

María Isabel Carrero Albarracín



Interacción estructurada para el aprendizaje cooperativo del inglés básico como lengua extranjera en cuarto grado



Instituto Latinoamericano de Altos Estudios

Interacción estructurada para
el aprendizaje cooperativo
del inglés básico como lengua
extranjera en cuarto grado

Interacción estructurada para el aprendizaje cooperativo del inglés básico como lengua extranjera en cuarto grado

María Isabel Carrero Albarracín

Queda prohibida la reproducción por cualquier medio físico o digital de toda o un aparte de esta obra sin permiso expreso del Instituto Latinoamericano de Altos Estudios –ILAE–.

Publicación sometida a evaluación de pares académicos (*Peer Review Double Blinded*).

Esta publicación está bajo la licencia Creative Commons
Reconocimiento - NoComercial - SinObraDerivada 3.0 Unported License.



ISBN 978-958-8968-10-0

© MARÍA ISABEL CARRERO ALBARRACÍN, 2016
© Instituto Latinoamericano de Altos Estudios –ILAE–, 2016
Derechos patrimoniales exclusivos de publicación y distribución de la obra
Cra. 18 # 39A-46, Teusquillo, Bogotá, Colombia
PBX: (571) 232-3705, FAX (571) 323 2181
www.ilae.edu.co

Diseño de carátula y composición: HAROLD RODRÍGUEZ ALBA
Edición electrónica: Editorial Milla Ltda. (571) 702 1144
editorialmilla@telmex.net.co

Editado en Colombia
Edited in Colombia

A mis hijos

CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS	13
DESCRIPCIÓN	15
CAPÍTULO PRIMERO	
ASPECTOS PRELIMINARES	17
I. Justificación	17
A. La interacción, la comunicación y el aprendizaje de las lenguas	18
II. Pregunta de investigación	19
III. Objetivos	21
A. Objetivo general	21
B. Objetivos específicos	21
CAPÍTULO SEGUNDO	
ANTECEDENTES	23
I. Experiencias pedagógicas de la investigadora	23
II. Investigaciones relacionadas	24
A. LIANG TSAILING (2002). Aplicación de aprendizaje cooperativo en enseñanza del inglés como lengua extranjera: proceso y efectos	24
B. SHAFQAT ALI KHAN (2008). Un estudio experimental para evaluar la eficacia del aprendizaje cooperativo versus método de aprendizaje tradicional	25
C. ANA MILADY RONCANCIO CORREA (2012). Interacción en el aprendizaje de una lengua extranjera en un grupo de 4.º de básica primaria de Armenia: Implicaciones sociales y culturales del contexto local	26
D. EDITH JOANNA RICO HERNÁNDEZ (2009). El proyecto de aula, una alternativa para el aprendizaje del inglés como segunda lengua en el English Support Centre –ESC–, del Colombo Hebreo	27

Interacción estructurada para el aprendizaje cooperativo del inglés...

E.	EVA ALCÓN SOLER (2001). Interacción y aprendizaje segundas lenguas en el contexto institucional del aula	27
F.	ISABEL JIMÉNEZ y JUAN SHANAHAN (2009). Aprender a leer y escribir en inglés como segunda lengua: Un estudio de revisión en Canadá y EE.UU.	28
G.	P. PÉREZ ESTEVE y V. ROIG ESTRUCH (2009). ¿Enseñar inglés o enseñar “en” inglés? Factores que inciden en la eficacia de la enseñanza y aprendizaje del inglés en educación infantil	28
H.	MARGARITA CALDERÓN y otros (1997). Efectos de la cooperación bilingüe integrada a la lectura y la composición en estudiantes en transición de la lectura del español al inglés	29
CAPÍTULO TERCERO		
MARCO TEÓRICO		31
I.	Aprendizaje cooperativo	31
A.	Principios	32
B.	Estructuras del aprendizaje cooperativo	33
C.	Rol del maestro en el aprendizaje cooperativo: “Un guía que acompaña”	35
D.	Rol del estudiante en la estructura de cabezas numeradas juntas	38
E.	Interacción cara a cara	38
F.	La evaluación	41
II.	Interacción	42
A.	La interacción promotora cara a cara	42
B.	Las habilidades interpersonales y la disposición de los niños en pequeños grupos	43
C.	La interacción social como base del aprendizaje	44
D.	Aprender del equipo: Visión social del aprendizaje	45
III.	Enseñanza del inglés	46
A.	Elementos del currículo de inglés como lengua extranjera	46
1.	La interacción social, la comunicación y el aprendizaje de inglés en el aula	47
2.	La transversalidad del inglés como lengua extranjera	47
3.	Las interacciones en el currículo de inglés como lengua extranjera	49
B.	El enfoque comunicativo y la enseñanza del inglés como lengua extranjera	52
1.	Características del enfoque comunicativo	53
2.	Estrategias de aprendizaje del enfoque comunicativo	54

IV. La lectura de textos breves en inglés básico en la educación primaria	55
A. Sobre el aprendizaje de la lectura en la escuela	55
B. Lectura de textos narrativos breves	56
C. Aprendizaje de vocabulario en contexto	57
V. Relación de los componentes teóricos	58
CAPÍTULO CUARTO	
METODOLOGÍA	59
I. Marco referencial de la implementación de la propuesta	59
A. Contexto escolar y horizonte institucional	59
B. Marco normativo de la enseñanza del inglés: Estándares básicos del inglés para cuarto y quinto grado (MEN, 2006)	61
II. Características de las prácticas pedagógicas de las docentes	63
A. Disposición del aula	63
B. Preferencias pedagógicas de los docentes: Interacción/trabajo individual	64
III. Descripción de los niños participantes	66
A. Información personal	66
B. Preferencias de trabajo individual e interacción	67
IV. Instrumentos y procedimientos de recolección de información	68
A. Procedimientos de la recogida de información en el aula	69
V. Fases o momentos de la investigación	70
VI. Tipo de investigación	72
CAPÍTULO QUINTO	
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN	73
I. Procedimiento de análisis e interpretación de la información	73
II. Niveles de logro en el aprendizaje de inglés y en la interacción	74
III. Evaluación de la interacción según habilidades cooperativas	76
CONCLUSIONES	79
PROYECCIONES	81
BIBLIOGRAFÍA	83

AGRADECIMIENTOS

- Agradezco a los profesores del programa de maestría, a los niños participantes y a su profesora LIGIA RAMÍREZ por su colaboración.
- También por su lectura y aportes en este trabajo, a HILDA MERCEDES ORTIZ.

DESCRIPCIÓN

El presente trabajo cualitativo de grado describe el aprendizaje cooperativo del inglés como lengua extranjera y uno de sus principios, la interacción, con 32 niños y niñas de cuarto grado, aplicando la estructura de “cabezas numeradas juntas” (KAGAN, 1990), a la luz de dos categorías de análisis: Aprendizaje del inglés e interacción (JOHNSON y JOHNSON, 1999).

Se realizaron tres actividades pedagógicas en aula con 32 niños de cuarto grado, con base en lectura de texto narrativo breve y enfoque comunicativo, después de explorar tendencias sobre prácticas pedagógicas de las docentes, la información personal de los niños y sus preferencias de trabajo individual y en equipo. A medida que se realizaron nuevas actividades de aprendizaje cooperativo del inglés, con la misma estructura en el aula, el promedio de evaluación del aprendizaje de vocabulario en contexto subió, coincidiendo con las investigaciones de TSAILING (2002) y KHAN (2008). En cuanto a la interacción, se observó que el promedio de valoración de la interacción expresado por los niños en los equipos, fue menor en la actividad pedagógica 1 y subió significativamente en las actividades pedagógicas posteriores. Esto coincidió con los resultados de evaluación de la observación estructurada hecha por tres docentes, utilizando la guía de observación adaptada de la propuesta de JOHNSON, JOHNSON y HOLUBEC (1999).

El análisis de la interacción y de los actos de interacción (JOHNSON, JOHNSON y HOLUBEC, 1999), con la estructura de cabezas numeradas juntas, en contraste con la actividad pedagógica realizada con una estructura no cooperativa, mostró que la interacción es más alta cuando se organiza el aula con la estructura cooperativa y que cuando los niños se organizan con esta estructura, la frecuencia de “actos de interacción” tales como: Aporte de ideas, manejo del tiempo, concertación y animación, siempre es más alta que cuando los niños trabajan organizados en grupos con una estructura no cooperativa.

Interacción estructurada para el aprendizaje cooperativo del inglés...

Palabras clave: Interacción, aprendizaje cooperativo, inglés básico como lengua extranjera, estructura cabezas numeradas juntas, enfoque comunicativo.

CAPÍTULO PRIMERO

ASPECTOS PRELIMINARES

El presente capítulo contiene elementos relacionados con la investigación “Interacción estructurada para el aprendizaje cooperativo del Inglés básico como Lengua extranjera en cuarto grado” a saber: la justificación, la pregunta de investigación y los objetivos.

I. JUSTIFICACIÓN

El presente trabajo se justifica por las siguientes razones: la necesidad de que la escuela y el docente usen enfoques pedagógicos estructurados para aprender a interactuar y a convivir en el aula y en la vida; por la importancia de que en un mundo globalizado los niños y niñas de toda condición social tengan el inglés como herramienta para interactuar con otras culturas y aprovechar los avances sociales, tecnológicos y científicos que ellas ofrecen.

En la sociedad actual, en la escuela y en la comunidad se observan a veces problemas de intolerancia, matoneo o *bullying* y otras dificultades de convivencia. De ahí la responsabilidad de construir alternativas curriculares para superar esta problemática.

Retomando a JOHNSON y JOHNSON (1999),

Las relaciones entre pares contribuyen al desarrollo social y cognitivo y a la socialización. Los alumnos aprenden directamente actitudes, valores, habilidades e información que no pueden obtener de los adultos. En la interacción con sus pares, uno ayuda, consuela, comparte y cuida. Sin pares con los cuales involucrarse en esas conductas, no podrían desarrollarse muchos valores y compromisos sociales (p. 292).

Pese a lo anterior, algunas veces en el aula se orientan más las tareas aisladas que no ayudan a mejorar la convivencia por falta de espacios de interacción organizada o estructurada.

Esta es una tesis del área de lenguaje, se trata de la enseñanza aprendizaje del inglés como lengua extranjera donde es evidente la necesidad de que los niños se comuniquen para desarrollar sus actividades y sus habilidades comunicativas de “hablar, escuchar, leer y escribir”. Al proponer un enfoque de aprendizaje cooperativo con énfasis en el principio de interacción, los niños tienen oportunidad de compartir el trabajo de forma estructurada, interactuando con roles que cada uno escoge de un menú propuesto: presidente, escritor o relator, animador y monitor del tiempo.

Esta organización estructurada del aula facilita desarrollar la interacción con los compañeros, con los familiares, con la comunidad y la sociedad en la que va a convivir o interactuar como estudiante, como ciudadano, como trabajador, como profesional y como miembro de una familia.

A. La interacción, la comunicación y el aprendizaje de las lenguas

La comunicación es base de la interacción y se fundamenta en el lenguaje. De ahí que las clases o los currículos de lenguas deben orientarse hacia el desarrollo de la competencia comunicativa, es decir, la capacidad para hablar, escuchar, leer y escribir una lengua (HYMES, 1996, p 22): “La adquisición de la competencia comunicativa, está obviamente alimentada por la experiencia social, las necesidades y las motivaciones, y la acción que es a su vez una fuente renovada de motivaciones, necesidades y experiencias”.

En la medida en que los estudiantes trabajan en forma aislada en clase, tienen poca comunicación e interacción lo cual limita su desarrollo lingüístico. Es contrasentido esperar que aprendan a hablar y escuchar si no interactúan.

Por lo anterior, la presente investigación aborda el trabajo pedagógico de aprendizaje del inglés como lengua extranjera a partir del aprendizaje cooperativo y la interacción para desarrollar un estudio de las posibilidades de adquisición de la lengua a la vez que se desarrollan habilidades para interactuar en equipo.

II. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

Siendo el inglés una lengua global o universal, su dominio es una gran ventaja para el mundo laboral y académico; para lograr crecimiento individual y colectivo; para aprovechar los avances informáticos y el uso de redes.

Como formador de lengua extranjera, el docente más que transmitir conocimientos e impartir rutinas, es alguien quien debe ser capaz de incentivar y motivar a sus alumnos a interactuar, aprender juntos, compartir, convivir, reflexionar, analizar, entre otras. Una de las grandes dificultades para lograr este cometido se observa desde la misma formación pedagógica del docente donde el aprendizaje de la lengua extranjera está limitado por horas y espacios sin poder interactuar para lograr habilidades necesarias en inglés y en pedagogía; esto se refleja en clases poco apropiadas para desarrollar habilidades comunicativas y sociales.

Por otro lado se observa, en las instituciones educativas de Colombia, un alto número de estudiantes que suele llegar a cuarenta por grupo, haciendo más difícil el manejo de actividades pedagógicas dentro del salón de clase.

Pero no basta con organizar trabajos en grupo. Retomando a JOHNSON y JOHNSON (1999):

El solo hecho de juntar a los alumnos y permitir su interacción, no significa que el aprendizaje aumentará, que se producirán relaciones de alta calidad entre pares o que mejorará la adaptación psicológica, la autoestima y la competencia. La forma en que interactúen dependerá de la manera en que los docentes estructuren la interdependencia en cada situación de aprendizaje.

No se trata de reunir los estudiantes y darles algo para hacer; existen técnicas y principios que son las herramientas para que los docentes animen y a la vez haya una participación activa de todos los miembros del grupo (KAGAN, 1993).

El aprendizaje cooperativo es un método de instrucción sistemática para trabajar juntos en pequeños grupos para lograr compartir los objetivos aprendidos. Entre los hallazgos sobre aprendizaje cooperativo están los efectos positivos en las relaciones entre estudiantes y en el aprendizaje (TSAILING, 2002).

Los docentes al aplicar el aprendizaje cooperativo pueden preguntarse acerca de la calidad de la interacción y del aprendizaje, la manera de organizar la clase de forma más efectiva y de enseñar habilidades sociales, responsabilidad y respeto por los otros o “cómo comprobar que el aprendizaje cooperativo mejora los logros académicos y la manera de estructurar las actividades para el aprendizaje cooperativo” (BRODY y DAVIDSON, 1998).

Una realidad educativa concreta en Bogotá son los resultados bajos en las pruebas Saber Pro, que son la base para acceder a la educación Superior, obtenidos por los estudiantes de los colegios oficiales, donde el inglés contrario a ser una ventaja, se ha convertido en un obstáculo más. Esto se evidencia en los porcentajes siguientes:

Para el año 2010. La mayoría de los porcentajes están concentrados en los niveles bajo y medio, mientras que los porcentajes menores se encuentran en los niveles alto y superior. Solamente 4 colegios oficiales se ubican en este último nivel (ICFES, 2011).

Además, en algunos colegios, muchos estudiantes “que tienen desempeño intelectual alto, muestran dificultades para relacionarse con sus pares incluso al realizar labores académicas; una mejor interacción les ayudaría a animarse y a mejorar el ambiente del aula”. A esto se agrega la falta de autonomía para el aprendizaje y otros problemas tales como: Desmotivación, bajo ritmo de avance en las tareas y dificultades de relación interpersonal que impactan el logro académico y la autovaloración en algunos casos.

Por lo anterior, este trabajo de grado se desarrolla con base en la siguiente pregunta de investigación:

- ¿De qué manera interactúan y aprenden los estudiantes de cuarto grado de primaria en el aprendizaje cooperativo del inglés como lengua extranjera, cuando se organizan con la estructura de “cabezas numeradas juntas” en el aula?

