Efecto del programa en Coherencia

Es importante determinar el nivel de inicio de ambos grupos en relación a la Coherencia antes de la aplicación del programa.

Tabla 20

Estadísticos descriptivos de los grupos experimental y control en Coherencia antes del programa.

Grupo	N	M	MD	DS	% de logro
Experimental	19	2.00	2.00	.471	50.00
Control	17	2.00	2.00	.354	50.00

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 20 muestra en las medias aritméticas y en los porcentajes de logro (%), igualdad en el desempeño. Gráficamente, se observan sus valores tal como sigue.

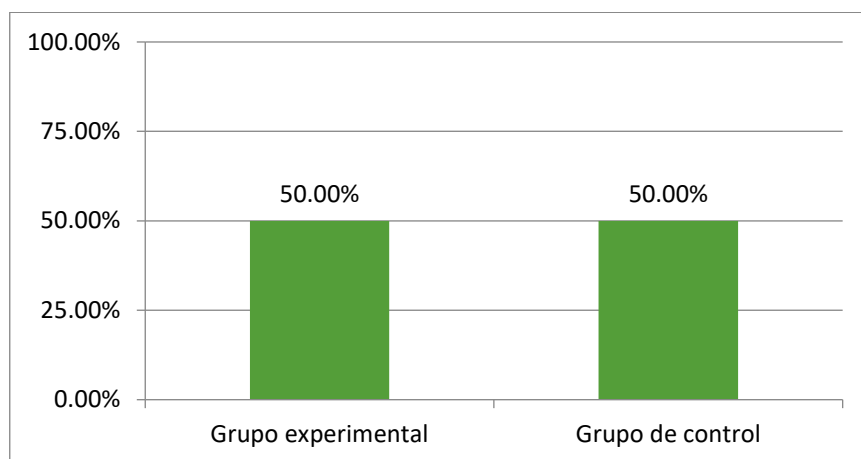


Figura 7. Gráfico de barras de los porcentajes de logro en Coherencia de los dos grupos antes del programa.

Fuente: Elaboración propia.

La figura 7 ilustra una paridad en el aspecto de Coherencia al inicio del programa.

Para determinar si la diferencia es significativa se aplicó el test “t” de Student.

Tabla 21

Resultados de la aplicación del test “t” de Student para medias independientes con puntajes en el aspecto de Coherencia al inicio del programa.

Grupo	N	M	t	p
Experimental	19	2.00	,000	1,000
Control	17	2.00		

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 21 muestra que la diferencia entre los puntajes del pretest del grupo experimental y el grupo de control no es significativa ($p > ,05$). Por lo tanto, se puede afirmar que ambos grupos tienen el mismo punto de partida.

Una vez ejecutado el programa de Aprendizaje Cooperativo “Learning Together” se aplicó nuevamente el test. Los resultados obtenidos son los siguientes:

Tabla 22

Estadísticos descriptivos de los grupos experimental y de control en Coherencia después de la aplicación del programa.

Grupo	N	M	MD	DS	% Logro
Experimental	19	2.89	3.00	.459	72.25
Control	17	2.24	2.00	.562	56,00

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 22 muestra que la media aritmética del grupo experimental supera a la media del grupo de control. Esto, se confirma en los porcentajes de logro (%). Gráficamente, la diferencia se observa de la manera siguiente.

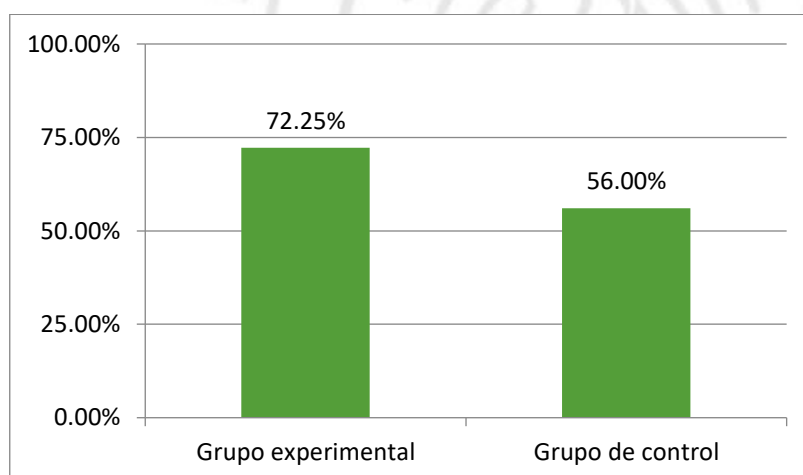


Figura 8. Gráfico de barras de los porcentajes de logro en Coherencia de los dos grupos después del programa.

Fuente: Elaboración propia.

La figura 8 muestra que existe una diferencia de 16.25% a favor del grupo experimental después de aplicado el programa. Para determinar si la diferencia es significativa se aplicó el test “t” de Student.

Tabla 23

Resultados de la aplicación del test “t” de Student para medias independientes en Coherencia al término del programa.

Grupo	N	M	t	p
Experimental	19	2,89	-3,872	0,000
Control	17	2,24		

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 23 indica que existe una diferencia significativa a favor del grupo experimental ($p < .05$). Es decir, los estudiantes que recibieron el programa Cooperativo denominado “Learning Together” tienen un puntaje significativamente mayor que los del grupo de control.

En consecuencia, la hipótesis específica 1.4 que afirma que los alumnos del nivel avanzado de inglés que serán expuestos al programa de aprendizaje cooperativo logran una mejora significativa en la habilidad de redacción en el aspecto de coherencia, ha sido confirmada.

4. 6 Efecto del programa en Cumplimiento de la Tarea

Es importante determinar el nivel de inicio de ambos grupos en relación al aspecto de Cumplimiento de la Tarea antes de la aplicación del programa.

Tabla 24

Estadísticos descriptivos de los grupos experimental y control en el Cumplimiento de la tarea antes del programa.

Grupo	N	M	MD	DS	% de logro
Experimental	19	2.37	2.00	.684	59.25
Control	17	2.12	2.00	.485	53.00

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 24 muestra en las medias aritméticas y en los porcentajes de logro (%), una diferencia mínima a favor del grupo experimental. Gráficamente, se observan sus valores tal como sigue.

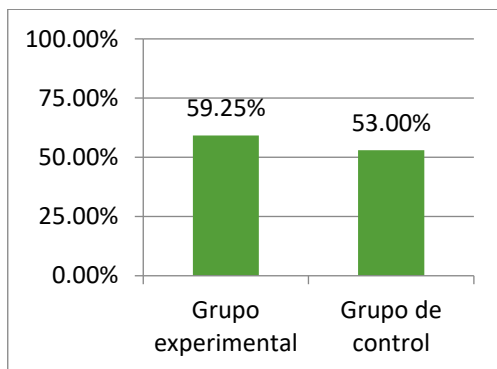


Figura 9. Gráfico de barras de los porcentajes de logro en Cumplimiento de la tarea de los dos grupos antes del programa.

Fuente: Elaboración propia.

La figura 9 ilustra una mínima diferencia en el aspecto de Cumplimiento de la Tarea al inicio del programa. Para determinar si la diferencia es significativa se aplicó el test "t" de Student.

Tabla 25

Resultados de la aplicación del test "t" de Student para medias independientes con puntajes en el Cumplimiento de la Tarea al inicio del programa.

