

**El trabajo cooperativo en la comprensión oral en inglés.**

**Proyecto de grado Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades e Idiomas**

**Karen Juliet Bernal Ochoa**

**Director: Mg. Mónica Castañeda Torres**



**Universidad Libre**

**Facultad de Ciencias de la Educación**

**Programa Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades e Idiomas**

**Bogotá, julio de 2019**

## **Agradecimientos**

En primer lugar, quiero dar gracias a Dios por permitirme llegar a este punto, porque sin Él nada de esto hubiese sido posible.

En segundo lugar, quiero agradecer la labor realizada por mi asesora, profesora Mónica Castañeda Torres, que con su conocimiento y grandes cualidades como docente supo guiarme en el proceso de investigación, teniendo en cuenta mis aspiraciones académicas y personales. Estaré por siempre agradecida por su ayuda, paciencia y dirección.

Gracias también a la profesora Claudia Franco por su disposición para brindarme ayuda y comprensión en más de una oportunidad. A aquellos docentes que en este largo proceso de formación profesional han dejado una huella en mi labor como docente, tanto a nivel académico como personal.

Finalmente, gracias a mis estudiantes por enseñarme a ser docente.

***Dedicatoria.***

*Doy infinitas gracias a Dios por darme la vida, por mostrar su mano conmigo en cada paso que he dado.*

*A mis padres, Alberto y Lolita, a quienes dedico este trabajo, doy gracias porque siempre han estado a mi lado para darme su apoyo, comprensión, amor y sabios consejos para ser una buena estudiante, profesional y una gran mujer. Sin su apoyo nada de esto sería una realidad hoy. A mi hermano, Johann, por su apoyo, sus abrazos en mis momentos de tristeza y su colaboración en la realización de este trabajo.*

*Por último, gracias a mi novio, Mauricio, quien estuvo a mi lado en todo este proceso, dándome apoyo moral y aportando con sus conocimientos a la construcción de este documento.*

*A todos ustedes gracias por nunca dejar de confiar en mí.*

## Contenido

Introducción.....	1
Capítulo Uno: Planteamiento del problema. ....	3
Descripción de la situación problemática .....	3
Antecedentes de la investigación .....	4
Pregunta de investigación .....	10
Objetivos .....	10
Objetivo general.....	10
Objetivos específicos. ....	10
Justificación.....	11
Marco teórico .....	13
Competencia comunicativa. ....	13
Aprendizaje de lenguas extranjeras – adolescentes. ....	15
Desarrollo de comprensión oral en inglés. ....	21
Trabajo cooperativo. ....	26
Capítulo dos: Aspectos metodológicos. ....	30
Paradigma de investigación .....	30
Enfoque metodológico.....	31
Metodología de investigación .....	32
Población y muestra.....	35

Instrumentos para la recolección de información .....	37
Diarios de campo. ....	37
Prueba objetiva de diagnóstico. ....	37
Prueba objetiva final. ....	38
Propuesta de intervención .....	38
Capítulo Final: Análisis y discusión de resultados .....	47
Análisis de resultados .....	47
Conclusiones .....	59
Referencias .....	64
Apéndices .....	70

### **Lista de tablas**

Tabla 1 Distribución de grupos en los cursos de extensión, 2019 - I .....	35
Tabla 2. Resultados prueba objetivo diagnóstico. ....	95
Tabla 3 Resultados pregunta tipo completar. ....	96
Tabla 4 Resultados pregunta tipo selección múltiple.....	97
Tabla 5 Resultados prueba objetiva final. ....	98
Tabla 6 Resultados pregunta tipo completar - final. ....	99
Tabla 7 Resultados pregunta tipo selección múltiple - final. ....	100

## Lista de figuras

Figura 1. Modelo de la investigación - acción de Kemmis. ....	33
Figura 2. Resultados prueba objetiva de diagnóstico.....	48
Figura 3 Resultados pregunta de tipo completar. ....	48
Figura 4 Resultados pregunta tipo selección múltiple. ....	49
Figura 5 Resultados prueba objetiva final. ....	55
Figura 6 Resultados pregunta de tipo completar - final. ....	56
Figura 7 Resultados pregunta de tipo selección múltiple - final.....	56
Figura 8 Comparativo resultados prueba diagnóstica y final. ....	57



## **Introducción**

La presente investigación surge del hecho de querer mejorar los niveles de comprensión oral en inglés de los estudiantes del grupo 1B de los cursos de extensión de la Universidad Libre, por medio de la aplicación del trabajo cooperativo, con el fin de llevar a desarrollar su competencia comunicativa en la lengua extranjera inglés, ya que, en la actualidad, desde el punto de vista académico y económico, aprender inglés ha dejado de ser un privilegio a convertirse en una necesidad. El objetivo principal de la investigación fue determinar el efecto de la aplicación del trabajo cooperativo en la comprensión oral en inglés de los estudiantes del nivel 1B de los cursos de extensión de la Universidad Libre y los objetivos específicos fueron determinar el nivel de inglés de los estudiantes por medio de una prueba de diagnóstico, diseñar una estrategia basada en el trabajo cooperativo para la comprensión oral, aplicar dicha estrategia y analizar los resultados obtenidos de la aplicación del trabajo cooperativo en la mencionada habilidad.

Por medio de la prueba de diagnóstico se determinó que la población no tenía el nivel de comprensión oral esperado de acuerdo al proceso que llevaban en los cursos de extensión y se procedió al diseño de la propuesta de intervención basada en el trabajo cooperativo para el desarrollo de las habilidades de comprensión oral en inglés. Para ello, se tuvo en cuenta seis antecedentes que permitieron dar una visión sobre esta temática: dos locales, dos nacionales y dos internacionales, que trabajan la comprensión oral y el trabajo cooperativo desde diferentes perspectivas.

Posteriormente, se empleó el enfoque de investigación – acción y el tipo de análisis mixto, mediante los cuales llega a una indagación reflexiva sobre las situaciones educativas para mejorar la práctica con el uso de instrumentos de recolección de datos de tipo cualitativo y cuantitativo.



Así pues, se plantean cuatro sesiones de intervención junto con las pruebas objetivas de diagnóstico y final, para analizar los resultados obtenidos por los estudiantes antes y después de la intervención.

Después del análisis de resultados, se concluyó que el trabajo cooperativo tuvo un efecto positivo en la comprensión oral de los estudiantes del nivel 1B de los cursos de extensión de la Universidad Libre, los que se ven reflejados en el análisis de los datos obtenidos de las pruebas objetivas que se llevaron a cabo.

## **Capítulo Uno: Planteamiento del problema.**

### **Descripción de la situación problémica**

Enmarcado en el proceso de Proyecto Investigativo y Práctica Docente en el periodo 2018-II se comenzó con la práctica en los cursos de extensión en idiomas ofertados por la Universidad Libre desde la Facultad de Ciencias de la Educación en una clase de nivel 1A– Básico, comprendido como A1 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas – MCER con una población de 11 estudiantes de edades entre los 14 a 16 años. Durante el desarrollo de la práctica, se trabajaron tanto las distintas habilidades comunicativas en el aprendizaje de la lengua extranjera inglés como producción oral y escrita y comprensión oral y escrita.

Sin embargo, a medida que avanzó el proceso en la práctica se evidenció por medio de la observación realizada en clase y los resultados obtenidos por los estudiantes en los exámenes y las actividades de comprensión oral realizados en clase que la mayoría de los estudiantes presentaban dificultades en la realización de tales ejercicios. Al observar a los estudiantes durante dichas actividades, se mostraban confundidos con las instrucciones dadas en inglés por el docente y presentaban dificultad para comprender los audios en inglés.

Para el período 2019-I, la población incrementó a un total de 22 estudiantes. Al haber este cambio en la población se observó que el grupo estaba dividido en dos: los estudiantes que estaban en el curso anterior y los que llegaron a conformar este nuevo grupo. La interacción entre estudiantes era muy poca, además que algunos de los estudiantes que no conocían al docente en formación se mostraban poco participativos en las actividades propuestas y no trabajan con compañeros que no fueran los habituales. Al pedir a los estudiantes que trabajaran en grupos se

observó que en muchas ocasiones preferían trabajar solos o con sus amigos. Si se hacía una formación de grupos distinta, se generaba un ambiente incómodo en la clase.

Debido al problema de comprensión oral visto con los estudiantes del nivel anterior, se decide llevar a cabo una prueba de diagnóstico de comprensión oral en inglés para nivel A1, que constó de 18 ejercicios *Bottom-Up*, en los cuales los estudiantes debían completar casillas con información específica de dos llamadas telefónicas, y 4 ejercicios *Top-Down* de selección múltiple, en los que los estudiantes debían escuchar para encontrar ideas principales y detalles (ver Apéndice G). Dicha prueba arrojó como resultado que en promedio los estudiantes obtuvieron un 32% del total de respuestas correctas, siendo 73% el máximo puntaje conseguido individualmente y 0% el menor (ver Apéndices Q, R y S y las figuras 2, 3 y 4). Es así como surge la necesidad de plantear una propuesta que ayude a los estudiantes a mejorar sus habilidades de comprensión oral de la lengua extranjera inglés para el semestre 2019-I.

### **Antecedentes de la investigación**

A continuación, se presentará información de distintas investigaciones y artículos de investigación que corresponden a aspectos teóricos que servirán como referencia en la planeación y ejecución de la presente investigación.

En ámbito local, Jula y Carrillo (2009) de la Universidad Libre proponen la investigación titulada Incidencia de los grupos cooperativos en el desarrollo de la habilidad lectora con base en las dificultades en la interpretación de textos en inglés, la cual fue llevada a cabo en el Colegio Inmaculado Corazón de María.

Los autores aplicaron una estrategia metodológica del aprendizaje cooperativo basada en el trabajo en grupo, los cuales fueron conformados por cinco estudiantes, quienes asumieron una

responsabilidad individual y grupal para desarrollar ejercicios de comprensión de lectura, desde un enfoque de lectura extensiva donde se incluye una pre lectura, una lectura en grupo y una post lectura. Dicha aplicación tuvo como población a doce estudiantes de grado undécimo con edades entre los 16 y 17 años, quienes al final de las intervenciones, tuvieron un resultado positivo en el afianzamiento de su nivel de comprensión escrita, junto a un aumento en su vocabulario y el fortalecimiento de las relaciones sociales.

Tomando como referencia el trabajo realizado por Jula y Carrillo (2009) en el desarrollo de la comprensión escrita en inglés y cómo el uso del trabajo cooperativo fortaleció las habilidades de comprensión escrita en los estudiantes, se tendrá en cuenta el uso de grupos cooperativos con un número de estudiantes no superior a 5 y se hará uso del desarrollo de ejercicios de comprensión en tres momentos: previo a la escucha, durante la escucha y posterior a la escucha.

Ahora bien, Guatame (2017) en su trabajo de grado Aprendizaje cooperativo en la enseñanza de lenguas extranjeras de la Universidad Javeriana analizó la utilidad de una estrategia de intervención pedagógica basada en el aprendizaje cooperativo en un curso de alemán de dicha universidad compuesto por 17 estudiantes de tercer semestre con edades entre los 18 y los 26 años, con nivel A2 según el Marco Común Europeo de Referencia de lenguas.

Dicha intervención midió el rendimiento académico de los estudiantes por medio de una prueba que sirvió como pre y post test antes y después del diseño y aplicación de distintas técnicas del aprendizaje cooperativo, tales como *jigsaw*, *student group learning* y *learning together* teniendo objetivos de tipo expresivo, cognitivo y afectivo a lo largo de tres sesiones de intervención, durante las cuales los grupos de trabajo estuvieron conformados por 3 o 4 estudiantes. Al término de la investigación se evidenció que el 50% de los estudiantes tuvieron

mejora en sus habilidades en la lengua extranjera alemán, así también como un fortalecimiento en las relaciones interpersonales del grupo y los vínculos afectivos en el aula.

Teniendo en cuenta el resultado obtenido en esta investigación y cómo el uso de técnicas del aprendizaje cooperativo mejoró las habilidades en la lengua extranjera, para la presente investigación se tendrá en cuenta la técnica de *jigsaw* en la ejecución de ejercicios de comprensión oral en inglés como lengua extranjera y la conformación de grupos pequeños para el desarrollo de las actividades.

En el ámbito nacional, Bolívar (2017) en su trabajo *The Impact of Cooperative Learning in the Oral Production of 4th grade Students* de la Universidad de Antioquia analizó el impacto de las técnicas del aprendizaje cooperativo en la producción oral en inglés en un grupo con 47 estudiantes en grado cuarto en una institución educativa pública de la ciudad de Medellín.

Dicha propuesta de intervención utilizó técnicas de trabajo cooperativo, considerando que éstas facilitan el manejo de grupos grandes y estimulan la producción oral de los estudiantes. Las tres técnicas seleccionadas para la intervención fueron *Think-Pair-Share*, *Three Step Interview* y *Jigsaw*. La última técnica mencionada, *Jigsaw*, tuvo su aplicación a lo largo de cuatro clases: en la primera clase tuvo trabajo individual, en la segunda trabajo grupal y en la tercera trabajo individual y en la última sesión trabajo grupal. En la intervención, los grupos se formaron teniendo en cuenta los niveles de dominio de los temas por parte de los estudiantes.

Dentro de sus hallazgos, Bolívar (2017) encontró problemas en la aplicación del trabajo cooperativo debido a la edad de los estudiantes, ya que por su estadio de desarrollo los estudiantes están aprendiendo cómo trabajar en equipo, especialmente cuando se interactúa con más de un

estudiante, así como que los estudiantes con los altos niveles de manejo de la lengua preferían trabajar con compañeros con el mismo nivel.

Para la presente investigación se tendrá en cuenta el trabajo cooperativo como medio para manejar un grupo con más de 20 estudiantes, así como se organizará a los estudiantes con altos niveles de comprensión oral en inglés con estudiantes con bajos niveles, para analizar en qué medida el andamiaje y la zona de desarrollo próximo hacen efecto en el desarrollo de tal habilidad.

Continuando en el ámbito nacional se encuentra Buitrago (2016) de la Universidad Cooperativa de Cali en su trabajo *Task - Based Language Teaching and Socio Cultural Theory Basis for Effective Scaffolding in a Communicative Approach Class: Context Matters* cuya investigación se enfocó en el diseño de tareas comunicativas teniendo como base teórica conceptos de *Task – Based Language teaching*, teoría sociocultural de Vygotsky y el concepto de andamiaje, cuya población consistió de estudiantes universitarios de diferentes facultades, todos cursando el nivel 1 de inglés como lengua extranjera.

La planeación de las clases tuvo como fundamento la implementación de estrategias de andamiaje con el fin de motivar a los estudiantes a tomar riesgos y aumentar sus interacciones de expresión oral, presentando el vocabulario clave que era necesario para llevar a cabo una serie de tareas en una clase. Para hacer el análisis de la efectividad de esta propuesta, se utilizaron métodos de la investigación cualitativa, tales como la observación y las entrevistas, las cuales sirvieron para reunir, comparar y analizar la efectividad de las estrategias y sus resultados.