III. OBJETIVOS

A. Objetivo general

Describir las formas de interacción estructurada en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en niños de cuarto grado, cuando se organizan con la estructura de “cabezas numeradas juntas” del aprendizaje cooperativo.

B. Objetivos específicos

- Diseñar estrategias de trabajo cooperativo para observar el desarrollo de las habilidades de interacción y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera de los estudiantes de cuarto grado, de la Institución Educativa Distrital Juan Francisco Berbeo de Bogotá.
- Desarrollar en el aula de cuarto grado la estrategia de interacción cooperativa con la estructura de “cabezas numeradas juntas” para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.
- Analizar los resultados del aprendizaje de vocabulario de inglés en el contexto de narraciones breves.
- Analizar los actos de interacción en el aula de cuarto grado cuando los niños aprenden inglés básico como lengua extranjera.

CAPÍTULO SEGUNDO

ANTECEDENTES

Este capítulo tiene como objetivo presentar los procesos pedagógicos previos que generaron la tesis y las investigaciones que orientaron su elaboración. El documento expone antecedentes por cada uno de los temas propuestos en la investigación: aprendizaje cooperativo, interacción en el aula; enseñanza del inglés como lengua extranjera y lectura del inglés en la básica primaria.

I. EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS DE LA INVESTIGADORA

Siendo docente de español como lengua extranjera en Colorado, Estados Unidos, la investigadora asimiló los principios institucionales del aprendizaje cooperativo en Stargate Charter School en el nivel de básica primaria. Una fortaleza que encontró al aplicar estrategias del aprendizaje cooperativo con los niños fue la interacción de ellos en la clase lo cual ayudaba a desarrollar sus habilidades comunicativas de hablar, escuchar, leer y escribir. Observó que el aprendizaje no se limitaba al contenido de vocabulario o estructuras gramaticales sino que los niños desarrollaban habilidades sociales para trabajar en equipo.

Más tarde, a partir de 2010, la investigadora retomó esta experiencia en colegios oficiales de Bogotá, proyectándola a nivel institucional al estructurar los momentos, roles y participantes en actividades tales como el “English Day 2012”, en el que participaron los diferentes estamentos de la comunidad educativa del Colegio Distrital Rodrigo Arenas Betancourt (cooperación estructurada individual en actividad institucional).

Estas actividades institucionales y de aula, incluían componentes de la presente tesis a saber: interacción estructurada, responsabilidad

individual para el logro del grupo; interdependencia positiva o ayuda mutua y habilidades interpersonales.

II. INVESTIGACIONES RELACIONADAS

Enseguida se resumen investigaciones sobre aprendizaje cooperativo y enseñanza del inglés como lengua extranjera, que están estrechamente relacionadas con el contenido de la presente tesis pues contienen aportes tenidos en cuenta al desarrollarla.

A. LIANG TSAILING (2002). Aplicación de aprendizaje cooperativo en enseñanza del inglés como lengua extranjera: proceso y efectos

Este estudio recoge los ámbitos del aprendizaje cooperativo, del inglés como lengua extranjera, así como la enseñanza de idiomas en secundaria, integrando el aprendizaje cooperativo con las teorías de la adquisición del lenguaje, es decir, el *input*, el *output*, la interacción y el contexto, y la motivación para el dominio afectivo encontrando estrecha relación entre el aprendizaje cooperativo y la enseñanza comunicativa de la lengua. El propósito de este estudio cuasi-experimental es mirar cuáles son los efectos de aprendizaje cooperativo en el aprendizaje de idiomas de secundaria cuando son motivados hacia el aprendizaje de Inglés como lengua extranjera, y analizar el nivel de logro en el grupo participante.

Se utiliza el diseño pre-test/pos-test. La población son dos grupos de primer año, 70 estudiantes de secundaria en un pueblo rural en el centro de Taiwán. Hay tres pasos relacionados con estructuras del aprendizaje cooperativo: Entrevista, aprender juntos, trabajo entre pares, círculo interior-exterior y equipos divididos según el nivel de Logro. En el grupo de control se enseña con el método tradicional de la gramática y la traducción con algunos elementos del enfoque de audio-lingual.

Este estudio recoge datos de dos tareas orales, los puntajes de los exámenes mensuales, cuestionarios, entrevista motivacional del estudiante, y entrevista con el docente para alcanzar el logro, triangulación metodológica. Los instrumentos estadísticos de la prueba de muestras independientes se usan para analizar si hay diferencias significativas en el aprendizaje del inglés en los grupos.

Los resultados del estudio mostraron que el grupo experimental superó significativamente el grupo de control ($p < 0,05$) en la medición de la competencia comunicativa oral y el cuestionario de motivación. Los resultados de los puntajes de los estudiantes del grupo experimental en el examen mensual de la escuela mostraron mejor nivel.

Los principales hallazgos de este estudio sugieren que el aprendizaje cooperativo ayudó para mejorar significativamente la comunicación oral de los jóvenes estudiantes de secundaria, su competencia lingüística y la motivación hacia el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Con base en las conclusiones extraídas del estudio, se recomienda que el aprendizaje cooperativo sea integrado en la escuela de instrucción de secundaria en el área de inglés, durante los nueve años de formación básica. Además, se hicieron sugerencias para el desarrollo del profesorado en el aprendizaje cooperativo.

La investigación de TSAILING se relaciona con esta tesis en los siguientes componentes: enseñanza del inglés como lengua extranjera; aprendizaje cooperativo; relación entre el aprendizaje cooperativo y el enfoque comunicativo para el aprendizaje de las lenguas.

B. SHAFQAT ALI KHAN (2008). Un estudio experimental para evaluar la eficacia del aprendizaje cooperativo versus método de aprendizaje tradicional

El propósito de este estudio fue evaluar la eficacia del método de aprendizaje cooperativo en la asignatura de inglés. Se centró en el logro de la comprensión lectora y el logro de la capacidad de escritura de los alumnos de la clase de VIII en la asignatura de inglés para encontrar el efecto del aprendizaje cooperativo comparado en forma experimental.

Se organizó en pequeños grupos de alumnos con diferentes niveles de capacidad de trabajar juntos para lograr un objetivo común. Esta cooperación es para maximizar el propio aprendizaje y el de los demás. La Integral Boys High School Rawalpindi fue seleccionada como una muestra intencional. Los estudiantes fueron divididos en partes iguales sobre la base de calificaciones elaboradas por el maestro antes de la prueba. Bajo rendimiento, grandes triunfadores y estudiantes promedio fueron divididos en los grupos por igual. El tamaño de la muestra fue de 128; 64 estudiantes fueron incluidos en el grupo experimental y 64 estudiantes fueron colocados en el grupo control. Para

la prueba preliminar, se utilizó el diseño post-test de grupo equivalente. Se proporcionó a grupo experimental el aprendizaje cooperativo, mientras que al grupo de control se le enseñó mediante el uso de método de aprendizaje tradicional por un período de 56 días (ocho semanas). Al final del tratamiento, un profesor hizo después de la prueba para medir el logro en comprensión de lectura y el logro de la capacidad de escritura de los estudiantes. El mismo maestro enseñó a leer y escribir a ambos grupos. Uno con el método de aprendizaje cooperativo y el otro con el método tradicional de aprendizaje. Para determinar el efecto del método de aprendizaje cooperativo en el rendimiento en comprensión de lectura y escritura se aplicó la prueba t de Student y el análisis de la varianza. El análisis de los datos revela que tanto el grupo experimental y de control eran casi iguales en la comprensión de lectura y la capacidad de escribir en el comienzo del experimento. El grupo experimental superó significativamente el grupo de control en el post-test que muestra la supremacía del método de aprendizaje cooperativo sobre el método de aprendizaje tradicional. Por lo tanto, el resultado final del estudio indicó que el método de aprendizaje cooperativo fue más eficaz para inglés, en comparación con el método tradicional de aprendizaje. Por otra parte, el aprendizaje cooperativo parece ser más favorable para las clases superpobladas.

C. ANA MILADY RONCANCIO CORREA (2012).

*Interacción en el aprendizaje de una lengua extranjera
en un grupo de 4.º de básica primaria de Armenia:
Implicaciones sociales y culturales del contexto local*

Esta investigación se hizo con el propósito de generar espacios de reflexión y reorganización de los programas de bilingüismo en básica primaria. El estudio comenzó en 2012 intensificando el inglés como parte del proyecto de bilingüismo español-inglés en una escuela oficial de primaria en Armenia, Quindío. Se hizo un estudio de caso en el que se analizaron las expresiones en español-inglés de los estudiantes. Se utilizó un enfoque cualitativo con una descripción detallada de los factores socio-culturales que incidían en la interacción de los niños y las niñas. Algunos de los resultados: mostraron actitudes positivas y negativas y roles sociales de los estudiantes en el aula bilingüe; la importancia del inglés en la construcción de su identidad y de la partici-

pación de la comunidad educativa en los procesos de bilingüismo; la falta de articulación de las políticas educativas en el desarrollo de los programas bilingües.

Este trabajo se relaciona con la presente investigación en: el tipo de población y la presencia de roles de los niños en el aula.

*D. EDITH JOANNA RICO HERNÁNDEZ (2009).
El proyecto de aula, una alternativa para el
aprendizaje del inglés como segunda lengua en
el English Support Centre –ESC–, del Colombo Hebreo*

El objetivo de esta investigación fue promover el uso del inglés en los estudiantes de primaria que asisten al ESC del Colegio Colombo Hebreo –CCH–, algunos de ellos provenientes de Israel. Se hizo intervención de tipo constructivista, situada con pedagogía por proyectos, partiendo de los intereses de los niños y utilizado el inglés con un propósito comunicativo para avanzar en la escritura, la lectura y la comunicación oral. Un proceso importante fue la concertación de rutinas de lectura.

Esta investigación se relaciona con el presente trabajo de tesis en que parte de los intereses de los niños y utiliza el inglés con un propósito comunicativo para avanzar en la lectura.

*E. EVA ALCÓN SOLER (2001). Interacción y aprendizaje
segundas lenguas en el contexto institucional del aula*

Este trabajo analiza la interacción oral en el aula en el aprendizaje de una segunda lengua y se propone la colaboración de docentes e investigadores a la hora de adoptar una metodología que relacione estos dos procesos.

Partiendo de la hipótesis de la interacción como marco para el aprendizaje de lenguas, se revisan las condiciones que, desde un punto de vista teórico, facilitan la adquisición de una segunda lengua a partir del discurso generado en el aula; la selección de tareas comunicativas y el papel del profesor en el desarrollo de las mismas. Se sugiere continuar con la investigación sobre posibles factores que favorecen la interacción en el aula.

El presente trabajo de tesis coincide con la investigación de ALCÓN SOLER en el énfasis de la interacción para el aprendizaje de lengua extranjera.

*F. ISABEL JIMÉNEZ y JUAN SHANAHAN (2009).
Aprender a leer y escribir en inglés como segunda
lengua: Un estudio de revisión en Canadá y EE.UU.*

Esta investigación se realizó con niños hispanohablantes que aprenden a leer y escribir en inglés como segunda lengua y viven en Canadá y los Estados Unidos. Contiene las principales teorías explicativas sobre el aprendizaje de la lectura y escritura en una segunda lengua y analiza las habilidades que son críticas para tal fin. Se sintetiza el aporte de la investigación realizada hasta ese año, sobre el aprendizaje de la lectura y escritura en una segunda lengua y las dificultades de aprendizaje, haciendo hincapié en la importancia de encontrar mecanismos de identificación temprana para ofrecer servicios de apoyo que permitan prevenir dichos problemas.

El presente trabajo de tesis tiene que ver con esta investigación en las teorías sobre la lectura de la lengua extranjera en primaria.

*G. P. PÉREZ ESTEVE y V. ROIG ESTRUCH (2009).
¿Enseñar inglés o enseñar “en” inglés? Factores que
inciden en la eficacia de la enseñanza y aprendizaje
del inglés en educación infantil*

El trabajo presenta las claves para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en la educación de niños. Se tratan las acciones que pueden permitir superar las dificultades de comunicarse en inglés cuando los estudiantes son principiantes en el conocimiento de otra lengua y se dificulta la explicación del funcionamiento de la lengua que se pretende enseñar. Es necesario crear situaciones comunicativas donde la lengua se use significativamente, utilizar rutinas de clase, el juego simbólico y situaciones comprensibles que permitan unir comprensión y producción y estrategias para motivar y facilitar el mantenimiento de la atención.

En el proceso de la presente investigación se tuvieron en cuenta estrategias para motivar y atraer la atención de los niños.

*H. MARGARITA CALDERÓN y otros (1997).
Efectos de la cooperación bilingüe integrada a
la lectura y la composición en estudiantes en
transición de la lectura del español al inglés*

Se evaluaron los efectos de un programa de aprendizaje cooperativo bilingüe integrado a la lectura y la composición en estudiantes de segundo y tercer grados en transición de la lectura del español al inglés. Se propuso dar a los niños elementos para resolver problemas y aplicar principios del aprendizaje cooperativo para mejorar el logro. La comparación de los resultados mostró mejores niveles de lectura para los estudiantes de segundo grado; en las pruebas externas, las notas de los niños de tercero era mejor en lectura que en la lengua. Los estudiantes del grupo experimental mostraron mejores resultados durante dos años en lectura y en escritura; la evidencia cualitativa mostraba que los estudiantes del grupo cooperativo estaban haciendo un buen trabajo, mejor que los otros y ganaban concurso de escritura.

En la presente tesis se ha tenido en cuenta la relación del aprendizaje cooperativo con el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

CAPÍTULO TERCERO

MARCO TEÓRICO

En este capítulo se da cuenta de los principales aspectos teóricos que sustentan la presente investigación describiendo inicialmente el aprendizaje cooperativo; luego se presentan las concepciones sobre interacción, seguido de las posturas asumidas en esta tesis sobre la enseñanza del inglés como lengua extranjera en la básica primaria y la enseñanza de la lectura en esta área. Al final se articulan estos elementos en un esquema síntesis.

I. APRENDIZAJE COOPERATIVO

En este capítulo se da cuenta de los principales aspectos teóricos que sustentan el aprendizaje cooperativo, sus componentes, los principios y estructuras; el rol del docente y del estudiante.

El aprendizaje cooperativo “tiene una larga historia” en términos de JOHNSON y JOHNSON (1999). Al tener una base teórica consolidada, una trayectoria de investigación en su campo y diversas publicaciones sobre la práctica de aula, todas mejoradas e interactuantes entre sí, esta forma de aprendizaje goza de reconocimiento en el sector académico y educativo.

La línea temporal de los autores mencionados, se remonta al *Talmud*, antes de CRISTO, donde se afirmaba que “para entenderlo hacía falta un compañero de aprendizaje”. COMENIUS proponía que los estudiantes se enseñaran entre sí y la Escuela de Lancaster inició los grupos de aprendizaje cooperativo en Inglaterra; luego, en Estados Unidos se abrió una escuela lancasteriana (1806). JOHNSON y JOHNSON mencionan como acontecimientos precursores del aprendizaje cooperativo la presencia de VYGOTSKY, JOHN DEWEY y PIAGET, igual que algunos trabajos de MADSEN (KAGAN), BRUNER y SKINNER, entre otros.

En 1966, DAVID JOHNSON (Universidad de Minnesota), comienza a dar bases en aprendizaje cooperativo a docentes, uniéndose a él su hermano ROGER, en 1969. A mediados de los setenta, SPENCER KAGAN continúa la investigación sobre cooperación entre niños y SLAVIN hace algo similar.