Grupo	N	M	t	p
Experimental	19	2.37	1,255	,218
Control	17	2,12		

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 25 muestra que la diferencia entre los puntajes del pretest del grupo experimental y el grupo de control no es significativa ($p > ,05$). Por lo tanto, se puede afirmar que ambos grupos tienen el mismo punto de partida.

Una vez ejecutado el programa de Aprendizaje Cooperativo “Learning Together” se aplicó nuevamente el test. Los resultados obtenidos son los siguientes:

Tabla 26

Estadísticos descriptivos de los grupos experimental y de control en el Cumplimiento de la Tarea después de la aplicación del programa.

Grupo	N	M	MD	DS	% Logro
Experimental	19	3.16	3.00	.765	79.00
Control	17	2.41	2.00	.507	60.25

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 26 muestra que la media aritmética del grupo experimental supera a la media del grupo de control. Esto se confirma en los porcentajes de logro (%). Gráficamente, la diferencia se observa de la manera siguiente.

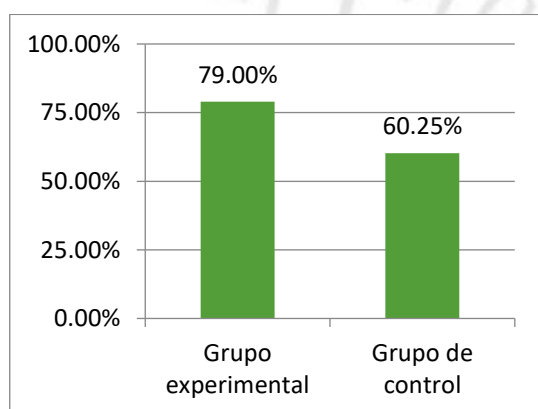


Figura 10. Gráfico de barras de los porcentajes de logro en el aspecto de Cumplimiento de la Tarea de los dos grupos después del programa.

Fuente: Elaboración propia.

La figura 10 muestra que existe una diferencia de 18.75% a favor del grupo experimental después de aplicado el programa. Para determinar si la diferencia es significativa se aplicó el test “t” de Student.

Tabla 27

Resultados de la aplicación del test “t” de Student para medias independientes en el aspecto de Cumplimiento de la Tarea al término del programa.

Grupo	N	M	t	p
Experimental	19	3,16	1,405	0,002
Control	17	2,41		

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 27 indica que existe una diferencia significativa a favor del grupo experimental ($p < 0,05$). Es decir, los estudiantes que recibieron el programa Cooperativo denominado “Learning Together” tienen un puntaje significativamente mayor que los del grupo de control.

En consecuencia, la hipótesis específica 1.5 que afirma que los alumnos del nivel avanzado de inglés que son expuestos al programa de aprendizaje cooperativo logran una mejora significativa en la habilidad de redacción en el aspecto de Cumplimiento de la Tarea, ha sido confirmada.

4.7 Efecto del programa en Redacción

Es importante determinar el nivel de inicio de ambos grupos en relación a la habilidad de redacción antes de la aplicación del programa cooperativo.

Tabla 28

Estadísticos descriptivos de los grupos experimental y control en la habilidad de redacción antes del programa.

Grupo	N	M	MD	DS	% de logro
Experimental	19	10.95	12.00	2,094	54.75
Control	17	10.65	10.00	1,498	53.25

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 28 muestra en las medias aritméticas y en los porcentajes de logro (%), que existe una diferencia mínima entre los grupos, a favor del grupo experimental. Gráficamente, se observan sus valores tal como sigue.

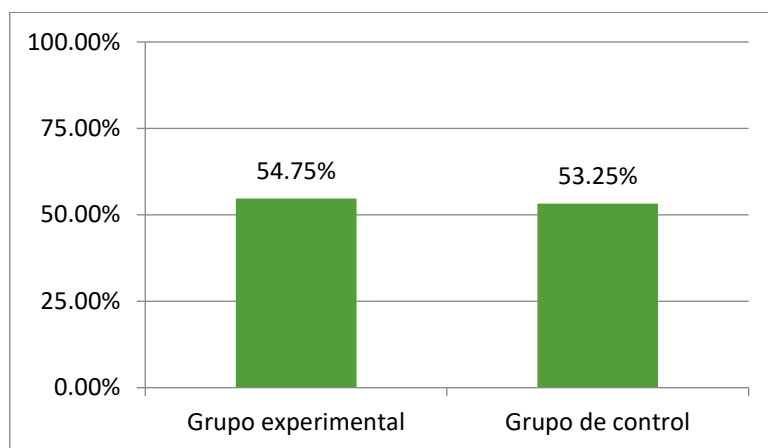


Figura 11. Gráfico de barras de los porcentajes de logro en la habilidad de redacción de los dos grupos antes del programa.

Fuente: Elaboración propia.

La figura 11 ilustra con claridad una mínima diferencia en la habilidad de redacción al inicio del programa. Para determinar si la diferencia es significativa se aplicó el test “t” de Student.

Tabla 29

Resultados de la aplicación del test “t” de Student para medias independientes con puntajes en la habilidad de redacción al inicio del programa.

Grupo	N	M	t	p
Experimental	19	10,95	489	,628
Control	17	10,65		

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 29 muestra que la diferencia entre los puntajes del pretest del grupo experimental y el grupo de control no son significativas ($p > ,05$). Por lo tanto, se puede afirmar que ambos grupos tienen un mismo punto de partida.

Una vez ejecutado el programa de Aprendizaje Cooperativo “Learning Together” se aplicó nuevamente el test. Los resultados son los siguientes:

Tabla 30

Estadísticos descriptivos de los grupos experimental y de control en la habilidad de redacción después de la aplicación del programa.

Grupo	N	M	MD	DS	% Logro
Experimental	19	14,95	15	2,297	74.75
Control	17	11,59	11	1,622	57.95

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 30 muestra que la media aritmética del grupo experimental supera a la media del grupo de control. Esto se confirma en los porcentajes de logro (%).

Gráficamente, la diferencia se observa de la manera siguiente.

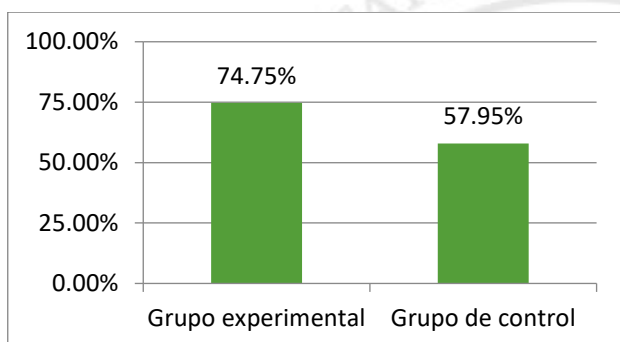


Figura 12. Gráfico de barras de los porcentajes de logro en la habilidad de redacción de los dos grupos después del programa.

Fuente: Elaboración propia.

La figura 12 muestra que existe una diferencia de 16.80% a favor del grupo experimental después de aplicado el programa. Para determinar si la diferencia es significativa se aplicó el test “t” de Student.

Tabla 31

Resultados de la aplicación del test “t” de Student para medias independientes en la habilidad de redacción al término del programa.