Buitrago (2016) concluye que la combinación y aplicación de los diferentes conceptos teóricos que sirvieron de base para su investigación, incrementaron la participación de los estudiantes en la clase, lo cual incrementó los niveles de confianza de los estudiantes, ya que al

finalizar estos producían frases de mayor complejidad para expresar sus opiniones. Las actividades en las cuales se aplicó el andamiaje permitieron a los estudiantes comprender las instrucciones, ya que se generó un proceso de intercambio y negociación de significado.

Teniendo en cuenta los hallazgos de Buitrago (2016) para la presente investigación se tomará como guía para la construcción del marco teórico los conceptos de *Task – Based Language teaching*, la Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky y el concepto de andamiaje para ser aplicados en el trabajo cooperativo y así, determinar su efectividad en el desarrollo de la comprensión oral de los estudiantes de nivel 1B de los cursos de extensión de la Universidad Libre.

En el ámbito internacional, Kirbas (2017) *Effects of cooperative learning method on the development of listening comprehension and listening skills* analizó el efecto de la técnica *learning together* en un grupo de 75 estudiantes de secundaria de octavo grado en dos escuelas distintas en Turquía. Se aplicó una prueba diagnóstica en ambos grupos, donde se evidenció que los estudiantes tenían niveles similares de comprensión oral en inglés.

El autor tomó uno de los grupos como experimental y el otro como grupo control, donde el grupo experimental empleó la técnica *learning together* y el grupo control una técnica tradicional. Después de siete semanas de implementación de dicha técnica, se aplicó un test de comprensión oral en inglés donde se demostró que aquellos estudiantes que se encontraban en el grupo experimental tuvieron mejores resultados en el test final que los del grupo control. De acuerdo con esto, se pudo comprobar que un método de aprendizaje cooperativo es más efectivo que los métodos de enseñanza tradicionales en el desarrollo de las habilidades de comprensión oral en inglés para esta población.

Teniendo en cuenta los avances realizados en la investigación de Kirbas (2017), para la presente investigación se implementará el aprendizaje cooperativo desde la técnica *jigsaw* para ser aplicado a los ejercicios de escucha que se llevarán a cabo por estudiantes de la clase, ya que es una técnica poco usual en el desarrollo de las habilidades de comprensión en lenguas extranjeras y se analizará si los efectos de dicha técnica pueden mejorar las habilidades de comprensión oral en inglés de la población establecida.

Continuando con esta línea de investigación, se analizaron los resultados obtenidos por Carrera (2015) en sus tesis para obtener el grado de Magister en Educación en la Universidad César Vallejo de Perú, titulada Aprendizaje cooperativo para mejorar el nivel de expresión y comprensión oral en el área de inglés de los estudiantes de tercer grado de educación secundaria del Colegio Nacional “Santa Lucía”.

Dicha investigación estuvo orientada a utilizar el aprendizaje cooperativo en dos grupos de tercer grado, denominados aula experimental y aula control, y se llevó a cabo durante doce semanas, teniendo dos horas de trabajo por semana donde se aplicó una prueba inicial y una final a ambos grupos para determinar y comparar los niveles de expresión y de comprensión oral en inglés. Después de la aplicación de la prueba inicial se procedió a emplear el aprendizaje cooperativo en el aula experimental, mientras que el aula control no tuvo estímulo alguno. Siguiendo este proceso, se realizó la prueba final, demostrando que el grupo experimental tuvo una mejora significativa mientras que el grupo control mantuvo los mismos niveles.

Considerando que este trabajo se desarrolló bajo el marco del aprendizaje cooperativo y en sus estrategias de aplicación para la mejora de la comprensión oral en inglés, en la presente investigación se hará uso del trabajo cooperativo y del desarrollo de ejercicios de comprensión



oral en tres momentos: previo a la escucha del audio (*pre-listening*), durante la escucha del audio (*listening*) y después de la escucha del audio (*post-listening*).

### **Pregunta de investigación**

En vista de los antecedentes mencionados y de la situación problemática concerniente a esta población, se formula la siguiente pregunta a la cual se pretende dar respuesta al finalizar la investigación:

¿Qué efecto tiene la aplicación del trabajo cooperativo en la comprensión oral en inglés de los estudiantes del nivel 1B de los cursos de extensión de la Universidad Libre?

### **Objetivos**

#### **Objetivo general.**

Determinar el efecto de la aplicación del trabajo cooperativo en la comprensión oral en inglés de los estudiantes del nivel 1B de los cursos de extensión de la Universidad Libre.

#### **Objetivos específicos.**

- Determinar el nivel de comprensión oral en inglés de los estudiantes del nivel 1B de los cursos de extensión de la Universidad Libre.
- Establecer una estrategia basada en el trabajo cooperativo para el desarrollo de comprensión oral en inglés.
- Utilizar la estrategia basada en el trabajo cooperativo para el desarrollo de comprensión oral en inglés.
- Analizar los resultados obtenidos de la aplicación del trabajo cooperativo en la comprensión oral en inglés en los estudiantes del nivel 1B.

## **Justificación.**

La presente investigación tiene como objetivo determinar el efecto de la aplicación del trabajo cooperativo en la comprensión oral en inglés de los estudiantes del nivel 1B de los cursos de extensión de la Universidad Libre, ya que el nivel de comprensión oral de este grupo de estudiantes es inferior al esperado según su proceso dentro de los cursos de extensión. Así pues, la presente investigación permitirá mostrar los efectos de una estrategia distinta a las tradicionalmente usadas en el aula con una población que presenta dificultades en su comprensión oral en inglés.

Según lo plantea el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (2002) la competencia comunicativa que posee un usuario de una lengua pone en marcha el uso de distintas actividades de la lengua de comprensión y de expresión, las cuales se pueden dar de manera oral o escrita. En la interacción en un proceso comunicativo se alternan los procesos de comprensión y expresión y esta se da por la mediación de dichos procesos.

Según *Education First* con su informe *EF English Proficiency Index* del año 2012, a nivel de Latinoamérica, Colombia se encontraba en el último lugar clasificado en un nivel muy bajo. Para el año 2018, y desde la perspectiva internacional, Colombia subió seis puestos respecto al año 2012 y pasó a estar clasificado en un nivel bajo, obteniendo el puesto 60 entre 88 países evaluados.

Dentro de las razones que plantea *Education First* (2012) para aprender inglés como lengua extranjera se encuentra, para empezar, que el inglés hoy en día se considera no como ventaja de aquellas poblaciones con alto nivel económico, sino como una aptitud básica que se hace necesaria para cualquier trabajo (p. 12). De allí que las empresas multinacionales tomen en cuenta el nivel de inglés de la población de determinado país para hacer sus inversiones en este, lo cual genera un

crecimiento en la economía nacional, además de un refuerzo en el poder adquisitivo de la población.

En ese informe se menciona, además, que la población angloparlante es principalmente no nativa, lo cual ha llevado a que los procesos de comunicación acepten una gramática y una pronunciación no perfecta, pero que permita generar puentes entre distintas culturas (*EF English Proficiency Index*, 2012, p. 22). Es así como se plantea la enseñanza de lenguas extranjeras desde un enfoque comunicativo, que permita a la población estar mejor preparada para los entornos laborales bilingües, partiendo de la escucha como la habilidad que permite recibir e interpretar mensajes de manera oral dentro del proceso de comunicación. Sin un buen desarrollo de la habilidad de comprensión oral se puede dar lugar a los malos entendidos y la comunicación se puede romper (p.22).

De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional en su documento Estándares Básicos de Competencias En Lenguas Extranjeras: inglés (2006) establece dentro de las razones para enseñar inglés en Colombia que “El mundo actual se caracteriza por la comunicación intercultural, por el creciente ritmo de los avances científicos y tecnológicos y por los procesos de internacionalización. Estas circunstancias plantean la necesidad de un idioma común que le permita a la sociedad internacional acceder a este nuevo mundo globalizado” (p.7). Como se evidencia, dentro de los planteamientos del MEN se pretende que Colombia sea un país que haga parte del mundo globalizado, donde se requiere una lengua común que permita la relación y comunicación para facilitar el acceso a este.

Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente, se realiza la presente investigación con el fin de mejorar los niveles de comprensión oral en inglés de la población, generando así en los estudiantes hábitos que les permitan seguir con sus estudios de lengua extranjera con miras a hacer

parte de un mundo globalizado y tener de esta manera, mayores oportunidades académicas y laborales. A su vez, se espera que pueda ser útil para futuros investigadores que deseen trabajar con la comprensión oral en el aula desde el trabajo cooperativo.

### **Marco teórico**

La presente investigación tiene como base los conceptos propuestos por distintos autores que servirán como sustento académico. Como fundamentos teóricos se encuentra la competencia comunicativa, el desarrollo de la comprensión oral en inglés, el aprendizaje de lenguas extranjeras enfocado a los adolescentes, *task-based instruction* o enfoque por tareas y el trabajo cooperativo.

#### **Competencia comunicativa.**

Según lo planteado por Hymes (1972) la competencia comunicativa es la capacidad del ser humano para comunicarse haciendo uso de la lengua dentro de una situación concreta, determinada comunidad y según lo requieran las necesidades del entorno, entendiendo así que al momento de hablar debe existir coherencia entre lo que se dice con el contexto y un buen uso gramatical de la lengua junto a otros aspectos de tipo lingüístico.

Tal y como lo plantea el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas - MCER (2001, p. 9) la competencia comunicativa hace referencia al grupo de competencias que “posibilitan a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos”. La competencia comunicativa presenta tres componentes principales: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático.

Dentro de los componentes de las competencias lingüísticas se encuentran “las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas” (p. 13), componentes que hacen de la lengua un sistema. Esta competencia contempla la manera en la que un individuo relaciona el alcance y la calidad de sus conocimientos con la organización cognitiva y cómo dichos conocimientos se almacenan. Dicha

organización y acceso al conocimiento es diferente en cada persona, ya que influye su comunidad y donde se han llevado a cabo sus procesos de aprendizaje.

Las competencias sociolingüísticas hacen referencia a aquellas condiciones socioculturales donde se da el uso de la lengua. Este componente tiene efecto sobre la comunicación lingüística que se da entre representantes de culturas distintas mediante su sensibilidad a convenciones sociales, tales como las normas que se presentan entre sexos, generaciones, grupos sociales y la cortesía.

Las competencias pragmáticas son aquellas que interfieren en el uso funcional de actos de habla en escenarios comunicativos de interacción, haciendo uso del conocimiento referente al dominio del discurso, la coherencia y la cohesión, así como la identificación de los tipos de texto y sus formas (p. 14).

Según afirma el profesor norteamericano Brown (2014, p. 206), la competencia comunicativa se define como aquella competencia que nos permite expresar e interpretar mensajes de manera interpersonal dentro de contextos específicos para que haya una total comprensión de lo que el hablante está expresando.

La competencia comunicativa según Canale (1996) hace referencia a los conocimientos como a la habilidad que se tiene para hacer uso de estos cuando se es participe de un proceso de comunicación real, donde el conocimiento es aquello que se sabe sobre el lenguaje, bien sea de manera consciente o inconsciente, y cómo estos utilizados (p. 5). Se distinguen pues tres componentes de la competencia comunicativa:

- Competencia gramatical: Se enfoca en los conocimientos requeridos para comprender el significado de los enunciados.

- Competencia sociolingüística: Permite hacer uso de la lengua según las normas que sirve para interpretar enunciados en su contexto social.
- Competencia estratégica: Estrategias que se usan para enfrentar a los obstáculos que se pueden presentar dentro del acto de comunicación (p. 7).

De acuerdo con lo mencionado, en el aprendizaje de una lengua extranjera se debe generar un uso efectivo de la lengua que permita y facilite los procesos comunicativos donde intervienen distintos aspectos, no solo referentes al correcto uso de la lengua desde un aspecto gramatical, sino a todo un conjunto de conocimientos y competencias.

### **Aprendizaje de lenguas extranjeras – adolescentes.**

Según Piaget (1969) citado por Gutiérrez (2005) el desarrollo cognitivo se presenta de manera progresiva a lo largo de tres periodos o estadios de desarrollo cognitivo: estadio sensorio-motor, del nacimiento hasta los 7 años; estadio de operaciones concretas, de los 7 a los 11 años; y el estadio de operaciones formales, de los 11 años en adelante (p.74).

Durante el último estadio, el estadio de las operaciones formales, las operaciones mentales que fueron desarrollándose a lo largo de los estadios anteriores se organizan en un sistema de lógica y de conceptos abstractos y se evidencia el razonamiento hipotético – deductivo. Surge allí el pensamiento abstracto, con el cual los adolescentes generan ideas sobre conceptos hipotéticos con los cuales no han tenido contacto, bien sea hechos pasados o predicciones sobre el futuro y consideran también las posibles consecuencias de sus actos.

Se desarrolla también la habilidad para resolver conflictos haciendo uso de sus habilidades comunicativas y considerando conceptos abstractos como la igualdad y la justicia, poniendo a

prueba el ensayo y error, planeando acciones para resolver un problema y dando opiniones al respecto llegando así a una conclusión.

De acuerdo con lo anterior, la población adolescente se encuentra en una etapa de desarrollo donde puede trabajar de manera cooperativa gracias al uso de la competencia comunicativa para la resolución de conflictos y la búsqueda de soluciones a los problemas que pueden enfrentar, haciendo uso de la lógica y la discusión para llegar a una conclusión. Para la presente investigación, se espera que los estudiantes hagan uso de sus habilidades comunicativas en inglés para dialogar con sus compañeros y de esta manera resolver ejercicios de comprensión oral de manera cooperativa, donde se pide y se brinda ayuda unos a otros.

Vygotsky (1930) plantea el término de Zona de Desarrollo Próximo o ZDP. Dicho concepto relaciona el desarrollo con el aprendizaje, los cuales están ligados de manera estrecha, cuyas relaciones se determinan por medio de dos niveles de desarrollo: el desarrollo actual, aquel que el niño alcanza por sí mismo; y el desarrollo potencial, el cual el niño alcanza guiado por el adulto o con la colaboración de un compañero con mayor habilidad, dentro del marco de la cooperación con otros y las experiencias socioculturales que se dan en la interacción (p. 79). Existe, por tanto, una diferencia entre estos dos niveles de desarrollo, donde confluye la medicación y transmisión de la cultura, así como el medio ambiente y el tiempo.

De acuerdo con lo señalado por Ehuleche y Santángelo (s.f.) citado por Meza (2002) el concepto de ZDP tiene como base la perspectiva sociocultural, donde cobran importancia los procesos de interacción social y de ayuda, los cuales influyen los procesos de aprendizaje individuales. Es allí donde surge el concepto de andamiaje, el cual indica que los estudiantes muestran progresos en la construcción de su conocimiento a partir de las interacciones que se generan con aquellos pares que poseen un mayor dominio y experticia respecto a un tema, además

de la ayuda y guía de los docentes en relación a dichos progresos (p. 162). El lenguaje, por tanto, se posiciona como la herramienta principal de mediación y contacto con la colectividad.

Es así como el concepto de ZDP cobra vital importancia en el diseño de estrategias de aprendizaje, ya que a partir de este concepto las experiencias de aprendizaje dejan de diseñarse pensando en el nivel de desarrollo actual alcanzado por el estudiante de manera individual, a plantear un diseño que incluye experiencias de aprendizaje con un mayor nivel de complejidad, pero que, a su vez, son posibles de resolver con la ayuda de pares con desarrollos superiores en sus habilidades.