En los años 1970 y 1980, JOHNSON y JOHNSON lideraron la formulación de modelos teóricos sobre la naturaleza de la cooperación y sus principios; hicieron investigaciones sistemáticas verificando sus teorías y construyeron estrategias y procedimientos para aplicarla en el aula. ROBERT SLAVIN amplió el trabajo de DAVRIES y EDWARDS transformándolo en “enseñanza ayudada por equipos”. Al mismo tiempo SPENCER KAGAN desarrolló el “procedimiento co-op co-op”, donde los estudiantes trabajan en grupo para sacar un producto particular de ese equipo y compartirlo con toda la clase (JOHNSON y JOHNSON, 1999, pp. 258 a 273).

A. Principios

El buen funcionamiento del aprendizaje cooperativo se puede apoyar en los cinco principios o componentes esenciales según describen JOHNSON y JOHNSON (1999, p. 245):

Interdependencia positiva: para que los alumnos estén convencidos de que son tan responsables del aprendizaje del otro como del propio; responsabilidad individual, para que cada uno haga su parte del trabajo; interacción cara a cara, en la que todos estimulen el aprendizaje de los demás mediante la ayuda y el aliento; uso adecuado de las habilidades interpersonales y en grupos pequeños, necesarios para trabajar juntos con eficacia y procesamiento del funcionamiento grupal y de cómo se lo debería mejorar.

Según JOHNSON y JOHNSON, citados por DEL POZO (2008, p. 70), la interdependencia positiva, como veremos más adelante en el rol del alumno, implica que cada miembro del equipo perciba la imposibilidad del éxito sin los otros. El docente fija un objetivo compartido que exija que todos estén pendientes del aprendizaje de los demás, igual que del propio.

En la interacción cara a cara los estudiantes promueven el aprendizaje de los otros animándolos a esforzarse para aprender, explicando y enseñando a los otros como veremos más adelante.

Las habilidades interpersonales por su parte incluyen liderazgo, construcción de confianza, comunicación, toma de decisiones y resolución de conflictos siempre y cuando los docentes animen comportamientos cooperativos específicos dentro de un proceso estructurado continuo pues no basta con “llamados de atención” o actividades esporádicas para desarrollar habilidades interpersonales que son base para mejores resultados en el aprendizaje.

Los anteriores componentes o principios se describirán más ampliamente en la sección del rol del maestro y del estudiante; igual que el principio de “seguimiento, intervención y proceso” donde los miembros del grupo necesitan tomar conciencia de cómo está funcionando el equipo mientras los profesores supervisan el trabajo y la calidad y cantidad de la interacción y solo intervienen cuando los grupos requieren ayuda.

Con base en lo anterior, se puede decir que las llamadas enseñanzas del currículo de Inglés como Lengua extranjera en la básica primaria son todos los contenidos necesarios para que los niños interactúen socialmente en su grupo escolar y en la vida misma.

B. Estructuras del aprendizaje cooperativo

Según KAGAN (1990), los docentes pueden crear clases que involucran fácilmente a sus estudiantes. Las estructuras propuestas por él difieren en su utilidad en el campo académico, cognitivo y social y en su aplicación en la preparación de la clase. Estas son formas de organizar la interacción social en la clase y se diferencian de las actividades porque involucran una serie de pasos sistemáticos. Por ejemplo, las actividades se centran en un contenido específico y generalmente no se usan como un patrón de uso frecuente. En cambio, las estructuras se aplican en diversos momentos, clases, grupos, niveles educativos, áreas y campos de conocimiento.

KAGAN creó diversos tipos de estructuras con distintas funciones académicas y sociales.

Para la implementación didáctica de la presente investigación, se organizó el trabajo de aula con base en la estructura de “cabezas numeradas juntas.” Que funciona de la siguiente manera:

Interacción estructurada para el aprendizaje cooperativo del inglés...

1. La profesora necesita enumerar a los estudiantes dentro de los grupos, así que cada estudiante tiene un número: 1, 2, 3 o 4.
2. El profesor hace una pregunta.
3. El profesor le dice a los estudiantes que “pongan sus cabezas juntas” para que estén seguros que todos en el equipo conocen la respuesta.
4. El profesor llama un número (1, 2, 3 o 4), y los estudiantes con ese número pueden levantar sus manos y responder (KAGAN, 1990, p. 13).

Ilustración 1
Cabezas juntas. Esquema de KAGAN y
foto de la implementación en aula



En esta foto vemos en primer lugar al monitor del tiempo (*time keeper*), con el cronómetro de su celular regulando minuto a minuto el ritmo de trabajo de sus compañeros.

A su vez, el relator (*writer*), toma nota en la guía entregada por la docente mientras el animador motiva y la presidenta atiende la escritura mientras llega el momento de ceder la palabra o de intervenir para responder a las preguntas de la profesora si ella menciona su número asignado.

Al tener cada uno un rol asignado, se genera la responsabilidad individual a sabiendas de su desempeño influirá en los resultados del equipo que funciona gracias a la interdependencia positiva construida dentro de la estructura; si algún estudiante sabe la respuesta, la habilidad de cada estudiante se mejora. La responsabilidad individual además se construye en todos ellos. La ayuda se observa en el paso de cabezas juntas; los estudiantes saben que, una vez un número es llamado, cada uno es responsable. Los estudiantes avanzados comparten las respuestas porque saben que su número podría no ser llamado y ellos quieren que su equipo lo haga bien. Y los estudiantes menos aventajados escuchan cuidadosamente porque ellos saben que su número podría ser llamado (KAGAN, 1990, p. 13).

C. Rol del maestro en el aprendizaje cooperativo: “Un guía que acompaña”

Adaptando los postulados de JOHNSON y JOHNSON (1999) y JOHNSON, JOHNSON y HOLUBEC (1999), las funciones o roles del docente se relacionan con los momentos del proceso de aprendizaje cooperativo, tal y como se muestra en la tabla 1.

El docente tiene que estructurar y organizar el trabajo en secuencias planeadas para que el proceso de aprendizaje cooperativo sea posible. El referente o guía para la acción del docente son los componentes esenciales del aprendizaje cooperativo ya que todo su quehacer tiene como fin lograr en los estudiantes: la interdependencia positiva; la interacción cara a cara; la responsabilidad individual cumpliendo a tiempo las funciones que le corresponden y la calidad de la evaluación grupal y de la autoevaluación individual. El rol del maestro se orientará para el desarrollo de técnicas interpersonales y grupales imprescindibles pues “el aprendizaje cooperativo es intrínsecamente más complejo que el competitivo o el individualista, porque requiere que los alumnos aprendan tanto las materias escolares (ejecución de tareas) como las prácticas interpersonales y grupales necesarias para funcionar como parte de un grupo (trabajo de equipo). (JOHNSON, JOHNSON y HOLUBEC, 1999, pp. 22 y 23).

Tabla 1

Acciones Momento no secuencial	Tomar decisiones	Guiar	Supervisar O verificar	Construir o crear
Planeación o Preparación	Contenidos Estructuras y secuencias Recursos	Explicaciones Preguntas Contenidos	Calidad y cantidad de Procesos, actividades e instrumentos	Lesson plan Ayudas didácticas Instrumentos
Organización	Disposición del aula Asignación de roles Estructuración de responsabilidad individual y en equipo	Conformación de equipos Desempeño individual y grupal Explicación de contenidos	Calidad de los datos, instrumentos y procesos de observación ---	Instrumentos (formularios) Guías Listas de chequeo
Intervención en aula	Cuándo, cómo, quién participa Qué, cuándo, cómo, quién habla o escribe	Actividades Trabajo grupal e individua Explicación propia y simultánea entre pares	Comprensión de la tarea Interacción Roles y funcionamiento del equipo	Registros de observación y frecuencia de participación Notas para mejorar a futuro
Evaluación	Tipos de evaluación Qué, cómo, cuándo, a quién evaluar y quién evalúa.	Pruebas individuales escritas y orales	Calidad y la cantidad del aprendizaje Uso del tiempo y de los recursos	Diagnósticos Pruebas periódicas Informes Instrumentos de retroalimentación

Para perfeccionar su quehacer pedagógico con aprendizaje cooperativo, JOHNSON, JOHNSON y HOLUBEC (1999) proponen actividades tales como: tomar cualquier clase con cualquier grupo y estructurarla cooperativamente; estructurar algunos procedimientos cooperativos en

el aula; describir los procedimientos cooperativos para compartirlos con los colegas. Lo anterior requiere seguir procesos de perfeccionamiento progresivo a manera de ciclo:

Hacer una clase cooperativa > evaluar cómo funcionó > reflexionar posibles alternativas de mejoramiento > hacer una nueva clase cooperativa mejorada > evaluar cómo funcionó.

Tabla 2

Acciones Formas de participación	Organizar	Desarrollar	Discutir	Responder	Evaluar
Responsabilidad Individual	Trabajo oportuno según su rol, siguiendo instrucciones Aportes oportunos y apropiados.	Cuestionarios, guías y actividades Explicación simultánea para el (la)compañero(a), cuando se le asigne esta tarea	Escuchar y organizar las ideas	Preparar respuestas Contestar oportunamente	Trabajo propio y del equipo en forma individual Registrar la frecuencia de participación del equipo (si se le asigna esta responsabilidad) Realimentar el trabajo reconociendo el aporte de los otros
Interacción Cara a cara y responsabilidad compartida	Aprender juntos Interactuar a tiempo Interacción según el rol y la disposición del aula.	Cuestionarios Guías Actividades de explicación simultánea	Temas Lograr acuerdos	Acercarse a los demás miembros del equipo para construir la respuesta a grupal.	Trabajo propio y del equipo en forma grupal

D. Rol del estudiante en la estructura de cabezas numeradas juntas

Adaptando los postulados de JOHNSON, JOHNSON y HOLUBEC (1999), las funciones del estudiante en clase siguiendo la estructura de cabezas numeradas juntas son: relator, monitor del tiempo, animador, coordinador o moderador.

En los procesos educativos guiados por el aprendizaje cooperativo existen ejemplos de responsabilidad individual del estudiante cuando un miembro de cada equipo, elegido al azar, explica las respuestas de todo el equipo; cuando hay una prueba individual de lectura o cuando un miembro del equipo explica las respuestas acordadas por este ante el curso o ante otro equipo. Esto ayuda a que unos no se oculten tras el trabajo de los otros, sobre todo, si el maestro acostumbra formar grupos pequeños, pruebas individuales, orales, individuales al azar, observación y registro de la frecuencia de aporte individual al grupo; o cuando los chicos enseñan a otros lo aprendido, es decir, hacen explicación simultánea, apoyando la del maestro (JOHNSON y JOHNSON, 1999, p. 54).

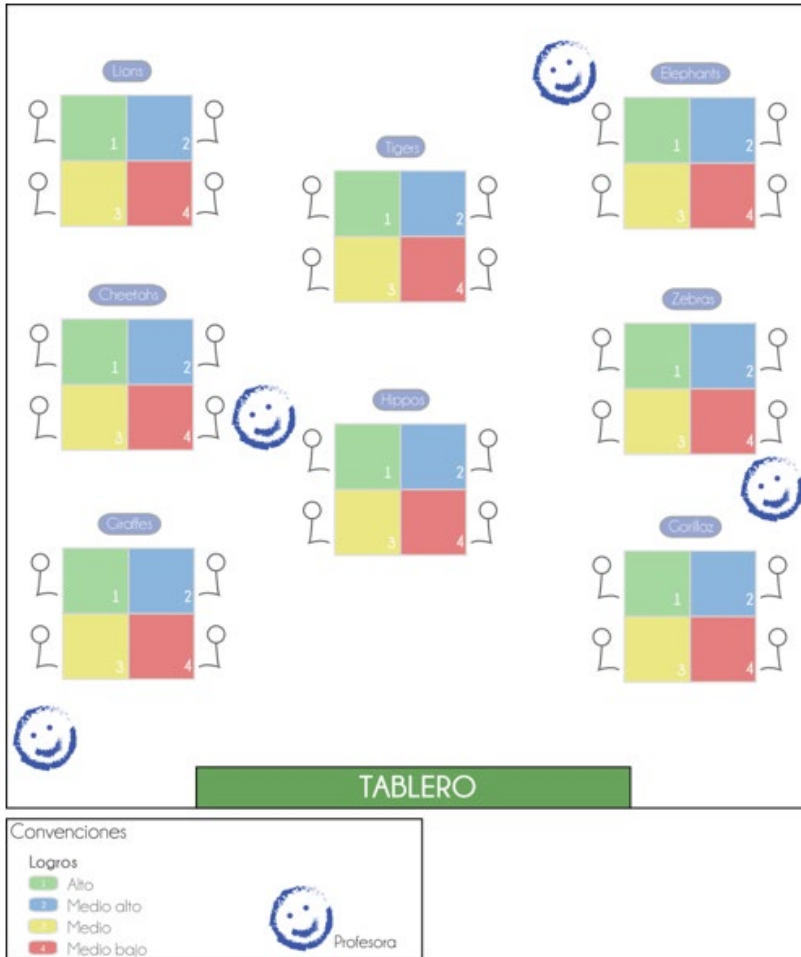
En el aprendizaje cooperativo los estudiantes también desarrollan “interdependencia positiva” creando estímulo y apoyo para el aprendizaje entre los pares (JOHNSON y JOHNSON, 1999, p. 53). En los grupos de aprendizaje, esta tiene que ver con formulación de metas para lograr, por ejemplo, puntajes en equipo; el refuerzo de las metas tiene que ver con ampliarlas en relación con los materiales, los roles, etc.

E. Interacción cara a cara

La conformación del grupo se hace ubicando sus miembros cara a cara. En el caso de la estructura de “cabezas numeradas juntas” (KAGAN, 1990), implementada en el aula para esta investigación, los estudiantes están numerados de uno a cuatro, el maestro formula una pregunta, ellos se juntan para acordar la respuesta y luego el docente da un número y los estudiantes que lo tengan, levantan su mano para responder.

Ilustración 2

Distribución del aula cooperativa con la estructura de “Cabezas numeradas juntas”



Disposición de los estudiantes en el aula con la estructura de “Cabezas numeradas juntas”, organizada por la investigadora para desarrollar las actividad en aula.

En la foto a continuación se muestra un grupo de niños participantes en la investigación, con esta estructura.

Ilustración 3

“La disciplina del uso de grupos cooperativos incluye asegurarse de que los integrantes de un grupo estén cara a cara cuando trabajen juntos para realizar las actividades y para estimular el éxito de los demás (JOHNSON y JOHNSON, 1999, p. 125)



JOHNSON y JOHNSON, (1999) proponen un concepto estrechamente relacionado con la “interdependencia positiva” que debe desarrollar el estudiante, es la “interdependencia social”, presente en toda actividad humana aunque no la percibimos siempre. Si no la hay, viene el individualismo y la competencia improductiva. La forma más poderosa de estructurar situaciones de aprendizaje no individualistas es el aprendizaje cooperativo. Veamos la tabla de elementos de la interdependencia social adecuada que estos autores proponen: revisar nula

Tabla3
Elementos de la interdependencia social adecuada. T

ELEMENTOS	COOPERATIVOS	COMPETITIVOS	INDIVIDUALISTAS
Interdependencia	Positiva	Negativa	Nula
Importancia del objetivo	Alta	Baja	Baja
Interacción	Promotora	Debil oposición	Nula
Responsabilidad	Individual, grupal	Individual	Individual
Habilidades sociales	Todas	Comparación	Nulas
Tarea	Cualquiera, incluyendo las nuevas, complejas, divisibles	Simple, unitaria, indivisible, sobreprensada	Simple, unitaria, indivisible, nueva
Procedimientos, Reglas	Claros, ambiguos	Claros	Claros

Tomado de JOHNSON y JOHNSON. *Aprender juntos y solos*, 1999, p. 28.