Grupo	N	M	t	p
Experimental	19	14,95	-5,011	0,000
Control	17	11,59		

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 31 indica que existe una diferencia significativa a favor del grupo experimental ($p < .05$). Es decir, los estudiantes que recibieron el programa Cooperativo denominado "Learning Together" tienen un puntaje significativamente mayor que los del grupo de control.

En consecuencia, la hipótesis general que afirmaba que los alumnos del nivel avanzado de inglés expuestos al programa de aprendizaje cooperativo logran una mejora significativa en la habilidad de redacción en inglés ha sido confirmada.



CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En este apartado se discuten los resultados detallados en el capítulo anterior.

5.1 Efectos del Programa “Learning Together” en la habilidad de redacción en inglés

El programa “Learning Together” para estudiantes del nivel avanzado de inglés tuvo el propósito de mejorar la habilidad de redacción en inglés. Con tal propósito, se preparó y aplicó un programa instruccional denominado “Learning Together” basado en las técnicas de aprendizaje cooperativo. En este programa se emplearon las siguientes técnicas:

- Student Team Learning (en dos sesiones).
- Learning Together (en tres sesiones).
- Numbered Heads Together (en dos sesiones).
- Jigsaw (en tres sesiones).
- Roundtable (en tres sesiones).
- Group Investigation (en tres sesiones).

Estas técnicas cooperativas formaron parte del programa instruccional denominado “Learning Together” conformando un total de 16 sesiones. En cada una de ellas, se puso en práctica las técnicas cooperativas mencionadas anteriormente.

El test MET Writing (Michigan English Test) se aplicó antes y después de la ejecución del programa.

Los resultados muestran la efectividad del programa en todos los aspectos o componentes de una buena redacción tales como: exactitud gramatical, uso de léxico apropiado, buen uso de mecanismos de escritura, coherencia, cumplimiento de la tarea y, por ende, en la habilidad total de redacción en inglés.

Esto, se debe como lo señala Kagan y Kagan (2015) a que la aplicación del aprendizaje cooperativo ha demostrado muy buenos resultados en la mejora de la habilidad de redacción. Esto es porque las estructuras cooperativas motivan a los alumnos a ser parte activa en la interacción social con sus pares dándoles la oportunidad no solo de redactar o crear en conjunto con sus compañeros sino también de intercambiar información, comparar, revisar y editar de manera conjunta haciendo que la experiencia y el proceso de redacción se vea enriquecido con los conocimientos lexicales y gramaticales que aporta el grupo.

Asimismo, estudios realizados por Richards and Rodgers (2014) indican que existen muchas ventajas en el empleo de estrategias de aprendizaje cooperativo orientados al aprendizaje de una lengua extranjera y a la habilidad de redacción puesto que redactar de manera cooperativa permite que los estudiantes compartan su perspectiva acerca de un tema y puedan contrastarlas con los de sus pares y puedan recibir retroalimentación de los miembros del grupo permitiendo que la experiencia de aprendizaje sea más significativa y enriquecedora.

De igual manera, Yusuf, Jusoh and Yusuf (2019) sostienen que la aplicación de las técnicas de aprendizaje cooperativo mejora significativamente el desempeño de sus alumnos y en sus habilidades de redacción en aspectos tales como contenido, organización, gramática, vocabulario y mecanismos de escritura. Además, señalan que no sólo es eficaz en la mejora de la redacción de sus alumnos sino también en el desarrollo de las habilidades cognitivas de los alumnos y en su desempeño en la habilidad de redactar en inglés.

Por su parte, Munawar y Shandhari (2019) afirman que los alumnos que son expuestos a las técnicas de aprendizaje cooperativo y que trabajan en equipos logran mejorar significativamente la habilidad de redactar. De igual manera, señalan que los alumnos expuestos a las técnicas de aprendizaje cooperativo mantuvieron un efecto sostenible hasta 4 meses después de haber sido expuestos a estructuras cooperativas.

Milawati (2015) realizó un estudio y comprobó que hubo una mejora significativa en las habilidades de redacción de sus alumnos después de la implementación de las estructuras de aprendizaje cooperativo quedando demostrado que el uso del aprendizaje cooperativo mejoró significativamente la habilidad de redacción en inglés de los alumnos del octavo grado de J. Klaten.

En relación a la aplicación del programa de intervención “Learning Together” y su efectividad en la mejora de la habilidad de redacción de los alumnos del nivel avanzado, debe destacarse también que el programa tuvo mayor impacto en los aspectos de vocabulario y coherencia que se ve reflejado en una diferencia de ganancia entre los porcentajes de logro del post y pretest (22.50% y 22.25% respectivamente) tal como se aprecia a continuación.

Tabla 32

Porcentajes de logro obtenidos tanto en el pretest como en el post-test en los diferentes aspectos que comprende la habilidad de redacción.

Aspecto	Pretest	Post-test	Diferencia
Gramática	58.00	73.75	15.75
Vocabulario	47.25	69.75	22.50
Mecanismos de Escritura	59.25	79.00	19.75
Coherencia	50.00	72.25	22.25
Cumplimiento de la tarea	59.25	79.00	19.75
Redacción	54.75	74.75	20.00

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a vocabulario con el aprendizaje cooperativo los sujetos miembros aportan sugerencias que enriquecen el vocabulario del grupo. Más aún, pueden intercambiar palabras para luego seleccionar aquella que sea una mejor opción lexical. Por otro lado, el programa tenía una sección específica en cada sesión de aprendizaje que consistía en la revisión de vocabulario nuevo. Igualmente, las lecturas proporcionaban nuevos términos según el tema tratado en cada sesión. Asimismo, los miembros del grupo tenían acceso a diccionarios en físico y en línea que podían usar libremente.

En relación a, coherencia, el programa enfatizó el uso de conectores lógicos de adición, orden, contraste, adversativos, de causa-efecto, equivalencia y consecuencia. Asimismo, se dio énfasis a la subordinación sustantiva, adjetiva y adverbial, así como al uso de transiciones para introducir ideas, agregar información, sustentar un argumento, presentar un punto contrario, para conectar ideas similares, para evaluar y para concluir. Todas ellas herramientas útiles para lograr una buena redacción.

La acción grupal, por otra parte, sirve como un filtro para determinar la “mejor redacción”. Esto, a manera de una evaluación formativa que provee

retroalimentación al grupo para tomar decisiones. Además, había una práctica de redacción grupal en cada sesión y práctica de redacción individual cada tres sesiones. La práctica, como se sabe, hace la perfección.

A continuación, dos aspectos lograron la misma diferencia entre los porcentajes de logro del post y pretest (19.75%). Los mecanismos de escritura fueron reforzados por el programa mediante la revisión de las reglas de puntuación y convenciones de la escritura (ortografía, uso de los signos de puntuación, uso de mayúsculas, estructura de una oración) en dos sesiones consecutivas. Estas fueron aplicadas en los ejercicios de grupo. Asimismo, las lecturas empleadas proporcionaban un buen ejemplo de la aplicación de los mecanismos de escritura.

El cumplimiento de la tarea implica la redacción centrada en el tema específico propuesto en clase para ser redactado, así como en la sustentación de los puntos que avalan dichos juicios. Esto, se cumplió en cada sesión y cuando el grupo podía verificar si lo expresado de manera escrita tenía relación con el tema y si los argumentos presentados eran “realmente” válidos.