Teniendo en cuenta lo anterior, el andamiaje será parte esencial en el desarrollo de la comprensión oral en inglés de manera cooperativa, ya que, con la adecuada formación de grupos, junto con estrategias comunicativas y de trabajo cooperativo entre los estudiantes, se tratará de formar los grupos de trabajo con integrantes que tengan niveles distintos de comprensión oral para generar interacciones estimuladoras que permitan el crecimiento académico y personal, así como interdependencia positiva entre los estudiantes.

Teniendo en cuenta la enseñanza según la edad, Brown (2000, p. 92), los adolescentes están en una edad de transición, confusión, crecimiento y de cambio tanto corporal como mental. Los adolescentes se encuentran justo en medio de la niñez y la adultez, por ende, existen ciertas consideraciones específicas a tener en cuenta en la enseñanza de lenguas. Existen ciertos aspectos que se consideran para esto:

1. A la edad de los 12 años aparece la capacidad de comprender pensamientos abstractos, de manera tal que procesos intelectuales más sofisticados se pueden evidenciar. Problemas con un nivel alto de complejidad son resueltos gracias al pensamiento lógico, lo que



significa que el metalenguaje tiene un impacto. A su vez, cualquier suceso que implique un esfuerzo intelectual puede afectar la atención de los estudiantes, desviando su atención de las tareas a realizar en clase a actividades externas.

2. La capacidad de atención de los estudiantes se prolonga debido al desarrollo de la madurez intelectual, pero como se presentan diversas dimensiones en la vida de los adolescentes, esta capacidad de atención se puede reducir fácilmente.
3. La variedad de estímulos sensoriales sigue siendo importante, sin embargo, la capacidad creciente de la abstracción reduce la importancia del uso de los cinco sentidos.
4. Aquellos factores que rodean el ego, la autoimagen y la autoestima se encuentran en la cumbre. Los adolescentes son sensibles a cómo los demás perciben sus cambios físicos y emocionales junto con sus habilidades mentales. Dentro de los aspectos más importantes a considerar cuando se enseña a adolescentes están evitar la humillación a todo costo, reafirmar los talentos y habilidades de cada persona, permitir que los errores sean aceptados, restar importancia a la competencia entre compañeros de clase y fomentar el trabajo en pequeños grupos para que la toma de riesgos sea llevada fácilmente por los adolescentes.

Todos los anteriores factores son de vital importancia a considerar en la presente investigación en el planteamiento de actividades que mantengan activos a los estudiantes y les permita interactuar con otros en la construcción de su conocimiento y a su vez, de su personalidad. Es importante diseñar actividades que estén acordes a los niveles de atención que los estudiantes manejan en esta edad y sus intereses personales, más allá del desarrollo intelectual.

***Enfoque por tareas (Task-Based Instruction).*** Según García, Prieto y Santos (1994, p. 71) el enfoque por tareas se desarrolla dentro del marco del enfoque comunicativo y se encuentra

centrado principalmente en el estudiante y el desarrollo de la competencia comunicativa. Este enfoque se basa en una serie de tareas que se organizan en torno a un tema y prima el significado más no la forma.

De acuerdo con Brown (2000, p. 50) el enfoque por tareas es una perspectiva que tiene como base el enfoque comunicativo y que obliga al docente a plantear unas técnicas de aplicación y uso en el salón de clase, teniendo en cuenta sus propósitos comunicativos. Según Skehan (1998) citado en Brown (2000, p. 50) una tarea se define como actividad en la cual el significado es primario, existe comunicación para resolver un problema, existe una relación que se puede comparar con actividades del mundo real, el cumplimiento de la tarea tiene prioridad y la evaluación de las tareas se define en términos de resultados.

Nunan (2004) citado por Brown (2014, p. 237) menciona dos tipos de tareas: tareas objetivo y tareas pedagógicas. Las tareas objetivo son aquellas que pretenden generar uso de la lengua más allá del salón de clase y las tareas pedagógicas que son aquellas que se llevan a cabo en el salón de clase. Una tarea usualmente tiene como pasos: 1. El profesor inicia la clase dando comentarios. 2. Una revisión del vocabulario y/o la gramática que serán útiles en la realización de la tarea. 3. Trabajo grupal para proponer y discutir soluciones y 4. Un reporte final del procedimiento.

Para poder llevar a cabo dichas tareas, es necesario hacer uso de la competencia comunicativa, los estudiantes deben estar en la capacidad de usar los distintos aspectos de la comunicación, tales como la competencia organizacional, competencia ilocutiva, así también como competencia interaccional, pragmática e incluso comunicación no verbal (p. 238).

*Rol del maestro.* El docente deja de ser el eje central de la clase, para dar paso al estudiante como papel principal, y ejerce un rol como facilitador y proveedor de recursos, quien promueve y

estimula el trabajo en los diferentes grupos monitoreando que estos trabajen en la consecución de los objetivos propuestos. Skehan (2003, p. 11) menciona que el rol del maestro se dificulta con la realización de tareas, ya que los estudiantes pueden llevar las interacciones y el desarrollo de las tareas en cualquier dirección que ellos elijan. Por ende, el maestro debe estar preparado para proveer la ayuda impredecible que será requerida.

Van Den Branden (2016) define el rol del maestro desde tres perspectivas:

- a. El maestro es el mediador del desarrollo de lengua de los estudiantes, lo que contribuye a la efectividad del enfoque por tareas. El maestro es crucial ya que se encarga de planear y llevar a cabo actividades enfocadas al aprendizaje de los estudiantes.
- b. El maestro es una figura clave en la implementación del enfoque por tareas, lo que lo convierte en un agente de cambio e innovación en la educación en una lengua extranjera.
- c. El maestro es un investigador, por ende, un colaborador activo al desarrollo del enfoque por tareas, resaltando las preocupaciones que surgen con las tareas con las que trabaja que lo llevan a tener una mejor mirada de las maneras en que este enfoque se puede explorar y aplicar para promover de manera óptima el aprendizaje de una lengua extranjera (p. 179)

*Rol del estudiante.* En el enfoque por tareas, el estudiante es quien asume el rol principal, el estudiante asume la toma de decisiones en el proceso de aprendizaje, así como también en la evaluación de dicho proceso, lo cual lo lleva a reflexionar sobre su proceso de aprendizaje hallando sus gustos, necesidades y problemas. Los estudiantes son vistos como los líderes de su propio proceso de aprendizaje (Rodríguez y Rodríguez, 2010, párr. 5). Los estudiantes deben también adaptarse a trabajar organizados en grupos, ya que muchas de las tareas a realizar requieren de organización grupal. Allí deben tomar riesgos que implican el uso de la lengua objetivo. En el

enfoque por tareas tanto el maestro como los estudiantes son responsables de la interacción que se genera en el aula (párr. 5).

*Rol de los materiales.* En el enfoque por tareas la prioridad es el uso de la lengua con propósitos funcionales, de manera tal que el uso de materiales auténticos que permitan a los estudiantes tener una aproximación a la lengua de manera natural puede reforzar la relación que se presenta entre el lenguaje usado en el aula y el usado en el mundo exterior para dar un contexto real al proceso de aprendizaje (Oura, sf, p. 68). Al utilizar materiales auténticos, los estudiantes están expuestos a una variedad de contextos de la vida real que permitirán que se enfoquen en el significado de los mensajes y no tan solo en el contenido y hará que los estudiantes estén expuestos a una variedad de expresiones y vocabulario que no estará limitado por los libros de texto o el discurso del maestro.

El enfoque por tareas es de vital importancia en el diseño de las actividades a realizar para el desarrollo de la comprensión oral, ya que estas deben ser diseñadas de manera tal que permita a los estudiantes generar interacción entre pares y que tengan en cuenta los niveles de desarrollo de los mismos, así como sus niveles de atención para que ésta no se pierda ni se desvíe a aspectos distintos a la tarea que se lleva a cabo.

### **Desarrollo de comprensión oral en inglés.**

Según Brown (2000), generalmente cuando se habla del aprendizaje de lenguas extranjeras la primera habilidad que viene a la mente es la producción oral, en inglés llamada *speaking*. Sin embargo, en un salón de clase los estudiantes están principalmente expuestos a la comprensión oral, bien sea escuchando a los docentes o a los diferentes materiales de audio y sus respectivas actividades para desarrollar en la clase. (p. 247)

La comprensión oral no es un proceso unidireccional de percibir sonidos. El primer paso de la comprensión oral es el proceso sicomotor de recibir ondas de sonido a través del oído y la transmisión de impulsos nerviosos al cerebro. Pero este es solo el comienzo de un proceso que claramente es interactivo donde el cerebro reacciona a los impulsos activando mecanismos afectivos y cognitivos (p. 249).

Brown (2000) menciona ocho procesos que se ven envueltos en la comprensión oral, sin embargo, no existe una secuencia exacta de cómo estos se llevan a cabo, tan sólo el primero y el último se desarrollan en ese orden y la duración de estos es de micro segundos:

1. El oyente percibe algo que se denomina “discurso crudo” y crea una imagen de este en su memoria a corto plazo. Esta imagen consiste de frases, entonación, patrones de estrés de dicha corriente de habla.
2. El oyente determina qué tipo de discurso está siendo procesado, por ejemplo, una conversación, un discurso, una emisión radial, y luego, da “color” a la imagen creada a partir de la interpretación del mensaje recibido.
3. El oyente infiere cuales son los objetivos del hablante teniendo en consideración el tipo de discurso, el contenido y el contexto, tales como persuadir, convencer, obtener información, confirmar, negar, informar, etcétera.
4. El oyente evoca información previa relacionada con el contexto o tema para hacer asociaciones cognitivas entre experiencias de vida y conocimiento para dar una interpretación al mensaje.
5. El oyente asigna un significado literal al enunciado. Este proceso implica una serie de interpretaciones semánticas de lo que el oyente ha percibido. En algunas circunstancias el significado literal y el significado que se desea transmitir son el mismo, en otras ocasiones

no. Es donde el contexto presenta importancia y el oyente debe ir más allá de lo superficial de las expresiones para dar una interpretación correcta al mensaje.

6. El oyente asigna el significado deseado al enunciado, usando como clave en la comunicación humana la habilidad de conectar el significado percibido con el deseado por el hablante, el cual se puede ver afectado por un discurso descuidado, falta de atención de parte del oyente, complejidad de los conceptos y barreras psicológicas, entre otros.
7. El oyente determina si la información debe ser almacenada en la memoria de corto o largo plazo. La memoria a corto plazo es apropiada cuando se requiere una rápida respuesta oral por parte del oyente. A largo plazo se puede almacenar información de una conferencia o ponencia.
8. El oyente elimina la forma en la cual fue recibido el mensaje originalmente, es decir que las frases exactas originales se olvidan rápidamente y se conserva la información importante de manera conceptual (p. 250).

Todos los pasos mencionados anteriormente se llevan a cabo en cualquier proceso de escucha y el docente debe tenerlos en cuenta, ya que pueden ayudar a determinar las dificultades que algún estudiante pueda presentar en la comprensión oral, además de otros factores externos como la pronunciación del hablante.

Para la enseñanza de habilidades de comprensión oral, Vandergrift (2007) citado por Solak (2016, p.36), se tiene en cuenta una secuencia que mejora las habilidades de los estudiantes, especialmente durante los dos primeros años de aprendizaje de lenguas extranjeras. Esta secuencia se divide en tres etapas y cada una tiene un propósito específico: previo a la escucha (*pre-listening*), durante la escucha (*while-listening*) y posterior de la escucha (*post-listening*).

Las actividades que hacen parte del momento previo a la audición (*pre-listening*) ayudan a los estudiantes a tener algunas claves o pistas sobre el audio, por medio de la activación del conocimiento previo. Dichas actividades pueden incluir lluvia de ideas, imágenes, texto y palabras basados en el tema del audio. Es útil utilizar imágenes que conecten con la vida real y diaria de los oyentes y facilita la activación del conocimiento previo.

Durante la audición (*while-listening*), se llevan a cabo actividades que se relacionan con el texto que se escucha y los estudiantes realizan durante el proceso de escucha o inmediatamente después de ésta. Dichas tareas deben estar enfocadas a la comprensión de la idea general del texto que se escucha. Algunos ejemplos de las actividades que se contemplan en esta etapa son organizar las fotografías, falso – verdadero, completar formas o cuadros, ejercicios de selección múltiple y marcación de casillas.

En la etapa posterior a la audición (*post-listening*) los estudiantes trabajan en la aplicación de la información que acaban de comprender sobre el texto escuchado a la vida real. Estas pueden estar directamente relacionadas con las actividades realizadas en las etapas anteriormente mencionadas o tener una relación leve con estas. Estas actividades requieren de más tiempo para su finalización que las etapas anteriores, ya que estas incluyen procesos de pensamiento, discusión, reflexión e incluso escritura. Dentro de los tipos de actividades que se pueden desarrollar están la discusión, respuestas creativas, respuestas críticas, resolución de problemas e intercambio de información (p. 39).

Estas etapas serán tenidas en cuenta en la presente investigación, ya que la población se encuentra en su segundo semestre de estudio de la lengua extranjera inglés, así como se tomará en cuenta en la planeación de actividades el tiempo para que estas sean desarrolladas y el diseño de los materiales a utilizar.

Harmer (2007) afirma que los estudiantes deben ser capaces de escuchar e identificar aspectos paralingüísticos, tales como la entonación para comprender el estado de ánimo del hablante, así también como escuchar para obtener información específica, como nombres y números, y en ocasiones llegar a una comprensión general e interactuar en una conversación a medida que se escucha una historia (p. 135).

Se plantean así seis principios de la escucha (p. 135): animar a los estudiantes a practicar esta habilidad tanto como sea posible, ayudar a los estudiantes a prepararse para escuchar, una vez puede no ser suficiente, animar a los estudiantes a responder al contenido del audio y no tan solo a la información a completar en una actividad, plantear diferentes tareas dependiendo las etapas de la escucha y finalmente, los maestros deben explotar un audio al máximo.

Harmer (2007, p. 142) hace mención a la técnica *jigsaw*, la cual brinda a los estudiantes un propósito para escuchar un audio y un objetivo a alcanzar con la comprensión de éste. Con esta técnica, se toma un audio y se divide de manera tal que, para llegar a su comprensión, es necesario que los estudiantes enfoquen su atención en determinado aspecto o sección y después de que cada uno tome notas, se genere un momento de comparación y revisión de estas para tener la idea general del audio.

Tal y como lo plantea el autor, se pretende diseñar actividades que se enfoquen en la búsqueda de información específica de un audio, así como de aspectos paralingüísticos teniendo en cuenta la aplicación de los seis principios durante las sesiones de intervención y se hará uso de la técnica *jigsaw*, la cual es descrita ampliamente en el siguiente apartado.



## **Trabajo cooperativo.**

Según Pérez (2010) el aprendizaje cooperativo y el trabajo en grupo son dos conceptos que no están totalmente conectados. Mientras que el trabajo en grupo es una organización que asigna el profesor a la hora de llevar a cabo una tarea, el aprendizaje cooperativo es aquel donde los estudiantes se enfrentan a la resolución de un problema por medio de la discusión, haciendo uso de sus habilidades comunicativas para participar. Así pues, el aprendizaje cooperativo incluye trabajo en grupo, pero el trabajo en grupo no garantiza el aprendizaje cooperativo (p. 1).