Esta tabla nos remite a uno de los componentes esenciales de la presente tesis que es la interacción, concepto a desarrollarse en el siguiente apartado.

F. La evaluación

En el presente estudio, una de las fortalezas del proceso de evaluación fue el aporte de los niños al evaluar a sus compañeros de equipo con base en instrumentos dados por la docente- investigadora.

Para evaluar se adaptaron criterios del aprendizaje del inglés y de la interacción (anexos 7-9), con base en JOHNSON y JOHNSON (1999, p. 21) quienes plantean que en el aprendizaje cooperativo se evalúa con base en criterios poniendo énfasis en el progreso académico del estudiante pero también del equipo, el curso y la escuela. Las formas, momentos y modos de evaluar, se ilustraron en las tablas anteriores que resumen los roles del maestro y del estudiante en el aprendizaje cooperativo.

II. INTERACCIÓN

La escuela ha de involucrar a cada uno de sus miembros no sólo para que trabaje individualmente y para que se responsabilice y se comprometa personalmente, sino también para que comparta y coopere con los demás; la escuela debe cuidar el afecto mutuo, la satisfacción y el éxito de todos sus miembros (PUJOLÁS, 2010).

En la presente investigación tomamos como componente importante el concepto de interacción entendida como “una visión social del aprendizaje” en donde el docente guía, planea y estructura la disposición del aula para facilitar el intercambio de información y de procesos cognitivos, la influencia y ayuda mutua, la realimentación entre pares, el estímulo y el compromiso y la motivación para el logro (JOHNSON y JOHNSON, 1999, pp. 274 a 279).

A. La interacción promotora cara a cara

En la presente investigación se tomó la estructura de “cabezas numeradas juntas” (KAGAN, 1990) como estrategia de disposición del aula para desarrollar la actividad pedagógica propiciando la interacción cara a cara de los niños.

Este es un tipo de “interacción promotora” que busca estimular el éxito de los demás al realizar las acciones conjuntamente y alcanzar entre todos los objetivos del equipo.

Los “tres pasos para estimular la interacción promotora entre los integrantes de un grupo” son: destinar tiempo para que el grupo se reúna, “subrayar la interdependencia positiva que exige que los miembros trabajen juntos para alcanzar los objetivos del grupo (y) crea el compromiso de cada uno por el éxito del otro. El tercer paso consiste en favorecer la interacción promotora entre los integrantes del grupo” (JOHNSON y JOHNSON, 1999, p. 125).

A lo anterior se suma el estímulo al grupo que tiene un animador y a su vez las palabras de ánimo promovidas por el (la) docente.

Existe una “interdependencia positiva” (*ibid*), que puede impactar los resultados junto con las relaciones afectuosas y comprometidas, entre otros; pero el mayor impacto en el desarrollo social es la relación cara a cara, estructurada como interdependencia positiva.

La interacción promotora implica ayuda mutua, intercambio de temas y materiales, relatoría y realimentación de aprendizajes; estímulo para lograr propósitos del equipo.

B. Las habilidades interpersonales y la disposición de los niños en pequeños grupos

Según JOHNSON y JOHNSON (1999), organizar el trabajo en grupo en el aula no basta. Se trata de organizar el trabajo con roles concretos y con estructuras planeadas, partiendo del propósito de desarrollar habilidades sociales como fundamento del trabajo grupal.

Es necesario también que los niños aprendan las habilidades sociales para el trabajo eficaz y aprender también contenidos académicos, logrando “calidad y cantidad de aprendizaje”.

Estos son procesos pedagógicos más complejos que el individualismo y la competitividad porque se requiere comunicación precisa, aceptación mutua y resolución constructiva de conflictos.

En la actividad pedagógica de aula de la presente investigación se observó el efecto positivo de la estructuración de grupos pequeños de cuatro niños y niñas que tenían roles asignados con responsabilidad individual proyectada al alcance de los propósitos del grupo, tal y como veremos al analizar e interpretar los resultados.

En la presente investigación, se adaptó el “Formulario de observación estructurada” (JOHNSON, JOHNSON y HOLUBEC, 1999, p. 103) anexo 13 como instrumento para que docentes y niños evaluaran la interacción estructurada en equipos de “cabezas numeradas juntas” de los niños, basados en los llamados “actos de interacción” organizados como subcategorías según la tabla a continuación:

Tabla 4 categorías y actos de interacción

Acto de Interacción	Sub - Categoría de análisis
Se concentra en su trabajo	Concentración
Aporta ideas	Aporte de ideas
Hace a tiempo las tareas	Manejo del tiempo
Logra acuerdos con sus compañeros	Concertación
Anima, explica y enseña a los otros	Animación

C. La interacción social como base del aprendizaje

Retomando a PUJOLÁS (2010), los estudiantes algunas veces muestran conductas inadecuadas tratadas algunas veces con refuerzo positivo y negativo sin resultados a largo plazo por lo que es importante trabajar hacia la inclusión y la interacción social en grupos pequeños es un recurso para ello.

Algunas estrategias para favorecer el aprendizaje social son, entre otras:

- Currículo inclusivo: En el currículo general de centro, contenidos relacionados con las habilidades sociales adecuadas que cualquiera debe dominar y aplicar en su vida dentro y fuera de la escuela.

- Programas para promover y optimizar la interacción entre iguales, de los alumnos con capacidades diferentes y de los alumnos corrientes (PUJOLÁS, 2010).

Lo anterior es importante y es posible desarrollarlo en cada clase y en cada actividad institucional. Por ejemplo, la organización del “English Day 2012” del Colegio Distrital Rodrigo Arenas Betancourt, actividad desarrollada por la investigadora en el marco de toma de decisiones para la presente investigación.

D. Aprender del equipo: Visión social del aprendizaje

La visión social del aprendizaje que fundamenta el componente de interacción de la presente investigación, tiene entre sus fundadores al ruso LEV VYGOTSKY, quien exploró entre otros temas, las relaciones cognición y sociedad, desarrollando la idea de “zona de desarrollo próximo” o aprendizaje por medio de la ayuda social (PERKINS, 2010).

Resolver problemas tiene que ver con interactuar y es el lenguaje el principal medio de interacción. Pero algunas veces la escuela no ofrece a los niños oportunidades de clase estructurada para desarrollar la interacción y la comunicación.

Según PERKINS (2010), “El caso es que una gran parte del aprendizaje convencional se ha empobrecido por completo desde el punto de vista sociocultural.” Frente a esto, PERKINS plantea algunas estructuras de participación de tipo social para el aprendizaje a saber:

- Resolución de problemas en pareja
- Talleres de aprendizaje
- Comunidades de práctica
- Tutoría entre pares de diferentes edades
- Aprendizaje en equipo extremo

Este planteamiento reciente de PERKINS, uno de los creadores del llamado “Proyecto Cero” de Harvard, nos muestra la vigencia del aprendizaje cooperativo con su componente de interacción estructurada en el aula por KAGAN (1990). Mencionaremos aquí solo algunas de esas estructuras que facilitan la interdependencia positiva y la interacción social para el aprendizaje en el aula, a saber:

- Cabezas numeradas juntas
- Revisión por pares
- Esquinas de discusión de alternativas
- *Jigsaw* o socialización de un tema por equipos o entre quipos diversos

Estas estructuras son garantía del aprendizaje al interactuar en equipo con base en una estructura previa organizada por el docente, con roles definidos y comprendidos por los niños. Vale la pena repetir que no basta con proponer actividades grupales si no hay estructura y proceso sistemático para la interacción en el aula.

III. ENSEÑANZA DEL INGLÉS

Enseguida se hacen precisiones sobre los conceptos que fundamentan el enfoque de enseñanza del inglés en la presente investigación a saber: Elementos y enfoques del currículo de inglés como lengua extranjera: la interacción social, la comunicación y el aprendizaje de inglés en el aula; la transversalidad del inglés como lengua extranjera; las interacciones en el currículo de inglés como lengua extranjera y el enfoque comunicativo de la enseñanza de lenguas.

A. Elementos del currículo de inglés como lengua extranjera

En primer lugar, es importante aclarar la diferencia entre bilingüismo, segunda lengua y lengua extranjera. El bilingüismo se entiende en este trabajo desde lo social que se presenta en Colombia solamente en algunas comunidades indígenas donde se usan dos lenguas especialmente en forma oral y tiene que ver el uso de una lengua distinta a la materna.

La segunda lengua “es aquella que resulta imprescindible para actividades oficiales, comerciales, sociales y educativas o la que se requiere para la comunicación entre los ciudadanos de un país. Generalmente se adquiere por necesidad en la calle, en la vida diaria o por la permanencia en un país extranjero” (MEN, 1999).

La lengua extranjera es aquella que no se habla cotidianamente en una comunidad, puede aprenderse en la escuela y lograr altos niveles de desempeño. En Colombia y en esta investigación, el inglés se considera lengua extranjera.

1. La interacción social, la comunicación y el aprendizaje de inglés en el aula

En la presente investigación se tiene en cuenta la interacción social como fundamento metodológico de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en concordancia con el componente central del aprendizaje cooperativo que es la interacción. Según el MEN (1999)

La metodología activa e interactiva permite aprender cuando se participa en actividades en las cuales el objetivo principal no es mostrar o ejemplificar el funcionamiento de estructuras gramaticales sino interactuar con la lengua extranjera. Estas metodologías permiten que los alumnos sean actores que usan la lengua extranjera para comunicarse activamente tanto en el aula como en circunstancias del entorno que lo requieran. De esta manera se propician procesos de socialización y de construcción del conocimiento y se construyen nexos con los demás, lo cual les permite desarrollar tolerancia, respeto, solidaridad y aprecio por ellos mismos y por los demás seres humanos.

Se observa en este planteamiento del MEN la importancia de la lengua extranjera como instrumento de comunicación que permite la socialización y el aprendizaje de la convivencia social, tal y como entendemos el aprendizaje en esta investigación, donde el desarrollo comunicativo de los niños tiene que ver con su desarrollo pleno como ser que aprende la responsabilidad individual en función de la interacción social. Todo ello dentro de la propuesta de la interacción estructurada en el aula de clase pues, esa estructura practicada cotidianamente, se convierte en un hábito, traducido en una fortaleza de interacción social, donde la responsabilidad individual tiene razón de ser dentro de la estructura de las responsabilidades del trabajo en equipo.

2. La transversalidad del inglés como lengua extranjera

El aprendizaje del inglés como lengua extranjera tiene que ver con su uso en la vida escolar cotidiana donde generalmente las actividades son de tipo académico, enfocadas en los contenidos de las áreas o disciplinas que tienen vocabulario específico con sus equivalentes en lengua materna y en inglés. Relacionar esos contenidos con la clase de lengua extranjera ha favorecido los aprendizajes en las áreas involucradas y a su vez el mejoramiento del manejo del inglés; esto ha

observado la investigadora en su práctica pedagógica coincidente con investigaciones realizadas al respecto.

Por lo anterior en la actividad pedagógica desarrollada en el aula durante tres semanas en el marco de esta investigación, se incluyeron temas del proyecto escolar de educación ambiental y de los estándares de ciencias naturales y educación ambiental (MEN, Colombia, 2006) cuyo componente “desarrollo compromisos personales y sociales” contiene los siguientes estándares:

- Escucho activamente a mis compañeros y compañeras, reconozco puntos de vista diferentes y los comparo con los míos.
- Reconozco y acepto el escepticismo de mis compañeros y compañeras ante la información que presento.
- Valoro y utilizo el conocimiento de diferentes personas de mi entorno.
- Cumpló mi función cuando trabajo en grupo, respeto las funciones de otros y contribuyo a lograr productos comunes.

Igualmente, con esta intención de hacer transversal el aprendizaje del inglés, se seleccionaron fábulas para promover la amistad y la valoración del otro: *El ratón y el león* (ESOP) y una narración para hacer énfasis en las reglas a cumplir en el aula: *David goes to school*, SHANNON, (2001). Cabe aclarar que en su experiencia como docente de inglés, la investigadora acostumbra iniciar clase recordando reglas o compromisos éticos para el trabajo grupal y en equipo. Esto es un contenido transversal del inglés como lengua extranjera que retoma los siguientes estándares del área de ética y valores humanos (MEN, Colombia, 2006): “En los niños y las niñas las competencias comunicativas y dialógicas, supone formar en el respeto y valoración del otro y en su reconocimiento como interlocutor válido”.

Esto implica un proceso de descentración que permite a los estudiantes reconocer, valorar y disfrutar el diálogo con los otros (*ibíd*). El énfasis se hará en:

- La formación de una actitud de reconocimiento del otro.
- Actitud autónoma y a la vez solidaria, que supone la toma de posiciones propias, pero también el reconocimiento de la autonomía del otro.
- La formación de una actitud responsable frente a las posturas que se adopten.
- El estímulo frente a las posturas independientes, fundadas y comprometidas.

En la tercera actividad en aula, se integró el ejercicio de aprendizaje del inglés con el proyecto “Niños televidentes” mediante el sencillo guión sobre la fábula *El ratón y el león* (anexo 11) donde se grabó un video de representación de esta fábula en inglés. El ejercicio se desarrolló en grupos de cuatro niños estructurados según los personajes de la fábula, lo que se aprovechó para comparar resultados de interacción con y sin estructura cooperativa.

3. Las interacciones en el currículo de inglés como lengua extranjera

El inglés como lengua extranjera es parte de la vida cotidiana del estudiante “en todos los contextos (hogar, escuela, comunidad y foráneos)” por eso su aprendizaje incluye procesos de autoestima y otros factores afectivos y sociales que influyen y ayudan si el entorno de la clase lo favorece. Visto así, se entiende que en un currículo de Lengua Extranjera, con enfoque hacia la interacción social hay que tener en cuenta (MEN, 1999):

- La interacción social para hacer efectivo el aprendizaje de la lengua y de la convivencia en comunidad.
- Las relaciones maestro-alumno, maestro-maestro; estudiante-estudiante; maestro-saber; estudiante-saber; maestro-modos de enseñar y entender el aprendizaje; estudiante-modos de aprender; estructura curricular y entorno educativo y comunitario.

- Factores sociales internos y externos al medio escolar.
- El niño como protagonista responsable de sus aprendizajes.
- El maestro como guía y mediador

Las interacciones en el currículo de inglés abarcan otros aspectos como la interacción entre los niños y el contenido del área de Inglés; entre el proceso de aprendizaje y los programas o planes del área; entre los niveles de aprendizaje –en este caso, cuarto y quinto grado de primaria– y entre el contenido del área, el currículo y los fines educativos.

Estas interacciones llevan a conformar un currículo integrado donde los contenidos del área hacen parte de una formación más amplia que, en este caso, es la formación para la interacción con los otros.

Con base en lo anterior, la investigadora realizó la actividad pedagógica del aula y sus *lesson plans* integrando de manera interdisciplinar los contenidos de la clase (*Happy farm* y *David goes to school*) con el área de lengua castellana (lectura de textos narrativos); el área de ética y valores (reglas de convivencia en el aula) y el área de ciencias naturales y educación ambiental (empatía con los animales), todas ellas áreas obligatorias del currículo de educación básica primaria del Ministerio de Educación Nacional –MEN– de Colombia.