Estos dos aspectos (“mecanismos de escritura” y “cumplimiento de la tarea”) tuvieron una gran ganancia; pero, ligeramente menos que los dos aspectos presentados anteriormente.

En cuanto a gramática, aunque tuvo una ganancia importante, esta fue inferior a la de los cuatro aspectos antes presentados. Hay que indicar que el programa de aprendizaje cooperativo trabajó tres sesiones de gramática, y no hizo más por cuanto los estudiantes ya habían llevado el curso de “Gramática Avanzada”. A pesar de que el trabajo en grupo, ayuda a evaluar la gramática

empleada en el texto que redactaban, la gramática en sí, es un tema complejo. No sólo se tiene que tener en cuenta las reglas gramaticales; si no; también, las excepciones a la regla y las peculiaridades propias del idioma. Esto, es un abanico abierto y muy amplio.

Finalmente, en general, hubo una mejora de 20% entre los puntajes del post y pretest en la habilidad de redacción. Esto, se sustenta en lo logrado en cada aspecto que ya fue materia de discusión.



CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

A continuación, se presentan las conclusiones y recomendaciones.

6.1 Conclusiones

Verificar el efecto de la aplicación de un programa de aprendizaje cooperativo en la mejora de la habilidad de redacción en inglés en estudiantes del nivel avanzado de un instituto de enseñanza de inglés de Lima Metropolitana

1. La aplicación del programa de aprendizaje cooperativo “Learning Together” mejora significativamente la habilidad de redacción de los alumnos de inglés del nivel avanzado. El grupo experimental supera en un buen porcentaje de logro al grupo de control.
2. Los alumnos del nivel avanzado de inglés que son expuestos al programa de aprendizaje cooperativo obtienen un puntaje significativamente superior en la habilidad de redacción, en el aspecto de gramática, que aquellos alumnos que no aprendieron de manera cooperativa. El grupo experimental tuvo una ganancia significativa mientras que el grupo de control no obtuvo un incremento en el aspecto gramatical entre el pretest y el post-test.
3. Los alumnos del nivel avanzado de inglés que son expuestos al programa de aprendizaje cooperativo obtienen un puntaje significativamente superior en la habilidad de redacción, en el aspecto de vocabulario, que aquellos que no aprendieron de manera cooperativa. El grupo experimental superó en un buen porcentaje de logro al grupo de control.

4. Los alumnos del nivel avanzado de inglés que son expuestos al programa de aprendizaje cooperativo obtienen un puntaje significativamente superior en la habilidad de redacción, en el aspecto de uso de mecanismos de escritura, que aquellos que no aprendieron de manera cooperativa. El grupo experimental tuvo un porcentaje de logro considerablemente mayor que el grupo de control entre el pretest y el post-test.

5. Los alumnos del nivel avanzado de inglés que son expuestos al programa de aprendizaje cooperativo obtienen un puntaje significativamente superior en la habilidad de redacción, en el aspecto de coherencia, que aquellos que no aprendieron de manera cooperativa. El grupo experimental supera en un buen porcentaje de logro al grupo de control

6. Los alumnos del nivel avanzado de inglés que son expuestos al programa de aprendizaje cooperativo obtienen un puntaje significativamente superior en la habilidad de redacción, en el aspecto de cumplimiento de la tarea, que aquellos que no aprendieron de manera cooperativa. El grupo experimental obtuvo un nivel de logro considerablemente mayor que el grupo de control entre el pretest y el post-test.

6.2 Recomendaciones

Para estudios posteriores

1. Ampliar la muestra de los grupos experimental y de control.
2. Aplicar las técnicas de Aprendizaje Cooperativo a las otras habilidades del idioma inglés tales como: Reading, Speaking y Listening.

3. Emplear las técnicas de Aprendizaje Cooperativo que más se ajustan a la dinámica y contenido del curso que se dictará.

4. Implementar el uso de la estructura cooperativa en diferentes carreras y áreas de estudio.

Para el instituto

1. Emplear las técnicas de aprendizaje cooperativo en los diferentes niveles y cursos que brinda el instituto. No sólo en el área de inglés sino también en los cursos de español.

2. Entrenar a los docentes en el manejo de estructuras cooperativas de manera que puedan enriquecer sus sesiones de clase en beneficio de un aprendizaje más significativo.

3. Implementar el uso de la metodología cooperativa en el aula de modo que los alumnos puedan desarrollar no sólo habilidades sociales sino también aspectos tan importantes tales como la responsabilidad, el trabajo en equipo, la ayuda mutua, así como la inclusión de sus pares.

4. Convocar a expertos internacionales en el tema de estructuras del Aprendizaje Cooperativo tales como el Dr. Spencer Kagan o David W. Johnson para realizar ponencias en el instituto e instruir a los docentes de las diferentes sedes.

REFERENCIAS

- Anderson, J. (2019). *Activities for cooperative learning: Making groupwork and pair work effective in the EFL classroom*. London: Delta Publishing.
- Brown, D. (2014). *Principles of language learning and teaching*. London: Pearson.
- Callacando, M. y Yunga, J. (2019). *El aprendizaje cooperativo y el rendimiento académico del idioma inglés en los estudiantes de octavo año de Educación General Básica de la Unidad Educativa "Gran Colombia" en el periodo lectivo 2018-2019* (Tesis de Licenciatura, Universidad Central del Ecuador, Ecuador). Recuperada de <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/18212/1/T-UCE-0010-FIL-338.pdf>
- Cassany, D. (2018). *Describir el escribir. Como se aprende a escribir*. Barcelona: Austral.
- Cammilli, C. (2015). *Aprendizaje cooperativo e individual en el rendimiento académico en estudiantes universitarios: un meta-análisis* (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, España). Recuperada de <https://eprints.ucm.es/30997/1/T36191.pdf>
- Crystal, D. (2018). *The Cambridge encyclopedia of the English language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Daniels, H. (2016). *Vygotsky and pedagogy*. New York: Routledge.
- Damayanti, Y. (2009). *Micro and macro skills of writing found in the writing exercises of the English British competence for SMP grade VIII*. Tesis de licenciatura, Universidad Semarang State University. Recuperada de <https://lib.unes.ac./24091/1/6229.pdf>
- Eurídice, C. (2014). *Cifras claves de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España.
- Fernández, E. (2017). *El trabajo en equipo mediante aprendizaje cooperativo*. Recuperado de <http://conexiones.dgire.unam.mx/wp-content/uploads/2017/09/EI-trabajo-en-grupo-mediante-aprendizaje-cooperativo-en-grupos.pdf>
- Ferreiro, R. (2014). *El ABC del aprendizaje cooperativo: trabajo en equipo para aprender y enseñar*. México: Trillas.