El aprendizaje cooperativo implica la creación de un equipo, mas no tan solo de un grupo, donde cada uno de los miembros de dicho equipo tiene una función específica para que haya un desarrollo completo del equipo. He aquí la importancia de la organización y asignación de funciones dentro de los miembros del equipo de trabajo para llevar a cabo las acciones correspondientes. Dentro de las características que un equipo de tener, se encuentran:

- Heterogeneidad.
- Organización.
- Interacción cara a cara.
- Interdependencia.

Al hablar de interdependencia se debe propender por el alcance de una interdependencia positiva a desarrollar en el equipo, dentro de la cual existe la interdependencia de premios, de recursos, de tareas, de objetivos y de roles. Todas y cada una de estas involucran a cada miembro del equipo ya que el desempeño individual tiene repercusiones en el resultado grupal.

Estos distintos tipos de interdependencia que se generan en el aula durante un proceso de aprendizaje cooperativo muestran efectos en el aumento de los esfuerzos que los estudiantes hacen

para alcanzar un logro, la responsabilidad de los estudiantes de manera individual y grupal, la interacción interpersonal para promover el aprendizaje de todos los estudiantes, el desarrollo de habilidades sociales que tienen relación con la comunicación, la resolución de conflictos, la cooperación, el apoyo y ayuda mutua, entre otros (p. 5).

Según el pedagogo catalán Pujolas (2002) las experiencias que se generan en el aprendizaje cooperativo son las que mejores resultados presentan, ya que en esta se genera una interdependencia positiva de objetivos, donde el trabajo individual (la responsabilidad que recae sobre cada estudiante integrante del equipo) y el trabajo cooperativo (el trabajo como equipo que les permite el alcance de logros y la resolución de problemas y conflictos) se relacionan, así como también un papel del profesor en la dirección de sus estudiantes y la resolución de dudas que puede llegar a surgir (p. 6).

Una de las técnicas de trabajo cooperativo es la conocida como “*jigsaw*” (en español rompecabezas), creada por Elliot Aronson en 1978, la cual es útil para contenidos que se pueden dividir o fragmentar. Dentro de los pasos para el desarrollo de la técnica *jigsaw* se tienen cinco pasos:

- Se divide la clase en grupos de 4 o 5 integrantes cada uno.
- El material de trabajo se divide en tantas partes como integrantes tiene el grupo de manera tal que cada integrante recibe un fragmento de la información general, la cual todos los grupos están trabajando.
- Cada miembro del grupo prepara su fragmento de la información.

- Los integrantes de los otros equipos que han preparado el mismo fragmento conforman un “grupo de expertos” donde comparten la información y clarifican las dudas que se plantean.
- Finalmente, cada integrante retorna a su grupo original para compartir al grupo la información que ha recolectado (p. 9).

Esta técnica es posible de aplicar a los ejercicios de comprensión oral, tomando un audio y fragmentándolo de manera tal que cada uno de los integrantes del equipo sea responsable de una parte de la comprensión del mensaje que se transmite, lo cual conlleva a generar un sentido de responsabilidad en el éxito del desarrollo de una actividad, ya que no se trata de un asunto individual sino de interdependencia.

Se evidencia cómo el trabajo cooperativo da una mayor responsabilidad sobre el desarrollo de las labores a los estudiantes y cómo éstos afectan un grupo o equipo de trabajo, dejando al profesor como un apoyo en la resolución de problemas y conflictos.

Johnson, Johnson y Holubec (1999, p. 3) definen el aprendizaje cooperativo como el “empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás”. El propósito del aprendizaje cooperativo es el fortalecimiento de cada miembro individual, lo que significa que los estudiantes aprenden juntos para luego poder desempeñarse como individuos. Al hablar de grupos de aprendizaje cooperativo se tiene en cuenta que se dice a los estudiantes que trabajen juntos y estos lo hacen con buena disposición y saben que sus resultados dependen del esfuerzo de cada uno de los miembros del grupo. Existen cinco elementos principales que harán que la cooperación funcione:

1. Interdependencia positiva: El docente propone una tarea y un objetivo, de manera tal que los integrantes del grupo de trabajo tengan claro que sus esfuerzos los benefician a sí mismos y al grupo, así pues, se crea un compromiso no solo con el éxito propio, sino con el de los demás.
2. Responsabilidad individual y grupal: El grupo asume la responsabilidad en el alcance de sus objetivos y cada miembro integrante del grupo es responsable de la parte del trabajo que le corresponde.
3. Interacción estimuladora: Esta interacción se debe dar preferiblemente cara a cara y los estudiantes deben realizar acciones que promuevan el éxito de los demás. Es así como los grupos de aprendizaje cooperativo pasan de ser solo un grupo de apoyo escolar a ser también un sistema de respaldo personal.
4. Prácticas interpersonales y grupales: El aprendizaje cooperativo es una acción compleja, ya que requiere de la ejecución de tareas, así como de prácticas interpersonales y grupales para funcionar como grupo. Los miembros del grupo deben saber cómo comunicarse y manejar los conflictos, tomar decisiones y crear clima de confianza.
5. Evaluación grupal: Los miembros del grupo analizan que acciones de sus integrantes deben conservarse y cuales modificarse para el alcance de los objetivos del grupo.

En la ejecución de la presente investigación se tendrá en cuenta cada uno de los aspectos mencionados, se pretende llevar a los estudiantes a aplicación de la técnica *jigsaw* del aprendizaje cooperativo para que esta fomente en los estudiantes en el trabajo cooperativo y que así, puedan mejorar sus habilidades de comprensión oral de manera grupal por medio de la creación de un espacio académico que les permita crecer individual y grupalmente.

## Capítulo dos: Aspectos metodológicos.

### Paradigma de investigación

La presente investigación se realizó teniendo como base el paradigma de investigación denominado interpretativo, ya que como lo plantea Ricoy (2006) este paradigma se genera como una opción para el campo de las ciencias sociales y la educación. El paradigma interpretativo presente tres características principales:

- a. La teoría constituye una reflexión en la práctica y desde esta misma, generando una interacción en un contexto determinado. La investigación tiene como objetivo la construcción de teorías prácticas y por lo general trabaja con datos cualitativos.
- b. Intenta comprender la realidad, considerando aspectos del pasado para que haya una mejor comprensión del presente de los fenómenos educativos.
- c. Hace uso de diversos métodos cualitativos, haciendo de la recolección de datos sistemática lo que permite un análisis descriptivo en la investigación (p. 17).

Para la recolección de datos cualitativos en este paradigma, se recurre a la observación, entrevistas, diarios de campo, estudios de caso, entre otros. Este paradigma se encuentra totalmente ligado al escenario educativo, haciendo contribuciones para la comprensión y el conocimiento de este y, de esta manera, saber actuar frente a las situaciones que allí se dan.

De acuerdo a como Sánchez (2013) plantea, el paradigma interpretativo surge en oposición al paradigma positivista, el cual se enfoca en las ciencias físico – naturales y recurre a métodos meramente cuantitativos. El paradigma interpretativo permite la creación de escuelas de pensamiento como la hermenéutica y el interaccionismo simbólico entre otras (p. 95).

Dentro de los fundamentos en los que se basa este paradigma se encuentra:

- a. No generaliza, pero no descarta. La información que se obtiene en la investigación de paradigma interpretativo es válida para los contextos específicos estudiados.
- b. La relación entre el objeto de estudio y el investigador es subjetiva.
- c. Los diseños de investigación son menos rígidos que aquellos usados en el paradigma positivista (p. 96).

Este paradigma es de utilidad para la práctica educativa en la medida que permite una mejor y mayor comprensión de la realidad educativa, tiene un impacto positivo en el desarrollo de prácticas educativas en determinado contexto, mejora la conexión existente entre la teoría y la práctica, generando una mayor comprensión de la realidad educativa.

En la presente investigación se tuvo como método para la recolección de datos cualitativos la observación, cuya información fue registrada en los diarios de campo (ver Apéndices A, B, C, D, E y F) y junto a estas, se hizo recolección también de datos cuantitativos por medio de las pruebas objetivas de diagnóstico y final (ver Apéndices G, H y Q, R, S, T, U y V).

### **Enfoque metodológico**

El enfoque metodológico que se empleó en la presente investigación es el enfoque mixto, el cual según Hernández (2014) representa “un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta” (p.534). Con el enfoque mixto se pretende hacer uso de técnicas tanto de la investigación cualitativa como de la cuantitativa, por medio de ambos tipos de indagación y su combinación.

El objetivo de la presente investigación era determinar el efecto de la aplicación del trabajo cooperativo en la comprensión oral en inglés de los estudiantes del nivel 1B de los cursos de

extensión de la Universidad Libre, para lo cual de manera cualitativa se empleó el diario de campo como instrumento para registrar la información obtenida en cada una de las observaciones realizadas y de manera cuantitativa se hizo un tratamiento estadístico básico a los resultados obtenidos en las pruebas objetivas de diagnóstico y final para determinar con porcentajes los niveles de escucha de los estudiantes previos a las intervenciones y posteriores a estas y hacer una comparación entre estos.

### **Metodología de investigación**

La presente investigación se realizó con base en los principios de la investigación – acción, la cual se define según Kemmis y McTaggart (1992) como:

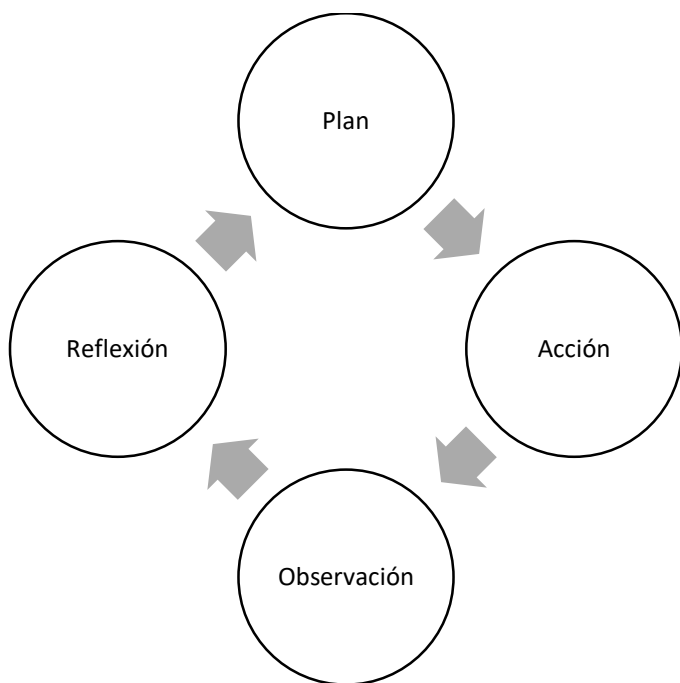
[...] una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de éstas prácticas y de las situaciones en que estas tienen lugar (p. 9).

Este tipo de investigación se concibe como una indagación reflexiva sobre las situaciones educativas para mejorar la práctica y ha sido utilizada en el campo educativo para el desarrollo de planes de estudio, los programas de mejora escolar.

Como su nombre lo indica, investigación – acción muestra la esencia de la metodología, la cual se somete a prueba de ideas sobre cómo mejorar la práctica educativa para generar un aumento en el conocimiento, cuyo resultado es la mejora en aquello que ocurre dentro del salón de clase y la escuela (Kemmis y McTaggart, 1992, p. 10). Esta metodología de investigación hace que por medio de las ideas en acción haya una vinculación entre la teoría y la práctica, donde la teoría sirve

como base para comprender las acciones de la práctica e implementar cambios que lleven a la mejora de ésta.

Para llevar a cabo un proceso de investigación acción se tienen en cuenta cuatro momentos, los cuales se desarrollan de manera cíclica: planificar, actuar, observar y reflexionar. Al planificar se organiza un plan de acción para mejorar aquel evento que está ocurriendo, al actuar se pone en marcha dicho plan, al observar se tienen en cuenta las acciones del plan y los efectos que estas generan y al reflexionar se toman en cuenta los efectos generados por dichas acciones para una nueva planificación a través de ciclos sucesivos. Todo esto de manera sistemática y rigurosa (Kemmis y McTaggart, 1992, p. 15).



*Figura 1. Modelo de la investigación - acción de Kemmis.*

En la presente investigación se evidencia cada uno de los pasos anteriormente mencionados de la siguiente manera:



- Plan: Después de la prueba diagnóstico y con miras a la intervención para mejorar la comprensión oral en inglés de los estudiantes, se diseñó un plan de clase para implementar el trabajo cooperativo y la técnica *jigsaw* para trabajar ejercicios de comprensión oral. Así mismo, se planearon actividades y se diseñó el material a utilizar en la sesión. Dicho plan fue revisado y aprobado por la profesora asesora.
- Acción: El plan de clase, después de la revisión y corrección, se ejecutó con el grupo de estudiantes en la sesión de clase, haciendo uso de los materiales diseñados y de la técnica *jigsaw* perteneciente al trabajo cooperativo.
- Observación: El desarrollo de la sesión y el desempeño de los estudiantes fueron registrados en el diario de campo al finalizar la sesión de intervención.
- Reflexión: Al analizar el diario de campo, se realizó una reflexión respecto a cómo transcurrió la sesión de intervención y las actitudes de los estudiantes respecto a estas, las cuales sirvieron para determinar qué cambios se debían realizar en sesiones posteriores y qué acciones se debían mantener.

Cada una de las anteriores acciones se realizaron al finalizar cada una de las sesiones de intervención, permitiendo analizar cada una de las intervenciones realizadas y hacer mejoras a medida que se avanzó en las sesiones de intervención. Esta metodología de investigación permitió analizar cada una de las acciones realizadas tanto por el docente como por los estudiantes, así también como determinar las mejoras para generar un cambio en la práctica docente y especialmente, en el desarrollo de la comprensión oral en inglés de los estudiantes.

Por medio de la aplicación de esta metodología, a largo plazo permitirá el desarrollo de propuestas encaminadas a la mejora de la práctica, convirtiéndose en teoría crítica dando

consideraciones sobre el modo en el que aprenden los estudiantes y como los planes de estudio y las actividades de aprendizaje, enseñanza y evaluación generan significado para los estudiantes.

### **Población y muestra**

Los Cursos de Extensión de la Universidad Libre “se proyectan a la comunidad de escasos recursos económicos, mediante el ofrecimiento, a muy bajo costo, de programas de capacitación en idioma extranjero, en un programa de educación no formal” (González, 2019, prr.1). El objetivo general de los cursos de extensión en lenguas es la consolidación de los mismos como espacio académico de práctica docente de los estudiantes en formación de los últimos semestres de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades e Idiomas de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Libre (prr. 3).

Los cursos de extensión ofrecen los niveles básicos, intermedios y avanzados, los cuales se distribuyen en un total de 46 grupos, en dos franjas horarias de 1:00 a 3:00 pm y de 3:30 a 5:30 pm los días sábados y se llevan a cabo en la Universidad Libre, sede Bosque Popular. Cada grupo consta, en promedio, de entre 18 a 24 estudiantes. Para el semestre 2019 – I la distribución de los cursos fue tal y como se evidencia en la tabla.