Desde la perspectiva de integrar el currículo de inglés con su entorno educativo y comunitario, la propuesta de Enseñanza del inglés como lengua extranjera se enmarca en dos de los fines de la educación, en Colombia:

1. El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos (art. 5.º de la Ley General de Educación, 1994).

Cuando en esta tesis tomamos en aprendizaje cooperativo para enseñar el inglés como lengua extranjera, con énfasis en el desarrollo de la interacción social de los niños, buscamos lograr este fin principal de la educación pues se sabe que la cooperación, comparada con otros métodos competitivos e individualistas produce, entre otros,

Relaciones más positivas entre los alumnos: esto incluye un incremento del espíritu de equipo, relaciones solidarias y comprometidas, respaldo personal y escolar, valoración de la diversidad, mayor salud mental, fortalecimiento del yo, desarrollo social, integración, autoestima, sentido de la propia identidad y capacidad de enfrentar la diversidad y las tensiones (JOHNSON, JOHNSON y HOLUBEC, 1999, p. 24).

El segundo fin de la educación colombiana según la Ley 115 de 1994, estrechamente relacionado con esta propuesta curricular de enseñanza del Inglés como lengua extranjera en la educación básica primaria es “La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad...”

De ahí que esta propuesta tiene como componente fundamental la interacción pues se parte de la idea de que uno de los propósitos de la acción pedagógica, es aprender a convivir y esto se logra estructurando el trabajo de aula con un enfoque de responsabilidad individual y responsabilidad en equipo. No se trata simplemente de “aprender lecciones o seguir reglas” sin vivencia cotidiana de las mismas. Tampoco se aprende a hablar, escuchar, leer y escribir una lengua extranjera solamente al hacer “ejercicios” de aula, sin facilitar la interacción mediante el trabajo estructurado en equipos donde es necesaria la comunicación para realizar las actividades de la clase.

Aprender el inglés en interacción social tiene sentido para los niños, para el docente y para la comunidad educativa que también se señala en la ley General de Educación de Colombia: “Artículo 6.º *Comunidad educativa*. La comunidad educativa está conformada por estudiantes o educandos, educadores, padres de familia o acudientes de los estudiantes, egresados, directivos docentes y administradores escolares”.

Frente a esta necesidad de hacer realidad el logro de esos fines de la educación, la presente propuesta curricular se estructura a partir de los principios del aprendizaje cooperativo entendiendo que

Las escuelas tienen que estructurar cuidadosamente las experiencias de los alumnos y construir comunidades de aprendizaje. Una comunidad de aprendizaje se caracteriza por dos tipos de apoyo social. El primero es un grupo de apoyo académico, que proporciona la ayuda necesaria y colabora con los alumnos para que puedan alcanzar el éxito académico. El segundo es un grupo de apoyo personal, constituido por personas que se preocupan y se comprometen personalmente con el alumno (JOHNSON, JOHNSON y HOLUBEC, p. 98).

Dado lo anterior, la interacción social, principio fundamental del aprendizaje cooperativo, se convierte en un lineamiento esencial para la construcción del currículo de Inglés como lengua extranjera, al formar para la vida en comunidad y por consiguiente, para la sociedad.

B. El enfoque comunicativo y la enseñanza del inglés como lengua extranjera

Al hablar de enfoque comunicativo es necesario aclarar antes que los seres humanos tenemos una capacidad del lenguaje, que nos permite desarrollar una “competencia comunicativa” por la cual “el niño adquiere la competencia relacionada con el hecho de cuándo si y cuando no hablar, y también sobre qué hacerlo, con quién, dónde y en qué forma” (HYMES, 1996, p. 22).

La escuela debe brindar condiciones para que esa competencia comunicativa se desarrolle plenamente mediante la interacción social, razón por la cual, en esta investigación se optó por el método o enfoque comunicativo de enseñanzas de las lenguas. Según HYMES, “La adquisición de una competencia tal, está obviamente alimentada por la experiencia social, las necesidades y las motivaciones, y la acción, que es a su vez una fuente renovada de motivaciones, necesidades y experiencias” (HYMES, 1996, p. 229).

Este planteamiento se tiene en cuenta cuando la investigadora hace su *lesson plan* que implica estructurar la clase de manera que tenga momentos para motivar, centrar la atención, interactuar entre sí y con la docente. Para motivar, se seleccionan textos atractivos para los niños por su contenido, las imágenes de apoyo, el tipo de letra, el color, entre otros; otra acción motivadora es el uso de la voz y la gestualidad.

Cuando los niños comienzan a aprender una lengua extranjera, ya tienen desarrollada de alguna manera la competencia comunicativa e su lengua propia. “De lo que se trata, por tanto, en un currículo de idiomas extranjeros, es de promover esta competencia para comunicarse en otras lenguas, dentro de sus propias limitaciones, tal como ya lo saben hacer en su lengua materna” (MEN, 1999, p. 10). Esta perspectiva lleva a que la docente haga un esfuerzo por ser expresiva en la clase haciéndose entender; así los niños asumen el uso del inglés en forma natural, como herramienta para comunicarse. Se entiende así la enseñanza del Inglés a partir del uso concreto en situaciones de comunicación.

1. Características del enfoque comunicativo

Este enfoque propio de la enseñanza de las lenguas se refiere al propósito de desarrollar habilidades de comprensión y producción de lo hablado y lo escrito propiciando que los niños puedan interactúen en forma sencilla, formulando y contestando preguntas, sobre temas de un texto leído o sobre animales, reglas y demás asuntos de su interés cotidiano.

El enfoque comunicativo tiene que ver con todas esas acciones pedagógicas que facilitan el aprendizaje del Inglés como recurso para comunicarse con los otros y tiene principios que se aplican en la experiencia pedagógica en el aula, tal y como se observa en la siguiente tabla (MEN, 2006).

Tabla 5
Principales características del enfoque comunicativo

<i>PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS DEL ENFOQUE COMUNICATIVO</i>	
Propósito: desarrollar la competencia comunicativa	La lengua es un instrumento de comunicación y es el lenguaje es la base para la creación de significados
La lengua se aprende en interacción comunicativa según necesidades de comunicación.	Da más importancia al sentido que a la gramática
Se aprende dando énfasis a l uso del idioma,	Los estudiantes son protagonistas del aprendizaje y el profesor es un guía
Los estudiantes son los responsables de su propio aprendizaje. El profesor da les Estrategias de Aprendizaje	Se aprende con base en situaciones e intenciones comunicativas.
Se da prioridad a la interacción grupal y en parejas	Lo importante es la expresividad en la oralidad y en la escritura

2. Estrategias de aprendizaje del enfoque comunicativo

Dentro del enfoque comunicativo de la enseñanza de lenguas, para esta investigación se han tenido en cuenta algunas estrategias que no se contradicen con el enfoque pedagógico del aprendizaje cooperativo y su énfasis en la interacción social. Estas estrategias “son los procedimientos específicos que usan los estudiantes para desarrollar determinados procesos de aprendizaje” (RICHARDS y LOCHARD, 1994, cit. por MEN, 1999). OXFORD, 1990, citado por MEN, 1999, se refiere a estas estrategias como acciones específicas del estudiante para aprender con más facilidad y agrado contribuyendo al desarrollo comunicativo, cognitivo y social.

Según OXFORD (1990, cit. por MEN, 1999), hay estrategias de aprendizaje directas (cognitivas, memoria, compensación) e indirectas (metacognitivas, afectivas y sociales). En la presente investigación se han tenido en cuenta principalmente las estrategias cognitivas que permiten a los niños comprender y expresar ideas o vocabulario sencillo a pesar del poco conocimiento del idioma.

Otra estrategia directa tenida en cuenta en este estudio es la compensación para entender o usar la lengua poco conocida mediante el “uso de claves no lingüísticas para adivinar el significado” o el uso de sinónimos, por ejemplo, cuando la docente se vale del tono de la voz o los gestos para hacer entender expresiones desconocidas.

Dentro de las estrategias indirectas se tuvieron en cuenta las afectivas que ayudan a los estudiantes a controlar emociones, motivaciones y valores disminuyendo la ansiedad. En la implementación pedagógica en el aula, la docente utilizó el rol del estudiante “*energizer*” o animador y sus actitudes, gestos y expresiones amables para atender esta dimensión afectiva de los niños.

Finalmente, tenemos las estrategias sociales que apoyaron el trabajo en el aula para este estudio, gracias a la estructura de cabezas numeradas juntas del aprendizaje cooperativo, que fueron útiles para desarrollar la empatía entre los niños, la interacción o el apoyo mutuo, la cooperación y la escucha de ideas de los demás.

IV. LA LECTURA DE TEXTOS BREVES EN INGLÉS BÁSICO EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

En este apartado se sintetiza la manera de entender la lectura en educación básica primaria, los procesos de la lectura en inglés y la lectura de textos narrativos breves para el aprendizaje de vocabulario en contexto.

A. Sobre el aprendizaje de la lectura en la escuela

En esta investigación compartimos algunas ideas de JOLIBERT (2009), sobre aprender a leer en la escuela, entre otras:

- Leer “es practicar desde el principio, en serio, la lectura comprensión”. Esto significa que los niños desde los primeros ciclos de primaria, leen textos completos y no fragmentos o frases aisladas. En el ejercicio pedagógico hecho en aula, la autora de la presente investigación utilizó textos narrativos breves en inglés, para leerlos y ubicar el sentido de las palabras dentro de esos textos con el fin de comprenderlos.
- El trabajo de identificar el sentido de las palabras en inglés se construye sistemáticamente, “no como una memorización *a priori*”. La construcción del sentido de las palabras incluidas en el texto leído, fue hecha por los niños en equipos de “cabezas numeradas juntas” al desarrollar en forma estructurada, un cuestionario sobre el significado de estas palabras, una vez leído el texto por la docente en voz alta.
- Cada niño aprende a leer en inglés, animado por la profesora y con la ayuda de las interacciones que tiene con sus compañeros. Esa interacción le permite a los niños “sacar provecho de sus errores y evaluar sus progresos” (JOLIBERT, 2009). Para estructurar este proceso, la investigadora elaboró instrumentos de evaluación tales como el test “Evaluación grupal de aprendizaje por equipos”, donde los niños, en equipo estructurados por roles, seleccionaron la palabra faltante en una frase tomada del texto leído.

- Al estructurar el trabajo cooperativo en la clase de lectura en grupos pequeños de cuatro niños con roles asignados, se observó que “la confianza instalada en el aula, la responsabilidad compartida y el proyecto colectivo de aprender juntos es lo que “impulsa” a cada alumno a elaborar y apropiarse de los instrumentos intelectuales necesarios para la comprensión de un texto” (JOLIBERT, 2009, p. 80).
- Las interacciones entre los niños y la discusión para llegar a acuerdos y resolver la pregunta, conducen a identificar y estructurar en conjunto los aprendizajes lingüísticos y cognitivos que cada uno deberá dominar solo progresivamente (p. 81). La evaluación grupal no disminuye el interés por el aprendizaje pues incentiva la discusión y con esta, mejora el dominio de los contenidos.

B. Lectura de textos narrativos breves

Retomando los *Lineamientos curriculares del inglés como lengua extranjera* (MEN, 1999), “según BRUNER, cuando el lector o el receptor lee o escucha un texto, este lo afecta al identificarse con el tema o las situaciones; esta circunstancia lo conduce a ordenar los hechos tal como su esquema de pensamiento le indica; por lo tanto, toma en cuenta su visión personal del mundo”. Un ejemplo que ilustra esto, se dio cuando la investigadora en el cuestionario de evaluación preguntó la edad del niño protagonista del texto leído, que los estudiantes debían inferir. La respuesta mayoritaria fue “nueve años” que corresponde a un promedio de la edad de los niños participantes en la experiencia pedagógica de aula. En realidad el niño protagonista de la historia era un pequeño de preescolar pero los niños lectores optaron por identificarse con el protagonista asignándole una edad mayor, más similar a la de ellos.

Siguiendo los *Lineamientos curriculares de lengua extranjera* (MEN, 1999), la investigadora eligió dos textos narrativos de intención literaria para desarrollar la experiencia pedagógica de aula. En esta lectura narrativa de tipo literario “el proceso de comprensión es camino que lleva desde el texto exterior al sentido interno, por lo tanto implica descubrir el sentido de la obra, esclarecer las motivaciones de los personajes y la actitud del autor”. Para esto la investigadora leyó en voz alta, valiéndose de gestos y otros lenguajes no verbales, de modo que

se hacía entender de los niños mostrando la actitud de aprobación o rechazo del comportamiento del protagonista cuando infringía las reglas en la historia leída.

Para lograr la comprensión del texto en inglés, se seleccionan textos breves con pocas palabras apoyadas con imágenes agradables que completan el sentido, así se logra comprensión apelando a la sensibilidad del niño y la atracción que siente por las imágenes, los colores, los objetos las situaciones afines a sus vivencias.

C. Aprendizaje de vocabulario en contexto

En el desarrollo de la experiencia pedagógica en el aula, la investigadora centró la evaluación del aprendizaje del inglés como lengua extranjera, en el vocabulario aprendido en el contexto de los cuentos leídos. Por esto, se anotan enseguida algunos aspectos relacionados con la lectura y el significado o sentido de las palabras dentro del texto.

Cuando leemos, debemos trabajar con palabras. Las palabras tienen significados que son relativamente fijos, por cuanto pueden ser inventariados en un diccionario. En general, un lector posee un caudal léxico al cual recurre para interpretar los términos en diversas situaciones de comunicación y puede además, deducir significados por contexto; el hecho de que una palabra nos parezca familiar no quiere decir que la entendemos tal y como aparece en un contexto determinado.

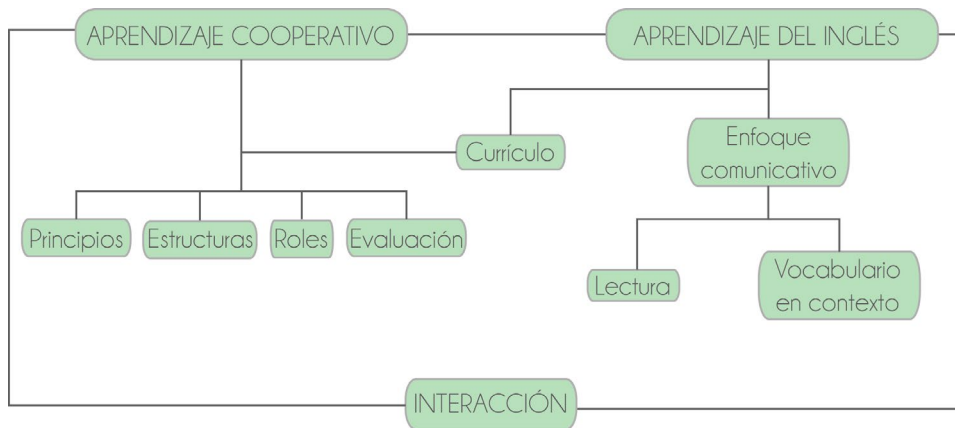
En el caso de la lectura de textos narrativos breves en inglés, realizada por los niños participantes en esta investigación, el significado estaba ligado a la mímica y entonación que agregaba la investigadora para hacerse entender, dada la limitación por bajo nivel de inglés de los niños quienes, difícilmente habrían comprendido el vocabulario fuera del texto, o aislado de la forma de lectura oral en que se hizo la clase.