- Gillies, R. (2014). *Cooperative Learning. Development in research*. Wisconsin: Hypatia Press.
- González, A. y Gisbert, M. (2016). Etapas de la educación de adultos. *Revista de educación y humanidades*, 9 (1), 24-27.
- Gutiérrez, P. (2015). *Estrategias de aprendizaje cooperativo en la producción de textos en ingresantes a la institución educativa emblemática José María Arguedas de Chincheros, Apurímac* (Tesis de maestría inédita). Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle, Lima-Perú.
- Guzmán, M. y Sequeda, J. (2019). *Aprendizaje cooperativo como estrategia para mejorar los niveles de comprensión lectora en estudiantes de quinto grado de Básica Primaria* (Tesis de maestría, Universidad de la Costa, Colombia). Recuperado de <https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/554/Aprendizaje%20cooperativo%20como%20estrategia%20para%20mejorar%20los%20niveles%20de%20compresión%20lectora%20en%20estudiantes%20de%20quinto%20grado%20de%20básica%20primaria.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Harmer, J. (2015). *The practice of English language teaching* (3rd ed.). London: Longman.
- Houle, C. (2018). *The effective board*. London: Fb&c Limited.
- Johnson, D. y Johnson, F. (2017). *Joining together: Group theory and group skills* (12th ed). London: Pearson.
- Johnson, S. (2015). *Adult learning in the language classroom*. London: SR press.
- Kagan, S. & Kagan, M. (2015). *Kagan cooperative learning*. California: Kagan publishing.
- Kelly, M. (2019). *Benefits of cooperative learning*. In *cooperative learning and achievement*. Recuperado de <https://www.thoughtco.com/benefits-of-cooperative-learning-7748>
- Knowles, M., Holton, E. y Swanson, T. (2015). *The adult learner*. The definite classic in adult education and human resource development (8th ed.). Oxon: Routledge.
- Mancilla, A. (2016). *Estrategias de aprendizaje cooperativo para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes de primero básico del colegio interamericano, en el curso de comunicación y lenguaje* (Tesis de licenciatura, Universidad Rafael Landívar, Guatemala). Recuperado de <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesiseortiz/2016/05/84/Mancilla-Any.pdf>
- Merriam, Sh. y Baumgartner, L. (2020). *Learning in Adulthood*. A comprehensive guide (4th ed.). New York: Jossey Bass.

- Milawati, K. (2015). *Using cooperative learning to improve English writing skills of grade eight students of SMP N 1 Jogonalan Klaten*. Recuperada de <https://core.ac.uk/download/pdf/33532446.pdf>
- Ministerio de Educación. (2018). *Reporte técnico de las evaluaciones censales y muestrales de estudiantes 2018*. Recuperado de <http://umc.minedu.gob.pe/reporte-tecnico-de-las-evaluaciones-censales-y-muestrales-de-estudiantes-2018/>
- Moore, K. (31 de marzo de 2016). *Study: poor writing skills are costing businesses billions*. Inc. Magazine. Recuperado de <https://www.inc.com/kaleigh-moore/study-poor-writing-skills-are-costing-businesses-billions.html>.
- Munawar, S. y Chaudhari, A. (2019). *Effect of cooperative learning on the writing skill at elementary level in the subject of English*. Bulletin of education and research,41(3),35-44. Recuperada de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1244646.pdf>
- Nunan, D. y Richards, J. (2015). *Language learning beyond the classroom*. Oxon: Routledge.
- Onieva, J. (2014). *Curso superior de redacción*. Madrid: Verbum.
- Parish, B. (2019). *Teaching adult English language learners. A practical introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pica, G. (2016). *The demythification of writing*. Missouri: CSI publishing.
- Pomajambo, M. (2015). *Aprendizaje Cooperativo en un curso virtual diseñado para docentes: un enfoque cualitativo* (Tesis de maestría inédita). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima-Perú.
- Pujolas, P. y Lago, J. (2018). *Aprender en equipos de aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Octaedro.
- Pujolas, P. (2017). *Aprender juntos: Alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Octaedro.
- Raymundo, J. (2015). *La redacción no se improvisa. Guía para lograr textos de calidad*. Lima: Artifice.
- Richards, J. y Rodgers.T. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rotwel, W. (2020). *Adult learning basics* (2nd ed.). Virginia: ATD Press.
- Sánchez, H. y Reyes, C. (2015). *Metodología y diseños en la investigación científica*. Lima: Business Support Anneth.
- Sarmiento, R. (2016). *Aprendizaje cooperativo dinámico en el logro de la competencia del área de Matemáticas con alumnos del 1er ciclo de computación* (Tesis de maestría inédita). Universidad Nacional Enrique Manuel y Valle, Lima-Perú.

- Slavin, R. (2014). Making cooperative learning powerful. *Educational leadership*, 72 (2), 22-26.
- Storey, J. (2016). *The making of English popular culture*. London: Routledge.
- Taylor, K. y Marienau, C. (2016). *Facilitating learning with the adult brain in mind*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Tribble, C. (2014). *Language teaching. A scheme for teacher Education: Writing*. Oxford: Oxford University Press.
- Vergara, E. (2016). *La construcción cooperativa de textos académicos en el Edublog grupal de los estudiantes del curso de Lengua de una universidad privada de Lima* (Tesis de maestría inédita). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Vivaldi, G. (2018). *Curso de redacción. Teoría y práctica de la composición y el estilo*. Barcelona: Paraninfo.
- Yusuf, Q., Jusoh, Z. y Yusuf, Y. (2019). *Cooperative learning strategies to enhance writing skills among second language learners*. *International Journal of Instruction*, 12(1) 1399-1412. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/330010647_Cooperative_Learning_Strategies_to_Enhance_Writing_Skills_among_Second_Language_Learners.
- Zárate, W. (2017). *El esquema de roles en entornos de aprendizaje cooperativo* (Tesis de maestría inédita). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Zavala, R. (2012). *El libro y sus orillas. Tipografía, redacción, corrección de estilo y de pruebas*. México: FCE.

APÉNDICE A

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN COOPERATIVO: LEARNING TOGETHER

En este apartado se describe detalladamente en que consiste el programa de intervención, su justificación, que objetivos persigue, que técnicas de aprendizaje cooperativo se emplearán, el plan temático con el que cuenta, así como los aspectos por evaluar.

1. Datos informativos

Institución: Entidad educativa privada con sede en Miraflores.

Asignatura: inglés.

Nivel: Avanzado.

Duración del programa: 2 meses.

Intensidad: 10 horas a la semana.

Profesora: Rocío Garvich Ormeño.

2. Justificación del programa

Este programa forma parte de la etapa experimental de la investigación titulada: “Efectos de un programa de aprendizaje cooperativo en la habilidad de redacción de inglés”. El presente estudio se realiza con estudiantes del nivel avanzado de inglés de un instituto de enseñanza de idiomas de Lima metropolitana, ubicado en Miraflores.

El inglés se ha convertido hoy en día en uno de los idiomas más importantes a nivel mundial dentro de este marco de globalización en el que todos estamos inmersos. Asimismo, es un idioma de gran relevancia y el más usado en el mundo de la economía, los negocios y las relaciones internacionales a nivel mundial. Por lo tanto, su aprendizaje ya no es un lujo sino más bien una necesidad imperiosa para poder triunfar y destacar en este mundo competitivo y globalizado en el que estamos viviendo. Por ende, resulta primordial buscar las herramientas necesarias y los métodos más adecuados para que los alumnos aprendan este idioma de manera eficaz y efectiva. Es por este motivo que se propone este programa de intervención como una propuesta metodológica basada en los modelos y técnicas de aprendizaje cooperativo que contribuyan a mejorar de manera significativa la redacción de los alumnos del nivel avanzado de inglés.