*Tabla 1 Distribución de grupos en los cursos de extensión, 2019 - I*

<b>NIVEL</b>	<b>GRUPO</b>	<b>NÚMERO DE GRUPOS</b>
<b>BÁSICO</b>	1A	16
	1B	12
	1C	6
	1D	2
	1E	2

<b>INTERMEDIO</b>	2A	2
	2B	2
<b>AVANZADO</b>	3A	2
	3B	2

La población de la presente investigación es uno de los grupos del nivel 1B en el horario de 1:00 a 3:00 de la tarde. Este grupo estuvo conformado por 22 estudiantes que se encuentran en el rango de edades de 14 a 16 años, dentro de los cuales se contó con 13 integrantes de género femenino y 9 de género masculino. Este grupo resultó de la unión de dos grupos del nivel anterior (1A), donde uno de los grupos estuvo bajo la dirección del mismo docente en formación que en el semestre que se realizó la presente investigación. Este nivel corresponde al nivel A1 según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas.

Desde la perspectiva de la actitud de los estudiantes frente a las sesiones de intervención, en un principio se mostraron poco dispuestos a trabajar en grupo y se hacía necesaria la intervención del docente en formación para crear los grupos de trabajo, pero a medida que se realizaba una nueva aplicación, los estudiantes mostraron facilidad en la formación de grupos a medida que iban conociendo a sus compañeros y comprendían con quién podían formar buenos equipos de trabajo.

Se presentan evidencias de la población trabajando de manera cooperativa en grupos en el Apéndice W, dichas fotografías fueron tomadas con permiso de los padres de los estudiantes, quienes firmaron un consentimiento informado autorizando la participación de los menores de edad en la presente investigación (Ver Apéndice X).

## **Instrumentos para la recolección de información**

Tal y como lo menciona Hernández (2014) trabajando con un enfoque mixto “se recolectan simultáneamente datos cuantitativos y cualitativos y el investigador posee una visión más completa y holística del problema de estudio” (p. 560). Así pues, en la presente investigación se tuvo como instrumentos los diarios de campo y las pruebas objetivas de diagnóstico y final.

### **Diarios de campo.**

Los diarios de campo según lo plantea Hernández (2014) son instrumentos donde se hace un registro de los eventos o sucesos con relación al planteamiento de la investigación (p. 370). Para la presente investigación se hizo un total de seis diarios de campo: cuatro correspondientes a las sesiones de intervención (ver Apéndices B, C, D y E) y dos correspondientes a las pruebas objetivas de diagnóstico y prueba final (ver Apéndices A y F). Allí se llevó registro de datos cualitativos sobre tres aspectos principales: el desarrollo de la sesión, el desempeño de los estudiantes y reflexión.

### **Prueba objetiva de diagnóstico.**

La prueba de diagnóstico consistió en dos audios de nivel A1, que corresponde al nivel de comprensión oral que los estudiantes debieron adquirir hasta el momento en su proceso de aprendizaje. Con esta prueba se evaluó el nivel de comprensión oral de los estudiantes respecto a la recolección de información específica en un cuadro (*Bottom-Up*) y responder preguntas de selección múltiple (*Top-Down*) (ver Apéndice G). Esta prueba se realizó de manera individual, sin ninguna actividad previa a la audición ni ningún trabajo cooperativo. Cada audio fue escuchado dos veces. Los resultados obtenidos por los estudiantes en esta prueba, se encuentran registrados en la tabla 2 (ver Apéndice Q) y estos fueron analizados según el tipo de pregunta: pregunta tipo

completar con información específica (*Bottom-Up*) (ver Apéndice R) y pregunta de selección múltiple (*Top-Down*) (ver Apéndice S) y fueron sometidos a un tratamiento estadístico básico.

### **Prueba objetiva final.**

La prueba final consistió, al igual que la prueba de diagnóstico, en dos audios sobre los cuales los estudiantes debían completar dos cuadros con información específica y preguntas de selección múltiple, audios que corresponden al nivel A1 según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, ya que es el nivel de lengua que los estudiantes adquieren al finalizar el nivel 1B en los cursos de extensión. Con esta prueba se realizó una segunda medición de los niveles de comprensión oral de los estudiantes, teniendo ejercicios de recolección de información específica (*Bottom-Up*) y responder preguntas de selección múltiple (*Top-Down*), de manera similar a la prueba de diagnóstico (Ver Apéndice H). Esta prueba tuvo una actividad previa a la escucha (*pre-listening*) que se desarrolló en grupos de tres, después de la cual el audio se escuchó de manera individual, sin utilizar la técnica de *jigsaw*, todo con el fin de determinar qué efecto tuvo el trabajo cooperativo en la habilidad de comprensión oral de los estudiantes

Después de la ejecución de cada una de las pruebas objetivas, los resultados fueron sometidos a un tratamiento estadístico básico para determinar los resultados individuales y grupales y ver su comparativo antes y después de las sesiones de intervención basadas en el trabajo cooperativo y el uso de la técnica *jigsaw*.

### **Propuesta de intervención**

De acuerdo con lo planteado en el capítulo uno, se propuso realizar cuatro sesiones de intervención, en las cuales se utilizó la técnica de *jigsaw* para el trabajo cooperativo, el enfoque por tareas y la ejecución de las tareas de comprensión oral según su momento de realización, es

decir previo a la escucha (*pre – listening*), durante la escucha (*while-listening*) y después de la escucha (*post-listening*).

Para las actividades previas a la escucha (*pre-listening*) se formaron parejas y también grupos de tres estudiantes, en las cuales, por medio de dos tipos de actividades se realizó un acercamiento al vocabulario necesario para comprender el audio: la clasificación del vocabulario y el emparejamiento del vocabulario con su correspondiente imagen para familiarizar a los estudiantes con el vocabulario que sería importante para la comprensión del audio. Finalizando estas actividades, los estudiantes de manera autónoma decidían a qué fragmento de audio enfocaría cada uno su atención durante la escucha y los grupos se dividían (Ver Apéndices I, J, K y L).

Durante la escucha (*while-listening*) los estudiantes trabajaban de manera individual, cada uno enfocado en un fragmento determinado del audio al cual debía enfocar su atención, de acuerdo a la distribución realizada por cada grupo durante la actividad previa a la escucha. El audio de reproducía dos veces, luego de las cuales se conformaban equipos que tuvieran el mismo fragmento de información para, de manera cooperativa, responder dudas y comparar información. Durante estas discusiones, los estudiantes preguntaban unos a otros cuales eran sus respuestas y comparaban con sus demás compañeros, haciendo uso de su competencia comunicativa generando conversación y breves discusiones respecto a sus respuestas, lo cual llevaba a una interacción estimuladora y toma de decisiones mediante las prácticas interpersonales y grupales. Después de una breve discusión, se reproducía el audio por una tercera y última vez para que, de esta manera, los estudiantes confirmaran sus respuestas (Ver Apéndices M, N, O y P).

En las actividades posteriores a la escucha (*post-listening*) los estudiantes se reagrupaban en sus grupos iniciales donde gracias al trabajo cooperativo se llegaba a la comprensión de la idea general del audio. Después de compartir la información correspondiente a cada integrante del

grupo, se realizaba una última tarea donde se hacía uso de la información recolectada para hacer producciones escritas y orales relacionadas con los temas que eran abordados en los audios.

A continuación, se presenta un cuadro que muestra las actividades de comprensión oral realizadas durante las sesiones de intervención y después de este, se presentan los cuatro planes de clase que se llevaron a cabo en las sesiones de intervención.

<b>Sesión.</b>	<b>Actividades realizadas.</b>
Sesión 1: Título de la actividad: A musician's day. (Apéndices I y M)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pre – escucha: Relación del vocabulario con su correspondiente imagen.</li> <li>- Escucha: Completar cuadro con la rutina de un músico.</li> <li>- Post – escucha: Creación de la rutina de su propia banda musical.</li> </ul>
Sesión 2: Título de la actividad: Healthy habits. (Apéndices J y N)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pre – escucha: Clasificación de actividades.</li> <li>- Escucha: Marcación de casillas en una forma.</li> <li>- Post – escucha: Dar recomendaciones a los personajes del audio.</li> </ul>
Sesión 3: Título de la actividad: A day in New Orleans. (Apéndices K y O)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pre – escucha: Completar cuadro con verbos en pasado participio.</li> <li>- Escucha: Responder preguntas de comprensión y completar la conversación.</li> <li>- Post – escucha: Escribir un resumen del audio.</li> </ul>
Sesión 4: Título de la actividad: Travelling. (Apéndices L y P)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pre – escucha: Organización del vocabulario.</li> <li>- Escucha: Completar formar con información específica.</li> <li>- Post – escucha: Creación de un anuncio de aeropuerto.</li> </ul>

**UNIVERSIDAD LIBRE**  
**FACULTY OF EDUCATIONAL SCIENCES**  
**B.A. IN BASIC EDUCATION WITH EMPHASIS ON HUMANITIES AND LANGUAGES**  
**LESSON PLAN # 1 - APLICACIÓN**

**PRE-SERVICE TEACHER:** Karen Juliet Bernal Ochoa  
**SCHOOL:** Cursos de extensión.  
**SUBJECT AREA:** English  
**ADVISOR TEACHER:** Mónica Castañeda.

**LESSON TOPIC:** A musician's day.  
**GRADE:** Level 1B  
**DATE:** April 13<sup>th</sup>.

**LESSON LENGTH:** 35 minutes  
**NUMBER OF STUDENTS:** 24

**ACHIEVEMENT:** To use the present simple when referring to routines.

**INDICATOR OF ACHIEVEMENT:** At the end of the class students will be able to make by written a band schedule based on a model they listened to previously.

No.	Which activities will your students develop in the class?	How much time do you expect to spend per activity?	How will you assess your students' performance?	What kind of resources will you use?
1	Pre – listening. In groups of three, students will match some new and already learnt vocabulary with the corresponding pictures.	8 min.	By checking the exercise out loud with the students.	Worksheets copies.
2	Each student will choose the moment of the day (morning, afternoon, evening) s/he will focus his/her attention on when listening to the audio.	2 min	By checking the level of autonomy to make decisions.	Worksheets copies
3	While-Listening. Groups will be split. Students will listen to a musician talking about her daily routine. Students will complete the form with information according to the section chosen by each one.	6 min.	By completion of the form by them.	Worksheets copies – Computer – Speakers – Audio
4	Students will join the other students with the same moment of the day (morning, afternoon, evening) to compare the information gathered.	5 min.	By checking the correct completion of the form and use of the vocabulary reviewed previously. By confirming the cooperative work developed by students.	Worksheets copies



5	Post – listening. Students will re-group as originally. They will share the information from their own moment of the day (morning, afternoon and evening) to complete the musician’s schedule.	7 min	By checking the questions and forms completed.	Worksheets copies
6	In the same groups, students will create in written a schedule as if they were a band.	8 min	By the correct use of structure and vocabulary.	Paper Pens

**UNIVERSIDAD LIBRE**  
**FACULTY OF EDUCATIONAL SCIENCES**  
**B.A. IN BASIC EDUCATION WITH EMPHASIS ON HUMANITIES AND LANGUAGES**  
**LESSON PLAN # 2 - APLICACIÓN**

<b>PRE-SERVICE TEACHER:</b> Karen Juliet Bernal Ochoa	<b>LESSON TOPIC:</b> Healthy habits.
<b>SCHOOL:</b> Cursos de extensión.	<b>LESSON LENGTH:</b> 35 minutes
<b>SUBJECT AREA:</b> English	<b>GRADE:</b> Level 1B
<b>ADVISOR TEACHER:</b> Mónica Castañeda.	<b>DATE:</b> April 27 <sup>th</sup> .

**ACHIEVEMENT:** To use modal verbs to give advice, make suggestions and express obligation.

**INDICATOR OF ACHIEVEMENT:** At the end of the class students will be able to give advice by written to three different people’s lifestyles, they heard about previously.

No.	Which activities will your students develop in the class?	How much time do you expect to spend per activity?	How will you assess your students’ performance?	What kind of resources will you use?
1	Pre – listening. In groups of three, students will complete a chart classifying habits into two main groups: healthy and unhealthy habits.	8 min.	By verifying the effective classification done by students.	Worksheets copies.
2	Each student will choose a role (Ben, Maggie or Anita) s/he will focus his/her attention on, when listening to the audio.	2 min	By checking the level of autonomy to make decisions.	Worksheets copies

3	Students will be given some time to give a glance to the worksheet. Questions about vocabulary will be clarified by the teacher.	2 min.	By confirming the relation of the questions asked by students to the content of the worksheet.	Worksheet
	While-Listening. Groups will be split. Students will listen to three different people talking about their lifestyles. Students will tick just the ideas that correspond to their role.	6 min.	By checking completion of the form by them.	Worksheets copies – Computer – Speakers – Audio
4	Students will join the other students with the same role (Ben, Maggie or Anita). They will listen, for the third time, to the audio and compare the information gathered.	5 min.	By checking the correct completion of the form and use of the vocabulary reviewed previously. By confirming the cooperative work developed by students.	Worksheets copies
5	Post – listening. Students will re-group as originally. They will share the information from their own role to answer, orally, some questions related to their lifestyles.	7 min	By checking the effective interaction while answering the questions.	Worksheets copies
6	In the same groups, students will write 3 pieces of advice to give Ben, Maggie and Anita, to have a better life style.	8 min	By the correct use of structure and vocabulary.	Paper Pens

**UNIVERSIDAD LIBRE**  
**FACULTY OF EDUCATIONAL SCIENCES**  
**B.A. IN BASIC EDUCATION WITH EMPHASIS ON HUMANITIES AND LANGUAGES**  
**LESSON PLAN # 3 - APLICACIÓN**

**PRE-SERVICE TEACHER:** Karen Juliet Bernal Ochoa  
**SCHOOL:** Cursos de extensión.  
**SUBJECT AREA:** English  
**ADVISOR TEACHER:** Mónica Castañeda.

**LESSON TOPIC:** A day in New Orleans.  
**GRADE:** Level 1B  
**DATE:** May 4<sup>th</sup>

**LESSON LENGTH:** 110 minutes  
**NUMBER OF STUDENTS:** 24

**ACHIEVEMENT:** To use present perfect to talk about life experiences.

**INDICATOR OF ACHIEVEMENT:** At the end of the class students will be able to write the summary of a conversation they have listened to.