Consideramos que en la elaboración de una propuesta curricular de inglés como lengua extranjera para la educación básica primaria, es importante enseñar el significado de las palabras relacionándolas con las demás expresiones del texto, con las imágenes y con la explicación. Después de la lectura oral hecha por el(la) docente, toma sentido el apoyo mutuo o la interacción propuesta por el enfoque o método de aprendizaje cooperativo, que facilita la construcción grupal del sentido de las palabras relacionándolas con el resto del texto (contexto) y con el contexto de la explicación de la maestra.

V. RELACIÓN DE LOS COMPONENTES TEÓRICOS

En la siguiente figura se sintetiza la relación de los componentes teóricos de la presente investigación:

Ilustración 4



CAPÍTULO CUARTO METODOLOGÍA

En el presente capítulo se describen de manera general los aspectos metodológicos de la investigación a saber: el marco o referencial de la implementación de la propuesta con su marco normativo, el contexto escolar y el horizonte institucional; las características de las prácticas pedagógicas de los docentes y la descripción de los niños participantes. Además, se muestran los procedimientos e instrumentos de recolección de la información y el tipo de investigación.

I. MARCO REFERENCIAL DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA

A continuación se presenta el contexto escolar y el horizonte de la institución donde se desarrolló la propuesta pedagógica en aula; el marco normativo o estándares de inglés para cuarto y quinto grado, tenidos en cuenta para esta experiencia; la descripción de las prácticas pedagógicas de los docentes (disposición del aula y concepciones pedagógicas); ver anexos 1,2; y las características de los niños participantes (información personal y preferencias de trabajo individual y grupal).

A. Contexto escolar y horizonte institucional

La experiencia se implementó con estudiantes de grado cuarto del Colegio Distrital Juan Francisco Berbeo, cuyo Proyecto Educativo Institucional – PEI– se ha construido y ajustado con la participación de la comunidad educativa con base en la Ley 115 de 1994, Ley General de Educación de Colombia. A continuación se presentan los aspectos principales del horizonte institucional, contenidos en este PEI, que fueron pertinentes para la estructuración de la propuesta pedagógica del aprendizaje cooperativo y la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Proyecto Educativo Institucional –PEI– IED Juan Francisco Berbeo

Toda institución educativa, debe contar con un Proyecto Educativo Institucional donde se presenta la información general del colegio en cuanto a su ubicación, población, énfasis, objetivos, misión, visión, perfil del estudiante, fundamentos y principios, que reflejan el horizonte al que quiere llegar la institución como comunidad educativa. El IED Juan Francisco Berbeo da a conocer su PEI: “Formación integral con énfasis laboral hacia una calidad de vida”, de donde rescatamos los siguientes aspectos (IED Juan Francisco Berbeo, (PEI 2008):

Misión

La Institución Educativa Distrital Juan Francisco Berbeo es un colegio de carácter oficial con educación media-técnica y programa de Educación Especial, que ofrece en todos los niveles educativos una formación humana integral con énfasis ético – laboral y genera ambientes para el emprendimiento; la convivencia sana y armónica; el desarrollo del pensamiento y la autonomía hacia una mejor calidad de vida.

Visión

En el 2014, la IED Juan Francisco Berbeo será reconocida por la alta calidad humana, ética y afectiva, empeñada en la formación de personas innovadoras y transformadoras de su realidad, que aportan desde el campo laboral al progreso de una ciudad y un país modernos e incluyentes.

Principios de la institución

La comunidad berbeista sustenta el quehacer educativo institucional con los fines y fundamentos legales del sistema educativo colombiano, los objetivos consagrados en la Ley 115 de 1994, para la educación preescolar, básica, media y educación especial y los principios generales que son parte esencial del fundamento filosófico institucional contemplado en el PEI:

- El respeto por la dignidad y la diferencia
- Derecho a la educación con calidad y equidad
- Derecho a la formación y al desarrollo integral con énfasis laboral y de emprendimiento
- Deberes con la institución y consigo mismo
- El bien común prima sobre el bien individual
- La primacía de “el ser”, “el conocer” y “el saber hacer” sobre “el tener”
- La vivencia de la democracia participativa
- La acción educativa que promueve la calidad de vida
- El juicio crítico como fundamento de la libertad
- La autoestima como base de la autonomía y la felicidad

Igualmente el énfasis en el trabajo se ha venido construyendo de manera paulatina en tanto que el convenio con el SENA (Servicio Nacional de Aprendizaje) ya funciona con los niños de educación especial que en sus horas académicas realizan actividades como el taller de panadería que les permite aprender una alternativa laboral para su futuro.

De la misma manera, antes de planear la intervención y para tener un conocimiento más acertado acerca de la dinámica que propone la institución para el desarrollo de proyectos que promuevan la lectura y el aprendizaje de inglés como lengua extranjera, fue necesario revisar el documento de rutas pedagógicas, en el que se presenta la planeación del área de inglés para cuarto y quinto grados de básica primaria, fundamentada en los *Estándares básicos de lengua extranjera* (MEN, 2006), de estos grados seleccionando de ese documento los estándares que se enuncian a continuación.

*B. Marco normativo de la enseñanza del inglés:
Estándares básicos del inglés para cuarto
y quinto grado (MEN, 2006)*

A continuación se enumeran los estándares básicos de inglés, tenidos en cuenta para la interacción estructurada para el aprendizaje cooperativo del inglés básico como lengua extranjera en cuarto grado.

Lectura

- Sigo atentamente lo que dicen mi profesor y mis compañeros durante un juego o una actividad.
- Participo en juegos y actividades siguiendo instrucciones simples.
- Identifico los nombres de los personajes y los eventos principales de un cuento leído por el profesor y apoyado en imágenes, videos o cualquier tipo de material visual.
- Reconozco algunos estados de ánimo a través del tono o volumen de voz en una historia leída por el profesor o en una grabación.
- Identifico de quién me hablan a partir de su descripción física.
- Comprendo información personal proporcionada por mis compañeros y mi profesor.
- Identifico objetos, personas y acciones que me son conocidas en un texto descriptivo corto leído por el profesor.
- Asocio un dibujo con su descripción escrita.
- Ubico en un texto corto los lugares y momentos en que suceden las acciones.
- Identifico las acciones en una secuencia corta de eventos.
- Utilizo el diccionario como apoyo a la comprensión

Escucha

- Sigo atentamente lo que dicen mi profesor y mis compañeros durante un juego o una actividad.
- Participo en juegos y actividades siguiendo instrucciones simples.

- Identifico los nombres de los personajes y los eventos principales de un cuento leído por el profesor y apoyado en imágenes, videos o cualquier tipo de material visual.
- Reconozco algunos estados de ánimo a través del tono o volumen de voz en una historia leída por el profesor o en una grabación.
- Identifico de quién me hablan a partir de su descripción física.
- Comprendo información personal proporcionada por mis compañeros y mi profesor.
- Identifico objetos, personas y acciones que me son conocidas en un texto descriptivo corto leído por el profesor.”

Estos fueron los estándares o indicadores del aprendizaje tenidos en cuenta para realizar la experiencia pedagógica en el aula en el marco de la presente investigación.

II. CARACTERÍSTICAS DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LAS DOCENTES

A. Disposición del aula

Con el objetivo de explorar las tendencias de las docentes sobre la forma de disposición del aula, se hizo una encuesta tipo escala de Likert (TORO *et al.*, 2010, p. 471), para medir el grado de acuerdo/desacuerdo con cada uno de los diez enunciados relacionados sobre la forma de disponer la organización del aula (anexo 1). Se valoraron las respuestas considerando los menores puntajes como indicadores de mayor tendencia a promover la interacción en la clase, debido a que las afirmaciones eran contrarias a la estructura interactiva del aula propuesta por JOHNSON, JOHNSON y HOLUBEC (1999, p. 47).

Al analizar las tendencias mostradas por las respuestas de las docentes, se observa que según ellas, la ubicación tradicional de los pupitres en fila favorece en gran parte la disciplina porque los niños trabajan solos, se concentran más y posibilita que no hablen mucho entre ellos. La disposición de los pupitres debe variar frecuentemente. Consideran

limitado el espacio y el tiempo de clase para organizar los grupos cara a cara y muy frecuentemente preferirían no cambiar la disposición de los pupitres durante la clase, ni armar grupos para evitar que los niños “hagan desorden”.

La escala de acuerdo/desacuerdo con las afirmaciones de disposición tradicional del aula resultó así:

Tabla 6

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Parcialmente de acuerdo	Totalmente en desacuerdo
0	8	14	18

Donde el mayor puntaje significa menor acercamiento a los principios del aprendizaje cooperativo y mayor tendencia a un enfoque pedagógico tradicional.

Se interpreta este resultado como baja tendencia de las docentes a promover la interacción cara a cara de los niños en el salón de clase. Además, se observó que estas mismas docentes disponían las aulas de manera tradicional en filas individuales, para “garantizar la disciplina” Sin que los niños interactuaran durante las tres semanas de actividad pedagógica desarrollada para esta investigación.

Lo anterior muestra la necesidad de promover el aprendizaje cooperativo en la institución Colegio Distrital Juan Francisco Berbeo de Bogotá, principalmente para facilitar el desarrollo comunicativo e interpersonal de los estudiantes.

B. Preferencias pedagógicas de los docentes: Interacción/trabajo individual

El instrumento diseñado para la encuesta de preferencias pedagógicas relacionadas con el trabajo en equipo de las docentes, fue del mismo tipo escala de Likert, para medir el grado de acuerdo/desacuerdo de ellas en relación con diez afirmaciones contrarias a los principios del aprendizaje cooperativo y afines a la enseñanza tradicional.

Se observa que las docentes tienden a considerar que es difícil promover actividades para que los niños tomen decisiones en grupo; Tien-

den a rechazar la competencia y la asignación de puntajes individuales y se muestran tendencias a estar en de acuerdo con la posibilidad de que los niños retroalimenten el aprendizaje de sus compañeros.

Consideran la posibilidad de que los estudiantes se animen entre si a trabajar en clase y la mitad de ellas cree que los niños son capaces de cumplir funciones asignadas por la docente en el aula.

Llama la atención el énfasis que dan las docentes al “esfuerzo individual” del estudiante para aprender y la creencia de que “el solo hecho de reunirlos en grupo garantiza mejor aprendizaje” lo cual es contrario a los principios del aprendizaje cooperativo y a los resultados de las actividades hechas en aula en el marco de esta investigación donde se confirma que no basta con “agrupar” a los niños, sino que es necesario estructurar el aula, con roles, tiempos y espacios sistemáticamente definidos y aplicados.

La escala de acuerdo/desacuerdo con las afirmaciones de trabajo tradicional, contrario al trabajo estructurado en equipos del aprendizaje cooperativo resultó así:

Tabla 7

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Parcialmente de acuerdo	Totalmente en desacuerdo
4	9	16	11

Donde el mayor puntaje significa menor acercamiento a los principios del aprendizaje cooperativo y mayor tendencia a un enfoque pedagógico tradicional.

Lo anterior muestra la necesidad de acuerdos institucionales para actualizar pedagogías que promuevan la convivencia y el desarrollo de las relaciones interpersonales, de manera estructurada en el Colegio Distrital Juan Francisco Berbeo para mejorar la calidad de los aprendizajes y de la formación social de los estudiantes.

III. DESCRIPCIÓN DE LOS NIÑOS PARTICIPANTES

A. Información personal

Las características de los 32 niños y niñas participantes se sintetizan en la siguiente tabla:

Tabla 8
Tabla de información personal de los niños

Edades	9 años: 8
	10 años: 20
	11 años: 3
	12 años: 1
N° de hermanos	1: 8
	2: 13
	3: 6
	4: 2
	5: 1
Niños que viven con otros niños no hermanos	8
Niños que hacen actividades con otros niños fuera del colegio	23
En casa permanece con:	Otros niños: 3
	Adultos: 17
	Solos: 9

Estos datos nos muestran que los niños participantes en las actividades pedagógicas en aula, en el marco de esta investigación, están en una edad preadolescente de transición en hábitos de interacción; pronto comenzarán a dedicar más tiempo a sus amigos que a su familia.

Generalmente comparten actividades fuera del colegio con otros niños, ya sean hermanos o amigos o primos y la mayoría permanece en casa con adultos. Esto que podría interpretarse como hábito de interacción frecuente que se contraría algunas veces, dada la tendencia a organizar trabajo individual en el aula. En cuanto a los niños que per-

manecen solos en casa, ellos son quienes más necesitan la interacción en la escuela.

B. Preferencias de trabajo individual e interacción

La encuesta individual tipo escala de Likert, marcada por los niños y niñas participantes, arrojó las siguientes preferencias de trabajo individual y en equipo:

Tabla 9
De preferencias de interacción y trabajo individual de los niños

AFIRMACIONES	De acuerdo	No estoy de acuerdo	No sé
1-Aprendo más cuando estudio con otro(s) en clase de Inglés	20	6	6
2.-Disfruto en clase de Inglés haciendo actividades en grupo	28	3	1
3- Cuando trabajo solo en clase de Inglés, aprendo más	10	18	4
4- Disfruto en clase de Inglés haciendo solo(a) mis trabajos	18	13	1
5 – En Inglés me gusta más leer solo	21	5	6
6 - En Inglés me gusta más compartir la lectura con otro(s)	20	9	3

En la información anterior se marcaron en verde las preferencias favorables a la interacción o preferencias de interacción altas; en blanco, las tendencias desfavorables a la interacción o preferencias de interacción bajas y en amarillo, las bajas tendencias hacia una u otra opción de trabajo individual o trabajo en grupo. Se interpreta que los niños y niñas tienden a preferir el trabajo en grupo por lo cual se justifican las actividades promotoras de la interacción cara a cara del aprendizaje cooperativo en inglés como lengua extranjera desarrolladas en el marco de esta investigación.

IV. INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Los instrumentos de recolección de información fueron:

1. La encuesta estructurada de información personal de los niños (anexo 3), exploración inicial.
2. La escala Likert de preferencias de trabajo individual e interacción (anexo 4), “en las escalas de Likert el encuestado especifica un nivel de acuerdo o desacuerdo, con declaraciones que expresan una actitud favorable o desfavorable hacia el concepto que se está estudiando” (TORO y PARRA, 2010, p. 471), exploración inicial. (Este instrumento es una adaptación de TSAINLIG, 2002).
3. Los test de evaluación del nivel de logro individual (anexo 5). Los niños lo desarrollaron en la primera actividad.
4. El test de evaluación del aprendizaje por equipos (interacción) (anexo 6, 8), desarrollados en dos actividades con los mismos equipos formales.
5. La tabla de evaluación grupal de la interacción y del aprendizaje individual (anexo 12), desarrollada en dos fechas por los niños participantes organizados en el aula con la estructura de “cabezas numeradas juntas”.
6. La encuesta estructurada a docentes (“Escalas de calificación conceptual” TORO y PARRA, 2010, p. 467) con preguntas “cerradas” sobre “la disposición del aula” (JOHNSON y otros, (1999), (anexo 1). Se realizó con base en preguntas de escala subjetiva numérica que “Son aquellas preguntas en que las respuestas se gradúan en intensidad creciente o decreciente sobre el punto de información deseado. Es decir, el encuestado se posiciona subjetivamente respecto a las diferentes categorías de respuesta” (PÁRAMO, 2008, p. 69).
7. La Encuesta estructurada a docentes (“Escalas de calificación conceptual” TORO y PARRA, 2010, p. 467), sobre concepciones acerca

del trabajo pedagógico en el aula, con base en preguntas de escala subjetiva numérica (anexo 2).