3. Objetivos del programa de intervención

3.1 Objetivo general

1.0 Diseñar y aplicar un programa de intervención cooperativo denominado “Learning Together” para la mejora de la habilidad de redacción de los alumnos del nivel avanzado de inglés.

3.2 Objetivos específicos

1.1 Lograr en los alumnos el desarrollo de la habilidad de redacción en inglés haciendo uso de las técnicas de aprendizaje cooperativo encaminadas al logro de los objetivos trazados.

1.2 Contribuir en el aprendizaje efectivo del idioma inglés que beneficie a todos y cada uno de los participantes en este marco de aprendizaje cooperativo y en la mejora de la habilidad de redacción en inglés.

4. Limitación del Programa

4.1 Ausencias

Algunos alumnos podrían no asistir a las sesiones de clase o estar ausentes durante las evaluaciones.

4.2 Determinación y precisión de actividades.

- Diseño del sílabo del curso.
- Creación del programa de aprendizaje cooperativo.
- Administración del curso como profesor. Esto abarca los siguientes aspectos: presentación, descripción del curso, creación y desarrollo del contenido, selección de materiales, etc.
- Elaboración de las 16 sesiones de aprendizaje cooperativo.
- Seguimiento y evaluación de los grupos cooperativos.

.3. Calendario de actividades

Actividades	Abril	Mayo	Junio	Julio	Agosto	Setiembre
Diseño del silabo del curso	x	x				
Creación del programa de Aprendizaje Cooperativo	x	x				
Administración del curso			x	x		
Elaboración de las 16 sesiones	x	x				
Seguimiento y evaluación			x	x	x	

5. Organización

El programa consta de 16 sesiones que giran en torno a 4 contenidos temáticos y hace uso de diversas técnicas de aprendizaje cooperativo tales como: *Jigsaw*, *Learning Together*, *Group Investigation*, *Numbered head Together*, *Round-table*, entre otros.

Los criterios que se toman en cuenta para la selección del contenido son los siguientes:

- Debe formar parte de las unidades de aprendizaje del curso y responder a los intereses y necesidades de los alumnos.
- Estar orientado a proporcionar al alumno con el conocimiento necesario para realizar diferentes tareas de manera exitosa y a analizar y reflexionar sobre lo aprendido.
- Destacarse por ser actuales, atractivos y de interés para los alumnos que se encuentran en el nivel avanzado.

5.1. Relación de sesiones de aprendizaje

Número de sesión / Técnica	Temática	Planificación
1	Prodigies: Nature or Nurture?	Texto base: A Genius explains. Daniel Tammet.

<p>Student Team Learning</p>		<p>Warm up. The teacher writes the following questions on the board and asks students to discuss them in groups of four.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Does the environment a person is raised in (nurture) create a genius or is it because the person was simply born that way (nature)? 2. What is one special ability or talent you have? Did it come naturally or did you have to practice a long time to perfect it? Explain. <p>Presentation. Students read a text about Daniel Tammet who is considered a genius. The teacher explains the meaning of new lexical items presented in the reading.</p> <p>Practice. Using the Student Team Learning technique, the teacher tells students to explain the meaning of the 12 new words to their group members. Each member is responsible of explaining the meaning of 3 new words to the other members of his or her group. Then, individually they complete some sentences inserting those new words they have mastered in their group.</p> <p>Production. Students write a paragraph expressing their opinion about geniuses using the new lexical items they learned in class.</p>
-------------------------------------	--	--

		<p>Assessment. Once they finish, they answer some questions to assess the Student Team Learning cooperative technique.</p>
<p>2</p> <p>Learning together</p>	<p>Prodigies: Nature or Nurture?</p>	<p>Text base: Ten thousand hours to mastery.</p> <p>Warm up. The teacher writes the following word on the board: “Mastery” inside a cloud and asks students to tell her all the words they can think of related to that word and writes students’ ideas on the board. Then, students read a text entitled “Ten thousand hours of mastery “and the teacher asks them to tell her the main idea of the reading.</p> <p>Presentation. The teacher introduces key concepts. She starts by defining what a paragraph is, what a topic sentence is and the function of a controlling idea. She writes examples on the board to clarify these concepts.</p> <p>Practice. Using the Learning Together technique, students form groups of four and are assigned a specific role in the group (organizer, questioner, summarizer, spokesperson). The teacher provides students with a text to be analyzed. They are expected to answer the following questions:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.What is the topic sentence of this paragraph? 2.What is the controlling idea presented in the text?

		<p>3.How does the content of the rest of the paragraph relate to the topic sentence?</p> <p>4.Is it a well-structured paragraph? Why? Explain.</p> <p>Production. Students write a summary paragraph expressing their opinion about a talented person they know who has achieved mastery. They must write a well-structured paragraph with a good topic sentence and a controlling idea.</p> <p>Assessment: Students answer some questions to assess the Learning Together cooperative technique.</p>
<p style="text-align: center;">3</p> <p>Numbered heads together</p>	<p>Prodigies: Nature or Nurture?</p>	<p>Text base: Scientists debate: The importance of nature vs. nurture.</p> <p>Warm up. The teacher writes the following questions on the board and asks students to discuss them in groups of four.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.What part does nature play in your development? 2.What role does the environment play in your learning process? Explain. <p>Presentation. The teacher explains what sentence fragments are and the strategies students can use for correcting them.</p> <p>Practice. Using the Numbered heads together technique, the teacher assigns a number to each student 1, 2, 3, 4 and tells them to get together with their groups and analyze a list of utterances and identify whether each item is a fragment or a complete sentence. Each member is responsible of explaining two statements to the other members of his or her group and</p>

		<p>indicate why it is a fragment or a sentence.</p> <p>All members of the group should know the answers and how to support them because any number might be called to provide the right answers.</p> <p>Production. Students rewrite a paragraph that contains sentence fragments and correct them using the different strategies they learned in class in order to correct sentence fragments.</p> <p>Assessment. Students answer some questions to assess the Numbered Heads Together cooperative technique.</p>
<p>4</p> <p>Jigsaw</p>	<p>Prodigies: Nature or Nurture?</p>	<p>Material base: Students do research on the internet about a famous person who is considered a genius. The teacher provides a list of 4 geniuses. Each student is responsible of researching about one specific genius.</p> <p>Warm-up. Students discuss in their groups the following questions:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Where and when did the person live? 2. What are the person's special abilities? 3. When or how did he or she acquire these abilities? <p>Presentation. The teacher displays a model of a well- structured paragraph that describes a genius indicating what the topic sentence is and the controlling idea and highlights the vocabulary she used related to the topic.</p> <p>Practice. Using the Jigsaw technique, students form groups of four with students from the other groups who researched</p>

		<p>about the same genius so they meet in expert groups and share their findings with the other members. After exchanging information with the experts, they return to their original group and present their findings to their initial group.</p> <p>Production. Students write a biographical paragraph about the genius they researched and heard about in the experts' group.</p> <p>Assessment. Students answer some questions to assess the Jigsaw cooperative technique.</p>
<p>5</p> <p>Roundtable</p>	<p>Facing Life's obstacles</p>	<p>Material base: The education of Frank Mc Court.</p> <p>Warm-up. Students discuss in their groups the following questions:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. There are many different kinds of obstacles. Physical and economic are two examples. What are some other examples of the kind of obstacles that people face? 2. What are some ways that people overcome their obstacles? 3. What obstacles have you faced in your life? How have you tried to overcome them? <p>Presentation. Students read a text about Frank Mc Court. The teacher explains the meaning of new lexical items presented in the reading.</p> <p>Practice. Using the Roundtable technique, students form groups of four. After reading the text carefully, the teacher gives each group a chart to complete. The chart shows</p>