No.	Which activities will your students develop in the class?	How much time do you expect to spend per activity?	How will you assess your students' performance?	What kind of resources will you use?
1	Pre – listening. Students will see a presentation done by the teacher related to some of her life experiences. The presentation will have pictures as well as written sentences.	8 min.	By verifying the attention students pay to the presentation.	Worksheets copies.
2	In groups of 4, students will talk about some of their life experiences, based on some pictures of different places in Bogota, as well as a chart with some verbs in the past participle, and the question “Have you ever...?”	8 min	By confirming the participation on the conversation in groups.	
3	In pairs, students will complete a chart by writing the past participle of some verbs they will use during the listening.	8 min	By verifying the effective completion of the chart done by students.	
4	Each student will choose a role (male or female) s/he will focus his/her attention on, when listening to the audio.	2 min	By checking the level of autonomy to make decisions.	Worksheets copies

5	Students will be given some time to give a glance to the worksheet. Questions about vocabulary will be clarified by the teacher.	3 min.	By confirming the relation of the questions asked by students to the content of the worksheet.	Worksheet
6	While-Listening. Pairs will be split. Students will listen to the audio once and answer some comprehension questions.	6 min.	By checking completion of the form by them.	Worksheets copies – Computer – Speakers – Audio
7	Students will listen to the audio again. They will fill the blanks of the conversation, depending on the role they have selected previously.	8 min.	By checking completion of the form by them.	Worksheets copies
8	Students will join the other students with the same role. They will listen, for the third time, to the audio and compare the information gathered.	5 min.	By checking the correct completion of the form and use of the vocabulary reviewed previously. By confirming the cooperative work developed by students.	Worksheets copies
9	Post – listening. Students will re-group as originally. They will share the information from their own role to complete a form with the whole conversation.	8 min	By checking the effective interaction while answering the questions.	Worksheets copies
10	In the same groups, students will write a summary of the conversation.	10 min	By the correct use of structure and vocabulary.	Paper Pens

<b>UNIVERSIDAD LIBRE</b> <b>FACULTY OF EDUCATIONAL SCIENCES</b> <b>B.A. IN BASIC EDUCATION WITH EMPHASIS ON HUMANITIES AND LANGUAGES</b> <b>LESSON PLAN # 4 - APLICACIÓN</b>		
<b>PRE-SERVICE TEACHER:</b> Karen Juliet Bernal Ochoa <b>SCHOOL:</b> Cursos de extensión. <b>SUBJECT AREA:</b> English <b>ADVISOR TEACHER:</b> Mónica Castañeda.	<b>LESSON LENGTH:</b> 40 minutes <b>NUMBER OF STUDENTS:</b> 24	<b>LESSON TOPIC:</b> Travelling. <b>GRADE:</b> Level 1B <b>DATE:</b> May 18 <sup>th</sup> .
<b>ACHIEVEMENT:</b> To use present simple to describe flight schedules. <b>INDICATOR OF ACHIEVEMENT:</b> At the end of the class students will be able to create a flight announcement.		

No.	Which activities will your students develop in the class?	How much time do you expect to spend per activity?	How will you assess your students' performance?	What kind of resources will you use?
1	Pre – listening. In pairs, students will organize the stages of travelling by plane in the correct order.	5 min.	By checking completion of the form by them.	Worksheets copies.
2	Each student will choose the audios she/he will focus his/her attention on, when listening to the audio.	2 min	By checking the level of autonomy to make decisions.	
3	Students will be given some time to give a glance to the worksheet. Questions about vocabulary will be clarified by the teacher.	3 min.	By confirming the relation of the questions asked by students to the content of the worksheet.	
4	While-Listening. Pairs will be split. Students will listen to the audio twice and answer some comprehension questions.	7 min	By verifying the effective completion of the chart done by students.	Worksheets copies – Computer – Speakers – Audio
5	Students will join the other students with the same role. They will listen, for the third time, to the audio and compare the information gathered.	4 min.	By checking the correct completion of the form and use of the vocabulary reviewed previously. By confirming the cooperative work developed by students.	Worksheets copies – Computer – Speakers – Audio
6	Post – listening. Students will re-group as originally. They will share the information from their audios to complete a form with the whole comprehension questions.	5 min.	By checking completion of the form by them.	Worksheets copies
7	In the same groups, students will write their own flight announcement and record it on their smartphones. They will send it to the teacher's email.	10 min	By the correct use of structure and vocabulary.	Paper Pens Smartphones

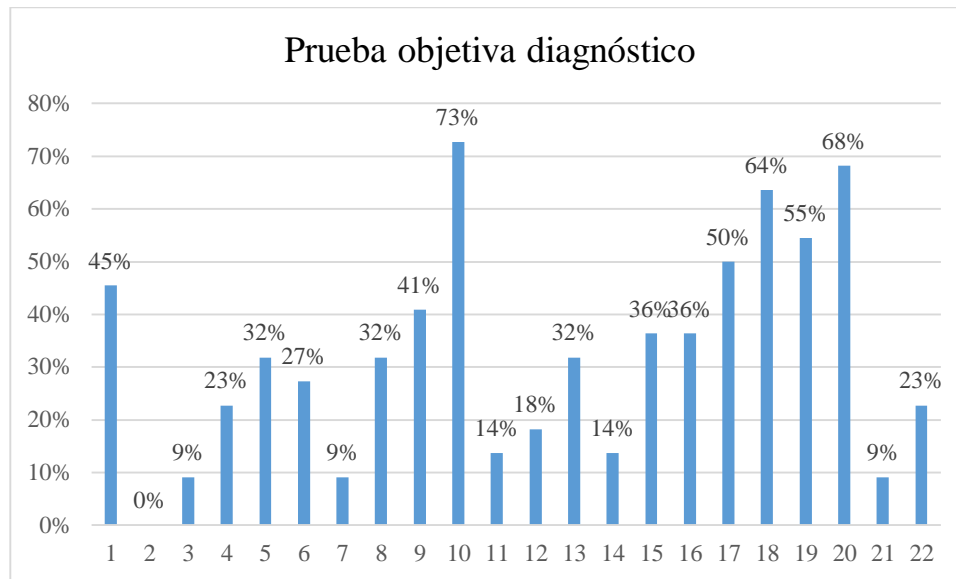
## **Capítulo Final: Análisis y discusión de resultados**

### **Análisis de resultados**

En este capítulo se presentan, de manera cronológica, los resultados de las pruebas objetivas diagnóstica y final, los cuales se encuentran registrados en tablas y gráficas estadísticas que permiten la observación de los resultados obtenidos por los estudiantes y sirven como evidencia del alcance de los logros propuestos para esta investigación.

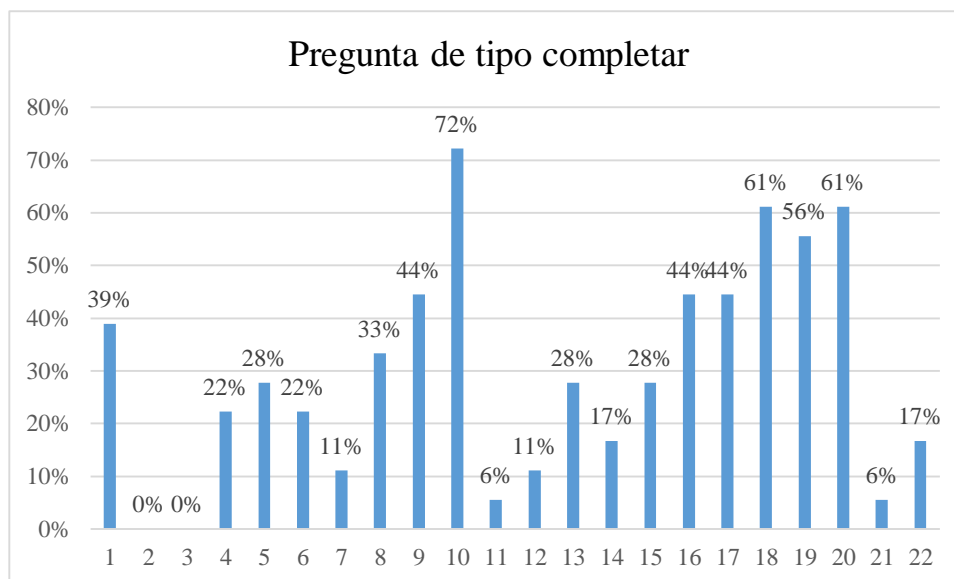
Antes de realizar la intervención propuesta, se aplicó a 22 estudiantes una prueba diagnóstica (ver Apéndice G) para determinar sus niveles de comprensión oral en inglés. En dicha prueba los estudiantes debían escuchar dos audios para responder a dos tipos de actividad: 18 casillas para completar con información específica y 4 ejercicios de selección múltiple, 11 actividades correspondientes a cada audio. Los resultados obtenidos muestran que el máximo puntaje conseguido individualmente, por el estudiante 10, fue del 73%, lo que corresponde a un total de 16 respuestas correctas y el menor resultado, obtenido por el estudiante número 2, fue de 0%. Considerando el resultado de manera grupal, se obtuvo un 32%, lo cual demuestra que los estudiantes del nivel 1B de los cursos de extensión de la Universidad Libre no tenían un nivel de dominio A1 de comprensión oral en inglés, reafirmando el problema que se observó a lo largo de las clases anteriores. La gráfica que se presenta a continuación se basa en los resultados registrados en la tabla número 2 (Ver Apéndice M). Desde el punto de vista cualitativo, en el diario de campo se registra que los estudiantes se muestran preocupados ante el hecho de tener un examen sin previo aviso, a lo que se hace aclaración que es una prueba para medir sus niveles de comprensión oral y que no tendrá nota. Se puede observar que los estudiantes ante una situación de medición numérica y de calificación se muestran preocupados por obtener buenos resultados (ver Apéndice A).

Figura 2. Resultados prueba objetiva de diagnóstico.



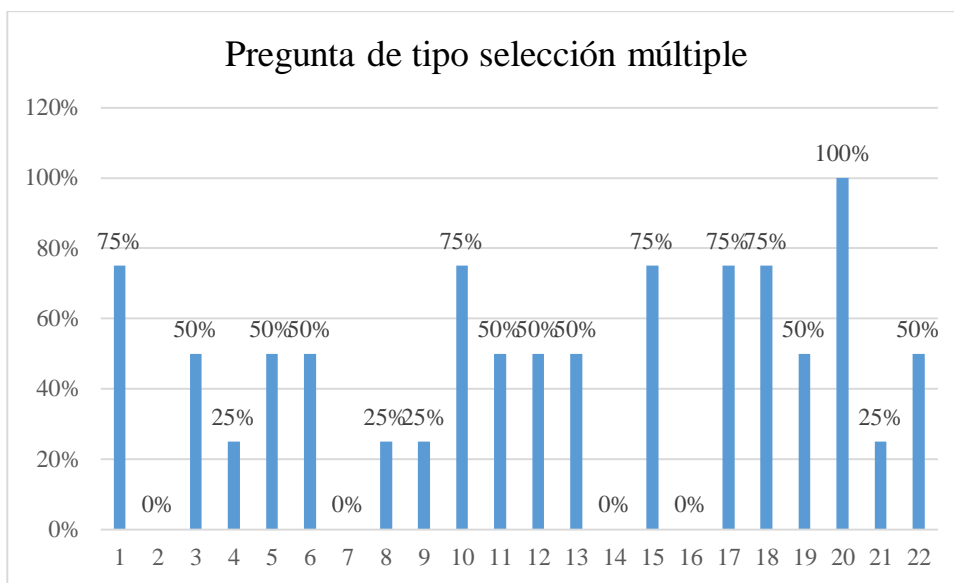
En esta prueba se aplicaron dos tipos de pregunta: preguntas de tipo completar y preguntas de selección múltiple. La sección de pregunta de tipo completar constó de 18 espacios con información específica sobre nombres y números, que fueron deletreados y los números mencionados cifra por cifra. Para la pregunta tipo completar, el estudiante 10 obtuvo un total de 72% de respuestas correctas, lo que corresponde a 13 aciertos. (Ver Apéndice N)

Figura 3 Resultados pregunta de tipo completar.



Para la sección de preguntas de tipo selección múltiple se plantearon cuatro preguntas, cada una con cuatro opciones de respuesta. Los resultados se reflejan en la siguiente figura, que se registran en la tabla 3 (ver Apéndice Ñ).

Figura 4 Resultados pregunta tipo selección múltiple.



Al analizar los resultados obtenidos en la prueba objetiva diagnóstico, se puede evidenciar que los estudiantes obtuvieron mejores resultados en el tipo de pregunta de selección múltiple, donde se observa una variación de entre el 25% y el 100% de aciertos, con excepción de los estudiantes 2, 7, 14 y 16, quienes no respondieron correctamente a ninguna de las preguntas de este tipo. Para el caso del estudiante 3, su total de aciertos en toda la prueba, representa sus aciertos en las preguntas de selección múltiple. Se evidencia que el estudiante 20 fue el único en responder acertadamente las cuatro preguntas de selección múltiple.

Respecto a los resultados presentados anteriormente, se evidencia que los estudiantes no tenían un dominio de la comprensión oral correspondiente al nivel A1 previo a las sesiones de intervención con el trabajo cooperativo, así también como que los estudiantes obtuvieron mejores resultados al responder las preguntas de tipo selección múltiple en comparación con las preguntas



de tipo completar. Se debe tener en cuenta aquí que no se realizó ninguna actividad previa a la escucha que diera guía respecto al vocabulario que facilitarían la comprensión del audio.

Posterior a la prueba objetiva diagnóstico se hicieron cuatro intervenciones las cuales fueron registradas en los diarios de campo (ver Apéndices C, D, E y F), donde se tomó nota de la información concerniente al desarrollo de la sesión, desempeño de los estudiantes y la reflexión, lo que permitió llevar un proceso de investigación bajo la metodología de investigación – acción.

Estos registros se llevaron a cabo en los diarios de campo cada semana, al terminar la sesión de intervención y estos permitieron observar la manera que los estudiantes hacían uso del trabajo cooperativo en el desarrollo de actividades de comprensión oral en inglés.

Para la sesión de intervención 1, actividad *A musician's day*, era la primera sesión donde los estudiantes se aproximaban al trabajo cooperativo, con la técnica *jigsaw*. En esta sesión se observó que los estudiantes no estaban familiarizados con el trabajo cooperativo. En algunos de los casos se observó que durante la actividad previa a la escucha algunos de los estudiantes preferían trabajar solos y luego compartir sus respuestas con los demás. A su vez, los estudiantes se mostraron confundidos respecto al hecho de cambiar de grupos de trabajo y pasar del trabajo individual al grupal y viceversa (ver Apéndice B). A partir de esta sesión de intervención, se optó por planear actividades previas a la escucha que generen más conversación y discusión entre los estudiantes.

En la segunda sesión de intervención, actividad *Healthy Habits*, se observó que los estudiantes empezaron a aplicar el trabajo cooperativo. Como se registró en el diario de campo (ver Apéndice C), los estudiantes tuvieron mayor participación en todas las actividades. Desde el momento previo a la escucha los estudiantes hicieron uso de la competencia comunicativa para

discutir sus opiniones respecto a los hábitos saludables y hacer su clasificación en el cuadro de la actividad (ver Apéndice J).

Durante la escucha se observó que los estudiantes muestran la interdependencia positiva planteada por Johnson, Johnson y Holubec (1999), ya que se observó que todos los estudiantes adquirieron un compromiso no solo con su éxito personal, sino con el éxito del grupo: “Durante la escucha del audio se observa que aquellos estudiantes que han mostrado mayor dificultad con la realización de ejercicios de escucha hacen un esfuerzo mayor por comprender y obtener respuestas”.

Así mismo, durante los tres momentos de escucha (previo, durante y posterior) se observó que los estudiantes tuvieron una interacción estimuladora, que tal y como mencionan Johnson, Johnson y Holubec (1999), los grupos de trabajo dejan de ser un grupo de apoyo escolar a ser también de respaldo personal, teniendo en cuenta que los estudiantes debieron discutir sus opiniones respecto a los buenos y malos hábitos para la salud y generar sugerencias para los personajes del audio en la actividad final.