8. Guía de observación estructurada del trabajo en equipo (JOHNSON, JOHNSON y HOLUBEC, p. 103). Este formulario se usó para recoger datos del desempeño de los niños en el equipo. Fue diligenciado por tres docentes observadoras que colaboraron en la actividad pedagógica de aula en la segunda fecha de implementación (anexo 13).
9. Evaluación cooperativa estructurada de la interacción en equipo. Adaptada con base en los cinco componentes del aprendizaje cooperativo (DEL POZO, 2008, p. 71). Este instrumento fue utilizado por tres docentes y por todos los equipos de los niños en la tercera actividad en aula (anexo 13).
10. Registro audiovisual. Videoclip, tres minutos.

A. Procedimientos de la recogida de información en el aula

1. Los niños y niñas diligenciaron en aula los instrumentos 1, información personal y 2 preferencias de trabajo individual e interacción (anexos 3, 4).
2. Actividad 1 en aula. La docente realizó lectura oral de un cuento breve señalando vocabulario dentro del texto ilustrado y valiéndose de gestos para hacerse entender. Los estudiantes, organizados en equipos con la estructura de “cabezas numeradas juntas”, preparaban luego repuestas del cuestionario relacionado con el tema del texto leído. Respondieron en equipo las preguntas del cuestionario escrito (anexo 6), primer promedio grupal, y se prepararon colectivamente para responder cuando la docente señalara un número de uno a cuatro, y ellos indicaran pidiendo turno para contestar. De estas respuestas logradas en equipo sobre vocabulario del cuento, surgió el primer puntaje para comparar resultados.
3. Actividad 2 en aula. En la siguiente semana, se realizó un ejercicio similar al anterior, organizando los niños en los mismos equipos, siguiendo el mismo *lesson plan* con un nuevo texto narrativo bre-

ve; la investigadora evaluó el vocabulario de este texto con el mismo tipo de cuestionario utilizado en la actividad 1. Los estudiantes construyeron colectivamente las respuestas a este cuestionario cuyo puntaje promedio de los 32 niños es comparado en el capítulo de análisis de resultados.

4. Evaluación grupal de la interacción y del aprendizaje individual. Después de realizar las actividades 1 y 2, los niños, organizados en los mismos equipos de “cabezas numeradas juntas”, diligenciaron el instrumento de evaluación grupal de la interacción (anexos 7 y 9), donde evaluaron en escala de uno a cinco, la interacción de cada uno de los compañeros, siendo cinco el mejor.
5. Interacción para el aprendizaje del Inglés con una estructura no cooperativa.

Con el fin de observar el efecto de la estructura de cabezas numeradas juntas, aplicada en las dos primeras semanas de actividad en el aula, se realizó una tercera actividad con el mismo grupo de niños y niñas, organizados en equipos de cuatro según los cargos y funciones propios de rodaje de un video pero sin la estructura cooperativa ya mencionada.

Cada equipo recibió su guion (anexo 11), con cuatro roles dentro de este para que llegaran acuerdos sobre el personaje que iban a representar; durante la clase se organizaron, aprendieron sus líneas y actuaron, siendo grabados con videocámaras. Durante la preparación del rodaje, las docentes observaron y registraron en la “Guía de observación estructurada del trabajo en equipo” (anexo 13); de esta manera se recogió la información para evaluar la interacción.

V. FASES O MOMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN

Fase 1. Búsqueda teórica

Teniendo en cuenta la actividad cotidiana de la investigadora, se observaron procesos de enseñanza y aprendizaje del Inglés en aula con grupos de cuarto a séptimo grado y se consultó bibliografía para decidir alternativas pedagógicas escogiendo el aprendizaje cooperativo con base en la experiencia previa de la investigadora.

Fase 2. Aproximación al contexto

- Reconocimiento del horizonte institucional: análisis del PEI del Colegio Juan Francisco Berbeo y del área de humanidades-inglés.
- Exploración de concepciones pedagógicas de docentes de grados cuarto y quinto: “Encuesta a docentes sobre la disposición del aula” (anexo 1) y “Encuesta de preferencias pedagógicas de los docentes” (anexo 2).
- Selección y reconocimiento del grupo. Se escogió un grupo de 32 estudiantes de grado cuarto del Colegio Distrital Juan Francisco Berbeo y se aplicó la encuesta estructurada de información personal de los niños (anexo 3) y la escala Likert de preferencias de trabajo individual e interacción (anexo 4).

Fase 3. Implementación de la estrategia en el aula

Se diseñó la actividad con base en los principios del aprendizaje cooperativo (enfoque pedagógico), el enfoque comunicativo para la enseñanza de la lengua extranjera, el aprendizaje de vocabulario en contexto y la lectura de textos narrativos breves con sentido ampliado a través de la imagen. Luego se desarrolló el proceso didáctico en aula.

Fase 4. Organización e interpretación de la información en matrices y análisis de los resultados mediante el cruce de información recogida en los instrumentos utilizados para tal fin

Con el fin de validar la interpretación se realizó una exploración de la “reacción de la población estudiada” (TORO, 2010, p. 729) proponiendo la lectura del borrador del capítulo de interpretación de resultados a la docente titular del grupo de niños participantes. Con el mismo propósito de validación, los niños diligenciaron nuevamente la escala Likert de preferencias de trabajo individual e interacción.

Fase 5. Escritura, revisión y entrega del documento

Tabla 10
Cronograma de actividades

FASES	Meses 1 al 12	Mes 13				Mes 14				Mes 15				Mes 16			
Búsqueda teórica	X	X	X	X	X	X	X	X	X								
Aproximación al contexto								X	X								
Estrategia en aula								X	X	X							
Interpretación de información										X	X						
Escritura, entrega docum								X	X	X	X	X					
Sustentación de la tesis, revision												X	X				

VI. TIPO DE INVESTIGACIÓN

Esta investigación tiene una orientación cualitativa, por ende, se basa en el “... proceso global desde la recolección, la organización y el análisis de los datos, por lo cual el investigador puede revisar permanente y progresivamente la validez de sus hallazgos y sus interpretaciones” (TORO y PARRA, 2010, p. 726).

Para evitar lo sesgos, se han elaborado instrumentos tales como las encuestas estructuradas para indagar las preferencias pedagógicas de los docentes. Además, se ha hecho revisión de la información teniendo como insumos la guía de observación estructurada, durante las sesiones de trabajo; las entrevistas grabadas en video por los niños; los reportes de evaluación hecha por el grupo de niños a sus integrantes y tomando en cuenta los resultados del ejercicio de vocabulario en el contexto de una narración breve.

Comparando los resultados de observación de tres docentes y haciendo entrevistas estructuradas, se trató de aumentar la validez de la información. También se solicitó la lectura crítica de documentos e instrumentos a una de las docentes que trabaja realizando un proyecto con el grupo de niños participantes.

CAPÍTULO QUINTO

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN

En este capítulo se organizó en matrices, tablas y textos la información recogida, para analizarla e interpretar los hallazgos, remitiendo a las evidencias o soportes de esa interpretación. Se ha buscado dar “coherencia lógica interna” a los resultados, para que reflejen mejor la situación estudiada procurando “la ausencia de contradicciones con resultados de otras investigaciones o estudios” (TORO y PARRA, 2010, p. 725), con la intención de que las conclusiones sean aplicables a grupos similares.

I. PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN

- Organización de la información en tablas, matrices y resúmenes.
- Elaboración de comparaciones y contrastes de los resultados cuantitativos y cualitativos obtenidos mediante instrumentos y participantes distintos: niños y docentes.
- Confirmación mediante soportes, análisis de instrumentos y revisión del registro de la observación directa en la guía estructurada.
- Descripción de lo observado (hallazgos).
- Comparación con resultados de otras investigaciones similares.
- Revisión del escrito.

- Exploración de reacciones de la población estudiada: para validar la evolución de la interacción social, observada por la investigadora, se socializó con la maestra titular del grupo de niños participantes, el resumen de resultados de la actividad pedagógica en aula y de la interpretación de la información, acompañado de una encuesta estructurada (anexo 12).

II. NIVELES DE LOGRO EN EL APRENDIZAJE DE INGLÉS Y EN LA INTERACCIÓN

En la siguiente tabla se observan datos de puntajes obtenidos por los 32 niños y niñas en el aprendizaje cooperativo de vocabulario en contexto y en Interacción en las actividades 1 y 2. La escala de valoración va de uno a cinco.

Tabla 11

evaluación primeros periodos	vocabulario cabezas numeradas	Evaluación grupal interacción	vocabulario cabezas numeradas	Evaluación grupal interacción
3.5	4	4.3	4.2.	4.8

En esta tabla, la primera columna en color lila, representa el promedio de notas del grupo de 32 niños y niñas obtenido durante los tres primeros periodos académicos de 2013. En la segunda columna, se muestran resultados de la actividad 1 en aula, realizada para desarrollar esta investigación, es decir, la evaluación del aprendizaje de vocabulario de un texto narrativo en inglés, leído inicialmente en voz alta por la investigadora, quien explicó y profundizó el aprendizaje aprovechando la estructura de “Cabezas numeradas juntas” en la que los niños construyeron colectivamente las respuestas a un test (anexo 6). Los resultados, con escala de valoración de 1 a 5, muestran este promedio de 3,5, una diferencia mayor de 0,5 en el logro de aprendizaje en relación con los periodos anteriores, mientras que en la cuarta columna está el puntaje promedio obtenido por los niños en la actividad 2, de lectura de un nuevo texto narrativo en Inglés, siguiendo el mismo procedimiento didáctico. Este promedio de aprendizaje de vocabulario en

contexto es de 4,2, es decir, supera en 0,7 el promedio inicial de aprendizaje del Inglés, dos semanas después de iniciar la actividad pedagógica de aprendizaje cooperativo en aula.

Los anteriores resultados coinciden con las investigaciones de TSAI-LING (2002) y KHAN (2008), quienes encontraron que el nivel de logro de los estudiantes subió significativamente al enseñar el inglés como lengua extranjera apoyado con el aprendizaje cooperativo.

Sobre el procedimiento pedagógico que arrojó los puntajes de aprendizaje de inglés de las columnas en amarillo, en la tabla anterior, tenemos: una semana después de haber realizado la primera actividad, se desarrolla otra actividad pedagógica con los estudiantes, tomando los roles del equipo y siguiendo funciones, con la estructura de cabezas numeradas juntas. Al observar la evaluación del vocabulario en contexto, se toman los dos resultados obtenidos por los estudiantes y se determina que 17 alumnos tuvieron una gran mejoría, y los otros alumnos se mantuvieron.

Evaluación grupal de la interacción

En la tabla anterior, las columnas 3 y 5 de evaluación de la interacción muestra los puntajes obtenidos mediante valoración colectiva del trabajo de cada uno de los niños del equipo o (anexo 12) Se observa que en la actividad 1, el promedio de valoración de la interacción de los niños en los equipos es de 4,3. en la actividad pedagógica 1; Mientras en la actividad pedagógica 2, el promedio de interacción sube a 4,8. Esto coincide con los resultados de evaluación de la interacción arrojados en el análisis siguiente surgido de la observación estructurada hecha por tres docentes utilizando la guía de Observación estructurada de la Interacción, adaptada para tal fin (anexo 13).

III. EVALUACIÓN DE LA INTERACCIÓN SEGÚN HABILIDADES COOPERATIVAS

Tabla 12

	20	22	19	18	16	95	12	19	15	12	14	72	INTERACCIÓN PLENA	
	12	10	11	11	7	51	20	12	13	20	18	83	INTERACCIÓN MEDIA	
	0	0	2	3	9	14	0	1	4	0	0	5	INTERACCIÓN BAJA	
Concentración						Frecuencia actividad 2	Concentración						Frecuencia actividad 3	Tipo de Interacción
Aporte de ideas							Aporte de ideas							
Manejo del tiempo							Manejo del tiempo							
Habilidades Cooperativas						Habilidades Cooperativas								
Actividad 1 con estructura "Cabezas numeradas juntas"						Actividad 2 sin estructura "Cabezas numeradas juntas"								

La tabla anterior muestra los resultados de la evaluación de la interacción hecha adaptando la guía de observación de habilidades de interacción (anexo 13). La categoría de análisis "interacción" se subdividió en tres: interacción alta, que representa el número de marcas con la respuesta "siempre"; interacción media, que corresponde a la frecuencia de valoraciones "a veces", hecha por las docentes en la guía de observación. La subcategoría "interacción baja", corresponde a la frecuencia de valoraciones "nunca", marcadas por las docentes en la guía de observación de la interacción de los niños en la segunda y tercera actividad en el aula.

El número total de valoraciones en la actividad 1 y en la actividad 2 es el mismo por cuanto se evaluaron 5 habilidades de interacción por cada uno de los 32 niños y niñas.

Se observa que la frecuencia mayor es de interacción alta y aparece cuando la actividad se realiza con una estructura de aprendizaje cooperativo, en este caso, la estructura de cabezas numeradas juntas: la frecuencia de interacción alta fue de 95, mientras en la actividad de aprendizaje del inglés como lengua extranjera, sin estructura cooperativa para el trabajo de los niños, la frecuencia de interacción alta, marcada por las docentes en la guía de observación fue de 51. Este resultado coincide con los planteamientos del aprendizaje cooperativo acerca de la forma de intervenir para apoyar el aprendizaje: "son estrategias de intervención bastante concretas que tienen por objeto aportar respuestas apropiadas al caso en cuestión" (BAUDRIT, 2012, p. 11 y 12). Se observó que en la actividad 3, estructurada para que los

niños actuaran con base en un guión, faltaron algunas estrategias concretas apropiadas para animar el aprendizaje.

En contraste, en las actividades 1 y 2, realizadas con la estructura de “Cabezas numeradas juntas” hay tiempos y roles específicos para explicar, construir la respuesta, hacer acuerdos, escribir, hablar, evaluar, preguntar, responder y aprender. Se confirma en la presente investigación uno de los planteamientos centrales sobre la Interacción en el aprendizaje Cooperativo, propuesto por sus autores más reconocidos:

El solo hecho de juntar a los alumnos y permitir su interacción, no significa que el aprendizaje aumentará, que se producirán relaciones de alta calidad entre pares o que mejorará la adaptación psicológica, la autoestima y la competencia. La forma en que interactúen dependerá de la manera en que los docentes estructuren la interdependencia en cada situación de aprendizaje (JOHNSON y JOHNSON, 1999, p. 274).

En la actividad 3, había una estructura de interacción por cuanto cada miembro del equipo debía actuar y aprenderse unas líneas para que la representación teatral tuviera éxito. La responsabilidad era como actor, más no como gestor del funcionamiento del equipo como sucedió en las actividades 1 y 2, cuando cada niño asumió el rol cooperativo de relator, o de moderador o de monitor del tiempo (*time keeper*), o de animador, logrando “interdependencia positiva” que garantiza la “cantidad y calidad del trabajo” porque no se descuida la conciencia de pertenecer y hacerse cargo de unas tareas para que funcione el equipo.

En cuanto a la interacción media y baja, encontramos como un aspecto positivo la escasa presencia de interacción baja, teniendo en cuenta que esta evaluación fue hecha por tres docentes en el grupo participante, cuando este había trabajado durante tres semanas aplicando aprendizaje cooperativo, para aprender el inglés con la estructura “Cabezas numeradas juntas”.