		<p>specific years. Students have to complete the chart with events that should be listed in chronological order. Student number one receives the worksheet containing the chart and writes the first response and hands it in to the second student who should read the first respond to check if it is correct and then move on to the second event and write down the answer and again hand it in to the third student. The process keeps on until students finish completing all the chart. The first group to complete the chart accurately is the winner.</p> <p>Production. Students write a report about Frank Mc Court and all the challenges he had to face in his life. Assessment. Students answer some questions to assess the Roundtable cooperative technique.</p>
<p>6</p> <p>Group investigation</p>	<p>Facing Life's obstacles</p>	<p>Material base: Marla Runyan. A runner losing her sight.</p> <p>Warm-up. Students discuss in their groups the following questions:</p> <p>Have you or someone you know ever faced an obstacle?</p> <p>What has been your greatest obstacle in life? How did you overcome it?</p> <p>What personal qualities are important to overcome obstacles in life?</p> <p>Presentation. The teachers explain the new lexical items related to obstacles in life and also explains how to identify synonyms and antonyms.</p>

		<p>Practice. Using the Group investigation technique, students form groups of 4 and think about a famous person who has overcome an obstacle in life. They write down all the information they can gather about this famous person. They are allowed to browse the internet to complement the information they have. They should indicate: the obstacles this person faced, personal values that help them face their obstacles, the people that influenced them or inspired them and the talent that resulted from the challenges they faced.</p> <p>Production. Each student is responsible of reporting one specific aspect of this famous person and share it with the rest of the class. Assessment. Students answer some questions to assess the Group Investigation technique.</p>
<p>7</p> <p>Learning together</p>	<p>Facing Life's obstacles</p>	<p>Material base: Frank Mc Court and Maria Runyan readings.</p> <p>Warm-up. Students discuss in their groups the following questions:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. How are Franc Mc Court's and Maria Runyan's life similar? Explain. 2. How are their lives different? Support your opinion. 3. What challenges did they face in their lives? <p>Presentation. The teacher explains how to recognize positive redundancy through the use of synonyms and antonyms in a written text.</p>

		<p>Practice. Using the Learning Together technique, students form groups of four and are assigned a specific role such as: organizer, questioner, summarizer, and spokesperson. The teacher provides students with a chart to be completed. They are expected to complete the chart with specific information about Frank Mc Court and Maria Runyan’s information. After comparing answers and discussing them in their groups, the spokesperson should be ready to provide the right answers.</p> <p>Production. Student write a paragraph comparing and contrasting the lives of Franc Mc Court and Maria Runyan describing their obstacles and achievements.</p> <p>Assessment. Students answer some questions to assess the Learning Together cooperative technique.</p>
<p>8</p> <p>Group Investigation</p>	<p>Facing Life’s obstacles</p>	<p>Material base: Students research on the internet about the life of a person who overcame an obstacle in his or her life.</p> <p>Warm-up. Students discuss in their groups the following questions: What obstacle did that person face? What did the person do to overcome it? What lesson can we learn from this person’s life?</p> <p>Presentation. The teacher explains how to write a biographical paragraph and the</p>

		<p>importance of including a topic sentence, supporting ideas and a conclusion.</p> <p>Practice. Using the Group investigation technique, students form group of 4 and share their findings about the person they researched. They write down all the information they can gather about this famous person. They are expected to listen, exchange and share the information they got in their groups.</p> <p>Production. Each student should write a biographical paragraph about the person they were discussing about including a topic sentence, supporting ideas and a conclusion.</p> <p>Assessment. Students answer some questions to assess the Group Investigation cooperative technique.</p>
<p>9</p> <p>Jigsaw</p>	<p>Making medical decisions</p>	<p>Material base: Genetic testing and disease.</p> <p>Warm-up. Students discuss in their groups the following questions:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. What role can genes play in medicine? 2. Do you think medical treatment could be more effective if doctors had genetic information about their patients? 3. Would you want to be tested to find out if you have the gene for a certain disease even if there were no cure for the disease? <p>Presentation. The teacher presents and explains the meaning of the new lexical items related to medical decision-making.</p> <p>Practice. Using the Jigsaw technique, students form groups of 4 with students</p>

		<p>from the other groups who researched about the same medical treatment so they meet in expert groups and share their findings with the other members. After exchanging information with the experts. They return to their original group and present their findings to the original group.</p> <p>Production. Students write a descriptive paragraph about the medical treatment they researched and heard about in the experts' group.</p> <p>Assessment. Students answer some questions to assess the Jigsaw cooperative technique.</p>
<p style="text-align: center;">10</p> <p>Numbered heads Together</p>	<p>Making medical decisions</p>	<p>Text base: Genetic testing and disease: Would you want to know?</p> <p>Warm up. The teachers ask students about the pros and cons of genetic testing and invite students to write their ideas on the board. Then students read the text about genetic testing.</p> <p>Presentation. The teacher explains the meaning of any unfamiliar word or expression mentioned in the reading and writes that information on the board.</p> <p>Practice. Using the Numbered Heads together technique, the teacher assigns a number to each student 1, 2, 3, 4 and tells them to get together with their groups and complete a chart with the positive and negative aspects of genetic testing described in the reading. Each member is responsible of providing the responses of one specific section and explain it to the</p>

		<p>other members of his or her group. All members of the group should know the answers and how to support them because any number might be called to provide the right answers.</p> <p>Production. Students write a paragraph that summarizes the positive and negative aspects of genetic testing including the information provided in the reading as well as their personal opinion on this subject.</p> <p>Assessment. Students answer some questions to assess the Numbered Heads Together cooperative technique.</p>
<p>11</p> <p>Learning together</p>	<p>Making medical decisions</p>	<p>Material base: Genetic testing and disease: Would you want to know?</p> <p>Warm-up. Students discuss in their groups the following questions:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Do you think genetic testing has more potential benefits than possible problems? Explain. 2. If you had a genetic test and it indicated you were at risk for a certain disease, who would you share the information with? 3. Would you tell your relatives about all this? and How would you make this decision? Explain. <p>Presentation. The teacher explains how to make inferences and determine the degree of support in a written text.</p> <p>Practice. Using the Learning Together technique, students form groups of four</p>

		<p>and are assigned a specific role such as: organizer, questioner, summarizer, and spokesperson. The teacher provides students with a chart to be completed. They are expected to rate the support of genetic testing of different characters mentioned in the reading. After comparing answers and discussing them in their groups, the spokesperson should be ready to provide the right answers.</p> <p>Production. Students write a paragraph expressing their personal support of genetic testing and explaining their stance.</p> <p>Assessment. Students answer some questions to assess the Learning Together cooperative technique.</p>
<p style="text-align: center;">12</p> <p style="text-align: center;">Roundtable</p>	<p>Making medical decisions</p>	<p>Material base: Norman Cousin’s laughter therapy.</p> <p>Warm-up. Students discuss in their groups the following questions:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Do you think laughter is beneficial for a person’s mind and the body? 2. What are some effects that people have when they laugh? 3. How do you feel when you laugh? Does it change your mood? Explain. <p>Presentation. Students read a text about Norman Cousin’s laughter therapy. The teacher explains the meaning of new lexical items presented in the reading. She also explains how to use a timeline to organize a sequence of events.</p>