Durante la sesión de intervención 3, actividad *A day in New Orleans*, se hizo una reducción en el número de integrantes por grupos y se trabaja por parejas. Se observa que los estudiantes han empezado a formar grupos basados en sus habilidades y cómo trabajan de manera cooperativa. En esta ocasión, la actividad previa a la escucha no se enfocó en el vocabulario que daba contexto al audio, lo que dificultó la comprensión de la conversación por parte de los estudiantes. Se resalta aquí la importancia del desarrollo de actividades previas a la escucha propuestas por Vandergrift (2007) citado por Solak (2016, p.36), durante las cuales es importante hacer uso de imágenes que conecten con la vida real y diaria de los oyentes para facilitar la activación del conocimiento previo y que esto sirva para que la comprensión del audio sea más sencilla.

Durante la escucha, los estudiantes manifestaron que el audio era más difícil que los anteriores, lo cual requirió de más escuchas de las planeadas. En las parejas de trabajo se observó que fue más fácil resolver las actividades de comprensión (*Top-Down*) que las de completar la conversación (*Botton – Up*). En esta ocasión, los grupos encargados del mismo fragmento fueron de menor número de integrantes que en las sesiones anteriores, de manera tal que los estudiantes trataron de acudir a dos estudiantes que ya habían completado la conversación: “Al buscar ayuda de sus compañeros para confirmar la información obtenida, la mayoría acudió a dos estudiantes que lograron completar la conversación sin mucha dificultad durante las primeras reproducciones del audio” (ver Apéndice D).

En esta oportunidad se observa que los estudiantes pierden el control sobre las prácticas interpersonales y grupales que, según Johnson, Johnson y Holubec (1999), permiten a los estudiantes manejar conflictos por medio de la comunicación y la toma de decisiones, creando un clima de confianza: “La clase por un momento se desordenó y daba la sensación de desorden y desespero para conseguir las respuestas del ejercicio de completar la conversación” (ver Apéndice D).

Durante la sesión de intervención 4, actividad *Travelling*, se continuó con el trabajo por parejas. En esta oportunidad, los estudiantes tomaron mejores decisiones respecto a la formación de sus grupos de trabajo, por lo tanto, no fue necesaria la intervención de la docente en formación con algunos grupos que habían demostrado no trabajar bien juntos. Nuevamente, la actividad previa a la escucha permitió a los estudiantes interactuar y expresar sus opiniones para dar orden a los pasos a seguir estando en el aeropuerto. Los estudiantes muestran que el trabajo cooperativo se ha convertido en parte de la rutina y que la interdependencia positiva junto a la interacción estimuladora y las prácticas interpersonales y grupales son clave importante en el proceso.

Durante la escucha los estudiantes se muestran atentos y al momento de comparar sus respuestas con otros, se muestran seguros y con confianza de acercarse a cualquier estudiante a preguntar. Se observa que los procesos de comunicación entre ellos se dan de manera más sencilla y que hay interacción estimuladora entre ellos, la clase tomó un ambiente de cooperación y los estudiantes se mostraban muy participativos.

Teniendo en cuenta la participación de los estudiantes a lo largo de las cuatro sesiones de intervención, se evidenció un cambio en su actitud frente al trabajo cooperativo. En un principio, los estudiantes no formaban los grupos de trabajo de manera autónoma, por lo que se hacía necesaria la intervención del docente en formación. A medida que se aplicaba una nueva sesión de intervención, los estudiantes fueron mostrando mayor nivel de autonomía para la conformación de los grupos de trabajo, ya que fueron conociendo a sus compañeros y las habilidades que cada uno podía aportar al desarrollo de las tareas propuestas. Algunos de los estudiantes, como el caso de las estudiantes 3 y 16, presentaron en un principio problema para formación de grupos ya que, a pesar de tener compañeros conocidos en el salón de clase, no les era fácil encontrar equipo de trabajo. Sin embargo, con el avance de la intervención, encontraron compañeros que fueron su apoyo. Se notó un cambio en su actitud frente a la realización de las actividades, notaron que su papel era importante en el alcance del objetivo grupal y tomaron parte activa en su consecución.

En el caso específico de la estudiante 16, decidió formar grupo de trabajo con la estudiante 13 quien, a pesar de no obtener un resultado alto en la prueba diagnóstico, demostró tener un buen nivel de comprensión oral en las sesiones de intervención y tuvo un rol de apoyo para el estudiante 16. Dichas estudiantes, 13 y 16, no demostraron tener un lazo de amistad, sino de entendimiento en el trabajo cooperativo.

Por otra parte, se tiene el caso de las estudiantes 2 y 7 quienes durante las sesiones de intervención fue difícil de separar ya que son amigas. Trataron de encontrar la manera de trabajar juntas la mayoría de las veces, lo cual no fue productivo para la realización de actividades de trabajo cooperativo. Se observó que se enfocaban en contar sus cosas personales más no en las actividades a realizar. Debido a la ausencia de las estudiantes a la sesión de intervención 4, no fue posible observar cómo cambiaban sus dinámicas de trabajo al tener que estar en grupos con estudiantes de mayor nivel de comprensión oral.

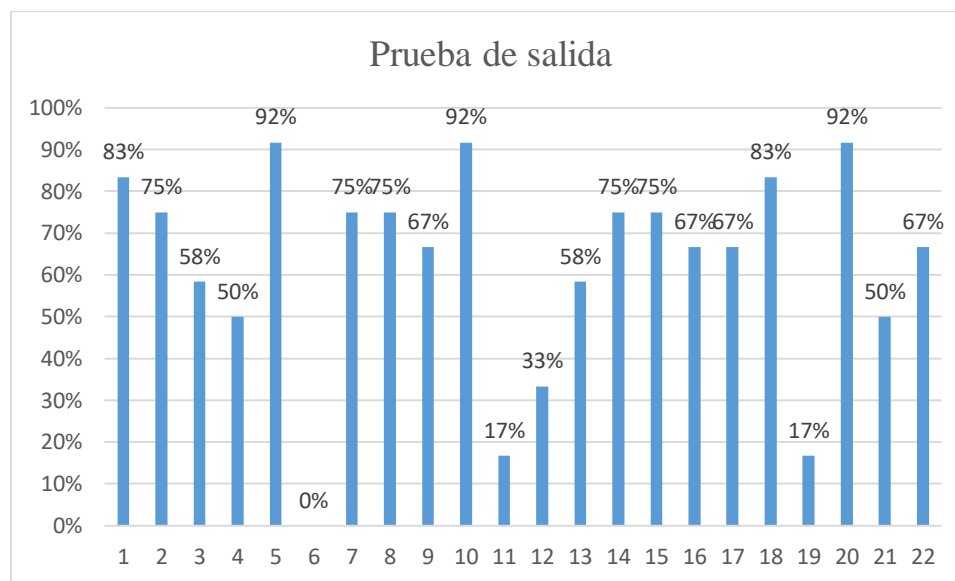
Caso similar ocurrió en algunas de las sesiones con los estudiantes 6, 18 y 22, entre los cuales hay una relación de amistad y dos de ellos son primos. En este caso, el estudiante 18 mostró tener los niveles de comprensión oral más altos entre los 3, lo que hacía que los dos compañeros se confiaran en él y no tuvieran una participación activa en el desarrollo de las actividades propuestas para ejecutarse de manera cooperativa. A su vez, el estudiante 18 cuando trabajó con compañeros distintos, mostró una actitud de cooperación y participación de manera activa en el trabajo en equipo.

Se observó también que, con el transcurso de las sesiones de intervención, los estudiantes se familiarizaron con la técnica de *jigsaw* y se acostumbraron a esta. Cada nueva intervención se empelaba menos tiempo en la formación de los grupos iniciales de trabajo, así como de los pequeños grupos de expertos que servían para compartir y comparar respuestas con los estudiantes que tenían la misma sección del audio.

Después de las cuatro sesiones de intervención, se aplicó la prueba objetiva final (ver Apéndice H), cuyos resultados se encuentran registrados en la tabla 5 (ver Apéndice O) y son base de la figura 5. Estos resultados muestran que el resultado más alto obtenido fue de un 92% alcanzado por tres estudiantes, mientras que el resultado más bajo fue de dos estudiantes con un

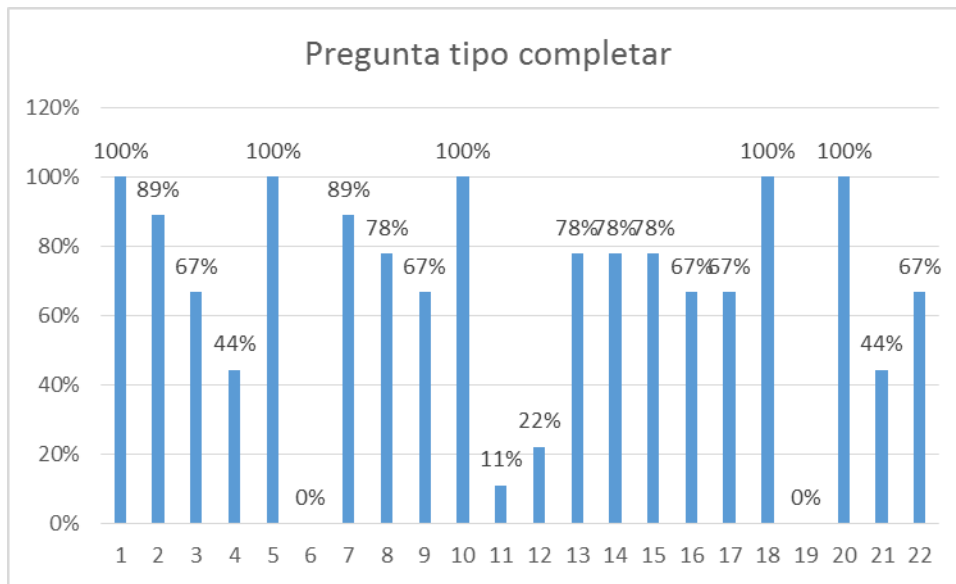
17%. El estudiante número 6 refleja un resultado de 0%, ya que no asistió a la prueba final. Considerando el resultado general del grupo, se obtuvo en promedio un 62%, lo cual muestra un aumento en un 30% en comparación con la prueba objetiva de diagnóstico.

Figura 5 Resultados prueba objetiva final.



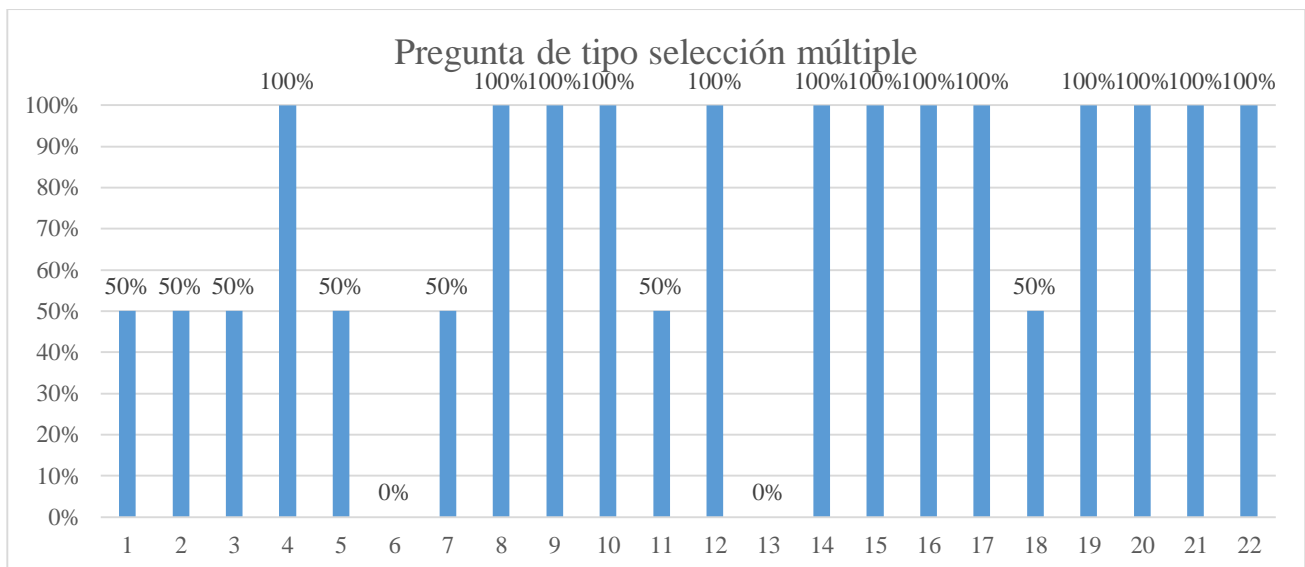
Como se observa en la figura 6, que refleja los resultados de la Tabla 6 (ver Apéndice P), respecto a los dos tipos de pregunta que se utilizaron en la prueba objetiva final, para las preguntas de tipo completar se obtuvo como puntaje más alto un total de 100% por parte de 5 estudiantes.

Figura 6 Resultados pregunta de tipo completar - final.



Respecto a la pregunta tipo selección múltiple de la prueba final, se puede observar en la figura 7 que 13 estudiantes, lo cual representa al 50% de la población, obtuvo un 100% en sus respuestas correctas y tan solo un estudiante no respondió ninguna, teniendo en cuenta que el estudiante número 6 no asistió a la prueba final. Los resultados que generan la presente gráfica se encuentran registrados en la Tabla 7 (ver Apéndice Q).

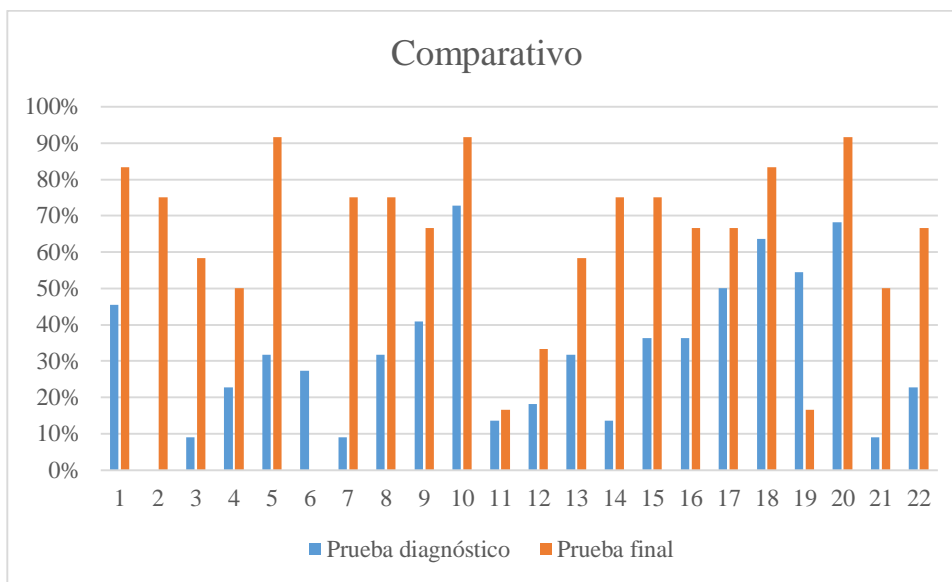
Figura 7 Resultados pregunta de tipo selección múltiple - final.



Teniendo en cuenta los resultados de la prueba objetiva final, presentados anteriormente, se observa que después de la aplicación del trabajo cooperativo en la comprensión oral en inglés, los estudiantes alcanzan un dominio de dicha habilidad correspondiente a un nivel A1. Se puede ver que los estudiantes tuvieron mayores resultados en las preguntas de tipo selección múltiple y que sus habilidades para responder las preguntas de tipo completar incrementaron.