Es importante anotar que en la actividad 3, se observó que la falta de estructura según el aprendizaje cooperativo impactó en que el desarrollo de los momentos de la clase no tenía, entre otros, límites de tiempo claros, por lo cual la evaluación del aprendizaje concreto del inglés fue menos sistemática que la evaluación del avance en el desarrollo de la interacción, haciendo que la docente tuviese que asumir rol directivo para el manejo del tiempo y el aprendizaje del texto en inglés en los equipos. Este rol predominantemente directivo no es frecuente

en el aprendizaje cooperativo porque la estructura, en este caso, “Cabezas numeradas juntas”, permite que los equipos funcionen con más autonomía al concentrarse en roles que garantizan su funcionamiento.

Actos de interacción

En la tabla 11 se observa que el “aporte de ideas” es el acto de interacción (JOHNSON, JOHNSON y HOLUBEC, 1999, p. 103), marcada en la guía de observación con mayor frecuencia como “siempre” presente en el trabajo de los niños en los equipos, durante las actividades 2 y 3 (anexo 13). Esto se interpreta como una fortaleza que desarrollan los niños cuando el trabajo en aula se organiza con equipos estructurados con roles y funciones específicos, planeados previamente por el o la docente.

El segundo “acto de interacción” marcada con una frecuencia de “siempre” en las guías de observación es la “concentración”, más frecuente en la estructura de “cabezas numeradas juntas”. Se entiende que cuando los niños tiene funciones para encargarse de controlar el tiempo, tomar la palabra, escribir y animar a los otros, se favorece la concentración en el trabajo por equipos.

El tercer “acto de interacción”, con presencia similar tanto en la actividad 2 con estructura de aprendizaje cooperativo y la actividad 3, con estructura diferente, es el “manejo del tiempo”. Atribuible a que en ambas actividades la docente organizó trabajo en equipo.

La concertación es el acto de Interacción que aparece en el cuarto lugar de frecuencia “siempre” marcada en las guías de observación estructurada, siendo más baja en la actividad 3, donde vemos que la concertación se favorece más en los equipos de “cabezas numeradas juntas”.

La animación aparece con interacción alta más frecuente en la actividad 3, donde los niños debían aprenderse el guión para actuar frente a la cámara. Lo que interpretamos como que el tipo de actividad influye en la calidad de la animación al realizar una tarea en el aula.

CONCLUSIONES

Una vez realizados los procedimientos de recolección de información mediante la realización de actividades pedagógicas en aula para el aprendizaje del inglés básico en cuarto grado, aplicando los instrumentos descritos en el capítulo de metodología de la presente investigación, se desarrolló el análisis de la información llegando a las siguientes conclusiones:

El promedio resultante de la evaluación de inglés fue superior al promedio obtenido por los niños en los periodos académicos anteriores del mismo año lectivo y a medida que se realizaron nuevas actividades de aprendizaje cooperativo del inglés, con la misma estructura en el aula, el promedio de evaluación subió coincidiendo con las investigaciones de TSAILING (2002) y KHAN (2008), quienes encontraron que el nivel de logro de los estudiantes subió significativamente al enseñar el inglés como lengua extranjera apoyado con el aprendizaje cooperativo.

En cuanto a la categoría de análisis de interacción, se observó que el promedio de valoración de la interacción hecha por los niños en los equipos, fue menor en la actividad pedagógica 1 y subió significativamente en las actividades pedagógicas posteriores. Esto coincidió con los resultados de evaluación de la observación estructurada hecha por tres docentes utilizando la guía de observación adaptada de la propuesta de JOHNSON, JOHNSON y HOLUBEC (1999).

El análisis de la interacción y de los actos de interacción (JOHNSON, JOHNSON y HOLUBEC, 1999), con la estructura de “cabezas numeradas juntas” en contraste con la actividad pedagógica realizada con una estructura no cooperativa, mostró que la interacción es más alta cuando se organiza el aula con la estructura de “cabezas numeradas juntas”. Mientras se observó que en la estructura de “cabezas numeradas juntas” la frecuencia de “actos de interacción” siempre es más alta que

cuando los niños trabajan organizados en grupos con una estructura no cooperativa.

Se observa que la frecuencia mayor es de interacción alta y aparece cuando la actividad se realiza con una estructura de aprendizaje cooperativo, en este caso, la estructura de “cabezas numeradas juntas”: la frecuencia de interacción alta fue de 95, mientras en la actividad de aprendizaje del inglés como lengua extranjera, sin estructura cooperativa para el trabajo de los niños, la frecuencia de interacción alta, marcada por las docentes en la guía de observación fue de 51. Este resultado coincide con los planteamientos del aprendizaje cooperativo acerca de la forma de intervenir para apoyar el aprendizaje:

Hay tiempos y roles específicos para explicar, construir la respuesta, hacer acuerdos, escribir, hablar, evaluar, preguntar, responder y aprender. Se confirma en la presente investigación uno de los planteamientos centrales sobre la Interacción en el aprendizaje cooperativo, propuesto por sus autores más reconocidos.

El solo hecho de juntar a los alumnos y permitir su interacción, no significa que el aprendizaje aumentará, que se producirán relaciones de alta calidad entre pares o que mejorará la adaptación psicológica, la autoestima y la competencia. La forma en que interactúen dependerá de la manera en que los docentes estructuren la interdependencia en cada situación de aprendizaje.

PROYECCIONES

Luego de la implementación, el análisis de resultados y las conclusiones obtenidas, se consideran las siguientes proyecciones al presente trabajo de investigación.

En el campo de la investigación: pedagogías para que los estudiantes desarrollen sus habilidades sociales. Desarrollo pedagógico de estructuras de trabajo en aula con investigaciones acerca del rol autónomo de los niños donde se garantice el papel de ellos como gestores del funcionamiento del grupo ya que hasta ahora, el énfasis se ha hecho en asignación de roles, más no en la estructura que garantice de manera autónoma el aprovechamiento del tiempo, centrarse en la tarea, animarse en el trabajo y registrar resultados del trabajo en equipo después de desarrollar las actividades. Igualmente, estar preparados para responder por el equipo cuando lo requieran.

Un camino para investigar son las propuestas de desarrollo de la interacción centradas en caracterizaciones de población por preferencias, por edades, por etnias, género, intereses de aprendizaje, entre otros.

A nivel institucional, se propone buscar acuerdos entre docentes y estudiantes para desarrollar estructuras de aprendizaje cooperativo en el aula.

BIBLIOGRAFÍA

- ABD ELSAMI' ALI, MOHAMMED FAROUK. "The effect of using jigsaw reading technique on the EFL pre-service teachers' reading anxiety and comprehension", *Journal of Education College*, n.º 3, Helwan University, Cairo, Egipto, 2001.
- ALCÓN SOLER, EVA. *Interacción y aprendizaje de segundas lenguas en el contexto institucional del aula*, Alicanye, Universidad de Alicante, 2001.
- ARIAS SILVA, JUAN DE DIOS; CAROLINA CÁRDENAS ROA y FERNANDO ESTUPIÑÁN TARAPUEZ. *Aprendizaje cooperativo*, Bogotá, Universidad Pedagógica, 2005.
- BAUDRIT, ALAIN. *Interacción entre alumnos*, Madrid, Narcea Ediciones, 2012.
- BRODY, CELESTE M. y NEIL DAVIDSON. "Introduction: Professional development and cooperative learning" en *Professional development for cooperative learning-issues and approaches*, albany, State University of NY Press, 1998.
- CALDERÓN, MARGARITA y otros. *Efectos de la cooperación bilingüe integrada a la lectura y la composición en estudiantes en transición de la lectura del español al inglés*, 1997.
- COLL SALVADOR, CÉSAR. *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*, México, Paidós, 1987.
- COLL SALVADOR, CÉSAR; JESÚS PALACIOS y ALVARO MARCHESI. *Desarrollo psicológico y educación, vol. II Psicología de la educación*, Madrid, Alianza Editorial, 1990.
- DEL POZO, MONSERRAT y MÓNICA HORCH. "Estructuras del aprendizaje cooperativo", *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 376, 2008. En línea: [<http://centros.educacion.navarra.es/caps/infantil/attachments/article/102/Estructuras%20de%20aprendizaje%20cooperativo.pdf>].
- FERNÁNDEZ BERROCAL, PABLO y MARÍA ANGELES MELERO (comps). *La interacción social en contextos educativos*, Madrid, Siglo XXI, 1995.

Interacción estructurada para el aprendizaje cooperativo del inglés...

- FERREIRO GRAVIÉ, RAMÓN y MARGARITA CALDERÓN ESPINO. *El ABC del aprendizaje cooperativo*, 2.^a ed., México, Trillas, 2009.
- GARCÍA GARCÍA, MARTHA. *La interacción oral alumno/alumno en el aula de lenguas extranjeras: líneas de investigación y consideraciones didácticas*, España, Centro Virtual Cervantes, 2007. En línea: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0555.pdf].
- GRADDOL, DAVID. *The future of english*, Londres, The British Council, 2000.
- HYMES, DELL. "Acerca de la competencia comunicativa", *Revista Forma y Función*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 1996.
- JOHNSON, DAVID W.; ROGER T. JOHNSON y EDYTHE J. HOLUBEC. *Circles of learning: Cooperation in the classroom*, Edina, M.N., Interaction Book Company, 1984.
- JOHNSON, DAVID W.; ROGER T. JOHNSON y EDYTHE J. HOLUBEC. *The new circles of learning: Cooperation in the classroom and school*, 4.^a ed., Edina, MN: Interaction Book Company, 1995.
- JOHNSON, DAVID W.; ROGER T. JOHNSON y EDYTHE J. HOLUBEC. *El aprendizaje cooperativo en el aula*, Buenos Aires, Paidós, 1999.
- JOHNSON, DAVID W. y ROGER T. JOHNSON. "Social interdependence and perceived academic and personal support in the classroom", *Journal of Social Psychology*, vol. 120, n.º 1, 1983.
- JOHNSON, DAVID W. y ROGER T. JOHNSON. *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*, Nueva Jersey, Prentice Hall, 1987.
- JOHNSON, DAVID W. y ROGER T. JOHNSON. *Cooperative learning lesson structures*, Edina, M.N., Interaction Book Company, 1991.
- JOHNSON, DAVID W. y ROGER T. JOHNSON. *Aprender juntos y solos*, Buenos Aires, Aique, 1999.
- JOHNSON, DAVID W. y ROGER T. JOHNSON. "Making cooperative learning work", *Theory into Practice*, vol. 38, n.º 2, 1999.
- KAGAN, SPENCER. "The structural approach to cooperative learning", *Educational Leadership*, vol. 47, n.º 4, 1990.
- KAGAN, SPENCER. *Cooperative learning*, San Clemente, Resources for Teachers, 1999.
- KOZULIN, ALEX; BORIS GINDIS; VLADIMIR S. AGEYEV y SUZANNE M. MILLER (eds). *Vygotsky's educational theory in cultural context*, Cambridge, Cambridge University Press, 2003.

- LEÓN DEL BARCO, BENITO; MARGARITA GOZALO DELGADO; ELENA FELIPE CASTAÑO; TERESA GÓMEZ CARROSA y CARLOS LATAS PÉREZ. *Técnicas de aprendizaje cooperativo en contextos educativos*, Badajoz, Edit. Abecedario, 2005.
- MCGROARTY, MARY. "Cooperative learning and second language acquisition", en DANIEL D. HOLT (ed). *Cooperative learning: A response to linguistic and cultural diversity*, Washington, Center for Applied Linguistics, 1993.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Serie lineamientos curriculares idiomas extranjeros: inglés*, Bogotá, MEN, 1999.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. "Formar en lenguas extranjeras: Inglés ¡el reto!", *Serie Guías* n.º 22, Bogotá, MEN, 2006. En línea: [www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-115375_archivo.pdf]
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Estándares básicos. Ética y valores*, Bogotá, MEN, 2006.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Colombia aprende. Resultados diagnóstico 2011*, Bogotá, MEN, 2011.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Serie lineamientos curriculares. Hacia una fundamentación*, Bogotá, MEN, 1999.
- MUÑOZ RESTREPO, ANA PATRICIA. "Metodología para la enseñanza de lenguas extranjeras. Hacia una perspectiva crítica", *Revista Universidad EAFIT*, vol. 46, n.º 159, Medellín, Universidad EAFIT, 2010.
- OLSEN, ROGER y SPENCER KAGAN. "About cooperative learning", en CAROLYN KESSLER (Ed). *Cooperative language learning: A teacher's resource book*, Nueva Jersey, Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1992.
- OVEJERO BERNAL, ANASTASIO. *El aprendizaje cooperativo: Una alternativa a la enseñanza tradicional*, Barcelona, PPU, 1990.
- ORTIZ, HILDA MERCEDES; et al. *Revisión y actualización análisis curricular*, Bogotá, ICFES, UNESCO, 2011.
- PÁRAMO, PABLO (comp). *La investigación en las ciencias sociales. Técnicas de recolección de información*, Bogotá, Universidad Piloto, 2008.
- PÉREZ ESTEVE, PILAR y VICENT ROIG ESTRUCH. "¿Enseñar inglés o enseñar en inglés? Factores que inciden en la eficacia de la enseñanza y aprendizaje del inglés en educación infantil", *Participación Educativa*, n.º 12, España, Ministerio de Educación, 2009.

Interacción estructurada para el aprendizaje cooperativo del inglés...

- PERKINS, DAVID. *El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación*, Buenos Aires, Paidós, 2010.
- PUJOLÁS MASET, PERE. *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*, Barcelona, Octaedro, 2004.
- RICO, EDITH. *El proyecto de aula, una alternativa para el aprendizaje del inglés como segunda lengua en el English Support Centre (ESC), del Colombo Hebreo*, Bogotá, Universidad Javeriana, 2009.
- ROJAS, LEYLA. *Como aprenden los niños una lengua extranjera*, Bogotá, Magisterio, 2001.
- RONCANCIO CORREA, ANA MILEDY. *Interacción en el aprendizaje de una lengua extranjera en un grupo de 4.º de básica primaria de Armenia: Implicaciones sociales y culturales del contexto local*, Armenia, Universidad del Quindío, 2012.
- SHANNON, DAVID. *David goes to school*, Nueva York, Scholastic, 2001.
- SLAVIN, ROBERT E. y MARGARITA CALDERÓN. *Effective programs for latino students*, Nueva Jersey, Laurence Erlbaum Associates Publishers, 2000.
- SLAVIN, ROBERT E. *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica*, Buenos Aires, Aique, 1994.
- SWORD BISHOP, DOROTHY. *Leonardo el león y Ramón el ratón*, Chicago, NTC, 1998.
- TORO, IVÁN y RUBÉN PARRA. *Fundamentos epistemológicos de la investigación y la metodología de la investigación cualitativa, cuantitativa*, Medellín, Fondo Editorial Universidad EAFIT, 2010.
- TSAILING, LIANG. *Implementing cooperative learning in EFL teaching: Process and effects*, Taipéi, National Taiwan Normal University, 2002.
- VYGOTSKY, LEV S. *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires, Ediciones Fausto, 1995.
- VYGOTSKY, LEV S. "Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores", en *Obras escogidas*, t. III, Madrid, Aprendizaje Visor, 1931.
- ZULUAGA OCAMPO, ZULMA PATRICIA; HILDA MERCEDES ORTIZ y ADRIANA CATALINA ROA CASAS. *Hablar para participar y decidir*, Bogotá, IDEP y Universidad Javeriana, 2010.



Editado por el Instituto Latinoamericano de Altos Estudios –ILAE–,
en marzo de 2016

Se compuso en caracteres Cambria de 12 y 9 ptos.

Bogotá, Colombia