		<p>Practice. Using the Roundtable technique, students form groups of four. After reading the text carefully, the teacher gives each group a timeline to complete. The chart shows specific time expressions. Students have to complete the chart with specific events that took place at that time. Student number one receives the worksheet containing the chart and writes the first response and hands it in to the second student who should read the first response to check if it is correct and then move on to the second event and write down the answer and again hand it in to the third student. The process keeps on until students finish completing all the timeline. The first group to complete the timeline accurately is the winner.</p> <p>Production. Students write a timeline highlighting important events in their lives.</p> <p>Assessment. Students answer some questions to assess the Roundtable cooperative technique.</p>
<p>13</p> <p>Jigsaw</p>	<p>Making medical decisions</p>	<p>Material base: Students do research on the internet about famous genetic testing companies in the world. The teacher provides a list of 4 different companies. Each student is responsible of researching about one specific company and share the info with their group.</p> <p>Warm-up. Students discuss in their groups the following questions:</p> <p>1. Where and when did the company start?</p>

		<p>2.What kind of tests does the company offer?</p> <p>3.Is counseling and interpretation provided in this company?</p> <p>Presentation. The teacher explains what an opinion essay is and its three components: introduction, body and conclusion.</p> <p>Practice. Using the Jigsaw technique, students form groups of four with students from the other groups who researched about the same genetic company. They meet in expert groups and share their findings with the other members. After exchanging information with the experts. They return to their original group and present their findings to the original group.</p> <p>Production. Students write an opinion essay about the genetic company they found more interesting.</p> <p>Assessment. Students answer some questions to assess the Jigsaw cooperative technique.</p>
<p>14</p> <p>Student team learning</p>	<p>Instinct or Intellect?</p>	<p>Texto base: Extreme Perception and Animal Intelligence.</p> <p>Warm up. The teacher writes the following questions on the board and asks students to discuss them in groups of four.</p> <p>1.Do you think animal’s ability to imitate human behavior is a sign of high intelligence? Explain.</p> <p>2.Do you think domesticated animals (dogs, horses, monkeys, parrots that can be</p>

		<p>trained are more intelligent than animals living in the wild?</p> <p>3. Think of three animals. What do they do that makes them seem intelligent?</p> <p>Presentation. Students read a text about Extreme Perception and Animal Intelligence. The teacher explains the meaning of new lexical items presented in the reading.</p> <p>Practice. Using the Student Team Learning technique, the teacher tells students to explain the meaning of the 12 new words to their group members. Each member is responsible of explaining the meaning of 3 new words to the other members of his or her group. Then, individually they complete some sentences inserting those new words they have mastered in their group.</p> <p>Production. Students write a paragraph expressing their opinion about animal intelligence using the new lexical items they learned in class Assessment. Students answer some questions to assess the Student Team Learning cooperative technique.</p>
<p>15</p> <p>Group Investigation</p>	<p>Instinct or Intellect?</p>	<p>Material base: Extreme Perception and Animal Intelligence.</p> <p>Warm-up. Students discuss in their groups the following questions:</p> <p>What do you think the difference is between a response dog and a seizure alert dog?</p>

		<p>Which of these dogs do you think shows more intelligence? Why?</p> <p>How can we define intelligence in animals?</p> <p>Presentation. The teacher explains the importance of using hedging language.</p> <p>Practice. Using the Group investigation technique, students form group of 4 and share their findings about animal intelligence. They write down all the information they can gather about this topic. They are expected to listen, exchange and share the information they got in their groups.</p> <p>Production. Each student should write about animal intelligence or a specific case of animal intelligence using hedging language and including a topic sentence, supporting ideas and a conclusion.</p> <p>Assessment. Students answer some questions to assess the Group Investigation cooperative technique.</p>
<p>16</p> <p>Roundtable</p>	<p>Instinct or Intellect?</p>	<p>Material base: How smart are animals?</p> <p>Warm-up. Students discuss in their groups the following questions:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. How would you define animal intelligence? 2. What are some indicators of animal intelligence? 3. How do you think we could assess animal intelligence? Explain. <p>Presentation. Students read a text entitled “How smart are animals? The teacher explains the meaning of new lexical items</p>

		<p>presented in the reading. She also explains the role of quoted speech in their writings.</p> <p>Practice. Using the Roundtable technique, students form group of four. After reading the text carefully, the teacher gives each group a set of 8 comprehension questions to answer. Students have to answer the eight questions progressively. Student number one receives the worksheet containing the questions and writes the first response and hands it in to the second student who should read the first respond to check if it is correct and then move on to the second question and write down the answer and again hand it in to the third student. The process keeps on until students finish writing the eight responses. The first group to complete the reading comprehension task accurately is the winner.</p> <p>Production. Students write about smart animals highlighting important features that make these animals special.</p> <p>Assessment. Students answer some questions to assess the Roundtable cooperative technique.</p>
--	--	---

Fuente: elaboración propia

6. Material y Equipo

- Aula
- Texto
- Equipo multimedia

- Exámenes internacionales
- Hojas de trabajo

7. Financiamiento

Toda la inversión en el programa será autofinanciada por la Tesista.

8. Evaluación

Cada una de las técnicas de aprendizaje cooperativo será evaluada para determinar el grado de aceptación y efecto producido en los grupos cooperativos. Los alumnos tendrán que dar respuesta a una serie de preguntas planteadas para obtener esta información.

Por otro lado, para evaluar la producción escrita es decir la redacción de los alumnos del nivel avanzado de inglés se hará uso de:

La observación. Durante las diferentes etapas de la escritura es esencial que el profesor se tome el tiempo de supervisar cada trabajo circulando por el aula para brindar asesoría necesaria y evaluar el avance del alumno y de los grupos.

Peer feedback o corrección en parejas. Esta etapa es esencial en el proceso de escritura ya que presenta efectos positivos en la dinámica del aula y ayuda a que los alumnos puedan ser más autónomos y proporcionar sugerencias a sus pares para que puedan mejorar su estilo y sus habilidades de redacción y producción escrita.

Corrección final. En esta etapa, el profesor evalúa el producto final del alumno basándose en 5 criterios. Los criterios para la producción escrita o redacción son los siguientes:

1. La organización del texto
2. El desarrollo lógico de las ideas que presenta.
3. El uso correcto del vocabulario y la gramática.
4. El buen manejo de mecanismos de escritura y puntuación.
5. La cohesión y coherencia textual.

Asimismo, el profesor emplea una escala de valoración del 0 al 2 que se detalla en la siguiente tabla.

Writing Assessment Chart

Area	0	1	2
Accuracy	I am unable to use the target forms most of the time to successfully comply with a specific writing task	I am able to use the target forms most of the time to successfully comply with a specific writing task	I am able to use the target forms all the time to successfully comply with a specific writing task
Communication Effectiveness	I am unable to convey the message effectively and successfully to comply with a specific writing task according to the level.	I am able to convey the message effectively and successfully most of the time to comply with a specific writing task according to the level.	I am able to convey the message effectively and successfully all the time to comply with a specific writing task according to the level.

Fuente: elaboración propia