Al realizar un comparativo de los resultados generales obtenidos en la prueba objetiva de diagnóstico y la prueba final en la figura 8, se puede ver que un total de 19 estudiantes, lo que representa la mayoría de la población tuvo un incremento significativo en sus niveles de comprensión oral en inglés. Cabe resaltar casos como el de la estudiante 2, quien pasó de tener un 0% en sus resultados de la prueba de diagnóstico a un 75% en la prueba final, el estudiante 5 que pasó de 32% a 92% y el estudiante 14 quien pasó de obtener un 14% a un 75%.

Figura 8 Comparativo resultados prueba diagnóstica y final.



Como se observa en la figura, el 91% de los estudiantes presentó un incremento en su nivel de comprensión oral, algunos en mayor medida que otros, mostrando así que la aplicación del trabajo cooperativo tuvo una influencia positiva en el desarrollo de dicha habilidad. Además de



los resultados cuantitativos, cabe resaltar la opinión de algunos estudiantes que manifestaron sentir mayores niveles de comprensión oral, usando expresiones tales como “ahora entiendo más” y “ya no me da miedo escuchar en inglés”.

Es importante resaltar que es el trabajo cooperativo y sus distintos aspectos como la interdependencia positiva, la responsabilidad individual y grupal junto a la interacción estimuladora, aplicados de la mano de una buena actividad previa a la escucha (*pre-listening*) permite a los estudiantes tener niveles de comprensión oral mayores. Durante las sesiones de intervención se observó que el trabajo cooperativo permitió a los estudiantes con menores niveles de comprensión oral mejorar su habilidad con ayuda de los compañeros que presentaban niveles más altos de comprensión. La interdependencia positiva generó en los estudiantes compromiso con el éxito personal y grupal, donde cada integrante del grupo asumió responsabilidad tanto individual como grupal en la realización de las tareas propuestas en cada una de las sesiones de intervención.

Para esto, la competencia comunicativa cobró gran importancia en los momentos donde debían consultar a otros sobre sus respuestas y comparar, lo cual lleva a tener una buenas prácticas interpersonales y grupales que permiten el funcionamiento adecuado del grupo en la realización de tareas y el manejo de conflictos, toma de decisiones y alcance de objetivos para el bien común.

El trabajo cooperativo, aplicado en este caso desde la técnica *jigsaw*, permitió a los estudiantes asumir niveles de responsabilidad grupal e individual, así como facilitó la comunicación entre los estudiantes, lo cual llevó a mejores relaciones interpersonales dentro de la clase. En comparación con la primera sesión de intervención y la última, los niveles de comunicación mejoraron, los estudiantes perdieron el miedo a participar y a preguntar a quienes mostraban niveles mayores de comprensión. El trabajo cooperativo generó en los estudiantes una

interdependencia positiva al punto tal que en la prueba final se mostraron inseguros al saber que no tendrían un momento de comparación de respuestas con sus pares, pero se mostraron atentos a la escucha al saber que sus resultados serían individuales.

## **Conclusiones**

Después de haber realizado un análisis de los resultados obtenidos en las pruebas de diagnóstico y final, así como de los diarios de campo y de la observación, planteamiento del problema, planeación de las sesiones de intervención y aplicación de las mismas, se dará conclusiones a este proceso de investigación desde los objetivos que se plantearon para esta, empezando por el objetivo general.

Respecto al objetivo general de la investigación, el cual era determinar el efecto de la aplicación del trabajo cooperativo en la comprensión oral en inglés de los estudiantes del nivel 1B de los cursos de extensión de la Universidad Libre, se concluye que la aplicación del trabajo cooperativo tiene un efecto positivo, ya que la prueba objetiva final demostró un incremento en el dominio de la comprensión oral en inglés, no solo desde los valores cuantitativos (ver figura 8) sino también desde la perspectiva de los estudiantes quienes manifestaron mayor comprensión oral en inglés.

Las actividades realizadas en este proceso investigativo llevaron a un proceso sistemático de planeación de clase, sesión de intervención, observación y registro en diario de campo, reflexión para la siguiente aplicación, haciendo uso de métodos mixtos para la recolección de datos, como las pruebas específicas de diagnóstico y prueba final, así también como el uso de los diarios de campo para la recolección de los datos cualitativos obtenidos mediante la observación, llevando así la consecuencia de los pasos de la metodología de investigación-acción.

Se concluye que el trabajo cooperativo tiene un alto impacto en el desarrollo de las habilidades de comprensión oral en inglés, así también como en las relaciones interpersonales de los estudiantes, quienes demostraron un aumento en la autonomía en la formación de grupos de trabajo basados en sus habilidades, y generando en el salón de clase una interacción estimuladora que generó el éxito de la mayoría de los estudiantes en la realización de las tareas propuestas en las sesiones de intervención.

Se evidencia así el éxito del trabajo cooperativo en la comprensión oral en inglés, ya que los resultados tanto cuantitativos como cualitativos, registrados en las tablas y figuras estadísticas como en los diarios de campo, mostraron un aumento en el desempeño de los estudiantes en esta habilidad. Pese al éxito de la estrategia, se considera que se pudo llegar a un desarrollo superior de la habilidad si se hubiesen llevado a cabo más sesiones de intervención.

Revisando los objetivos específicos de la investigación, cabe mencionar que estos se desarrollaron de manera satisfactoria en su totalidad, empezando con una prueba objetiva de diagnóstico que permitió determinar el nivel de comprensión oral en inglés de los estudiantes del nivel 1B de los cursos de extensión, con la cual se comprobó la necesidad de planear una intervención para el desarrollo de la comprensión oral, donde se planteó el uso del trabajo cooperativo ya que desde la perspectiva de Johnson, Johnson y Holubec (1999), la interdependencia positiva y las responsabilidades grupales e individuales asumidas por los estudiantes, les permitirán trabajar su habilidad desde un enfoque diferente. Se optó por el uso de la técnica *jigsaw* que como lo explica Pujolás (2002), la actividad a realizar se ejecuta de manera tal que el trabajo individual y el grupal influyen en el desarrollo de ésta. , desde los tres momentos de la escucha previo, durante y después, tomando como fundamento el enfoque por tareas o *task-*

*based learning*, cuya función fue dar responsabilidad individual a los estudiantes para el alcance de un logro grupal y que con el desarrollo de las tareas se genere un aprendizaje.

Durante las sesiones de intervención se implementó la secuencia de ejercicios de comprensión oral propuesta por Vandergrift (2007) citado por Solak (2016) de división en tres etapas: previo a la escucha (*pre-listening*), durante la escucha (*while-listening*) y posterior de la escucha (*post-listening*). Durante cada una de las sesiones se implementó esta secuencia y se concluye que las mejores actividades previas a la escucha, para esta población, fueron aquellas que acercaban a los estudiantes al vocabulario que sería útil para la comprensión del audio.

Al observar las interacciones de los estudiantes, se notó que el trabajo cooperativo permite mejorar las interacciones y relaciones sociales. Previo a la intervención era difícil que los estudiantes formaran grupos, para quienes eran amigos o compañeros desde el curso anterior era sencillo, pero aquellos que no tenían a nadie en común en el curso, quedaban relegados a formar grupos obligados o ser agregados en otros grupos. Con el transcurso de las sesiones de intervención, los estudiantes conocieron a sus compañeros y notaron quien era un buen compañero de trabajo.

El último objetivo específico de la investigación, enfocado al análisis de los resultados obtenidos de la aplicación del trabajo cooperativo, concluye que el trabajo cooperativo influye de manera positiva en el desarrollo de la comprensión oral en inglés, teniendo en cuenta el uso de grupos de trabajo pequeños, que para el caso fueron grupos de tres estudiantes y parejas. Tomando en cuenta la información registrada en los diarios de campo es importante citar a Johnson, Johnson y Holubec (1999) quienes recalcan que el grupo debe estar conformado por estudiantes cuyas relaciones interpersonales contribuyan al aprendizaje, lo cual lleva a los estudiantes a darse apoyo

tanto en el ámbito personal como académico, desde el compromiso y el interés de cada uno de los miembros del equipo.

Al implementar el trabajo cooperativo en el aula por medio de la técnica *jigsaw*, creada por Elliot Aronson en 1978 (Pujolás, 2002, p. 9), se distribuye de manera equitativa la responsabilidad en el cumplimiento de una tarea, lo que además fomenta la participación y permite generar interacciones que sirven de ayuda a quienes presentan dudas, fortalece los lazos entre estudiantes y esto conlleva a un mejor ambiente en el aula (Pujolás, 2002, p. 27). A su vez, esta técnica facilita el control de la clase al docente, ya que no monitorea las acciones individuales de una clase, sino de grupos de trabajo donde las dudas no son resueltas por éste, sino por el grupo de compañeros.

Al considerar las limitaciones, cabe mencionar la cantidad de sesiones de intervención, las que fueron solamente cuatro y, por tanto, no se pudo llegar a la conformación de grupos de trabajo definitivos donde cada estudiante asumiera un rol de trabajo específico en cada sesión. Así mismo se resalta que pese al éxito del uso del trabajo cooperativo en el desarrollo de la comprensión oral en inglés, este no tiene la misma influencia en todos los estudiantes. Un 82% de los estudiantes mostró mejora en sus niveles de comprensión al comparar los resultados de la prueba de diagnóstico y la prueba final. Sin embargo, un 18% equivalente a 4 estudiantes no mostró niveles altos de mejora, por el contrario, unos de estos fueron mínimos y en uno de los casos, no hubo mejora, sino que sus niveles de comprensión oral fueron inferiores en la prueba final.

Al hablar de las ventajas se encuentra principalmente, la mejora en los niveles de comprensión oral en inglés de los estudiantes. A su vez, el trabajo cooperativo sirve como estrategia para mejorar las relaciones interpersonales de los estudiantes, lo que conlleva a un mejor ambiente en el salón de clase y a una cooperación constante entre estos. El uso del trabajo cooperativo genera en los estudiantes el uso de la competencia comunicativa para la generación

de buenas prácticas interpersonales y grupales, que permiten a su vez una interacción estimuladora que más allá de un grupo de trabajo académico se convierte en un grupo de apoyo personal.

El uso de la técnica *jigsaw* es útil para contenidos que son susceptibles de división y cada fragmento, al ser asignado a cada integrante del grupo, promueve la responsabilidad grupal e individual para la realización de determinada tarea. Los grupos de expertos que se forman para compartir información y aclarar dudas, permiten a los estudiantes hacer uso de su competencia comunicativa para tomar decisiones y resolver problemas.

Con base en los puntos expuestos se recomienda el uso del trabajo cooperativo para el desarrollo de la comprensión oral en inglés y para futuras investigaciones, se sugiere su aplicación para la adquisición de otras habilidades de lengua extranjera para determinar si tiene el mismo efecto positivo que en la presente investigación se obtuvo.

## Referencias

- Bolívar, Y. (2017). *The Impact of Cooperative Learning in the Oral Production of 4<sup>th</sup> grade students*. Universidad de Antioquia. Trabajo de grado para obtener el título de Licenciado en Lenguas Extranjeras. Colombia. Recuperado de: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/10877>
- Brown, H. D. (2014). *Principles of language learning and teaching; sixth edition*. Editorial Pearson. Sexta edición. Estados Unidos de América.
- Brown, H. D. (2000). *Teaching by principles. An interactive approach to language pedagogy*. Editorial Longman. Segunda edición. Estados Unidos de América.
- Canale, M. (1996). From communicative competence to communicative language pedagogy. En *Language and communication*. Editorial Routledge. Estados Unidos de América. Recuperado de [https://www.academia.edu/38648253/Canale M. 1983 - From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy . In J. C. Richards and R. W. Schmidt eds.](https://www.academia.edu/38648253/Canale_M._1983_-_From_Communicative_Competence_to_Communicative_Language_Pedagogy_.In_J._C._Richards_and_R._W._Schmidt_eds.)
- Carrera, R. (2015). *Aprendizaje cooperativo para mejorar el nivel de expresión y comprensión oral en el área de inglés de los estudiantes de tercer grado de educación secundaria del Colegio Nacional "Santa Lucía"*. Tesis para obtener el grado de Magister en Educación. Universidad César Vallejo. Perú. Recuperado de: <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/UCV/16613>
- Carrillo, C. Jula, L. (2009). Incidencia de los grupos cooperativos en el desarrollo de la habilidad lectora con base en las dificultades en la interpretación de textos en inglés. Trabajo de grado

para optar por el título de Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Humanidades e Idiomas. Universidad Libre. Colombia.

Consejo de Europa. (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*.

Creswell, J. (2014). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches Fourth Edition*. En Ramos, C. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. En *Avances En Psicología: Revista de Facultad de Psicología y Humanidades*, 23 (1). (P. 9 - 17). Universidad Femenina del Sagrado Corazón. Perú. Recuperado de <http://revistas.unife.edu.pe/index.php/avancesenpsicologia/article/view/167>

EF Education First. (2012). *EF EPI – EF English Proficiency Index*. Recuperado de <http://www.abc.es/gestordocumental/uploads/Sociedad/Education-First2012.pdf>

EF Education First. (2017). *EF EPI – EF English Proficiency Index*. Disponible en <https://www.ef.com/wwen/eipi/>

Johnson, D.; Johnson, R.; Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Editorial Paidós. Argentina. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/265567256\\_El\\_aprendizaje\\_cooperativo\\_en\\_el\\_aula](https://www.researchgate.net/publication/265567256_El_aprendizaje_cooperativo_en_el_aula)

García, M.; Prieto, C.; Santos, M. (1994). El enfoque por tareas en la enseñanza/aprendizaje del francés lengua extranjera: una experiencia para la reflexión. En *CL&E: Comunicación, lenguaje y educación*. (P. 71 – 78). Valladolid. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2941389>



González, H. (2019). *Misión y visión de los Cursos de Extensión*. Universidad Libre. Colombia.

Guatame, S. (2017). *Aprendizaje Cooperativo en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras*. Trabajo de grado para obtener el título de Licenciado en Lenguas Modernas. Colombia. Recuperado de: <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/35198>

Harmer, J. (2007). *How to teach English*. Editorial Pearson Education Limited. Reino Unido. Recuperado de [file:///C:/Users/ASUS/Downloads/How to Teach English 2nd Edition Jeremy.pdf](file:///C:/Users/ASUS/Downloads/How%20to%20Teach%20English%202nd%20Edition%20Jeremy.pdf)

Hernández S, R.; Fernandez C, C.; Baptista L, M. (2014). *Metodología de la investigación*. Editorial McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A. Sexta edición. México.

Hymes, D. (1972). Acerca de la competencia comunicativa. En Bernal, J. (1996). *Forma y función* 9. (P. 13 – 37). Departamento de Lingüística, Universidad Nacional de Colombia.

Kemmis, S; McTaggart, R. (1992). *Cómo planificar la investigación – acción*. Editorial Laertes. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/316111101/Como-Planificar-Investigacion-Accion-Kemmis-E-y-McTaggart-1992>

Kirbas, A. (2017). Effects of cooperative learning method on the development of listening comprehension and listening skills. En *International Journal of Languages' Education and Teaching*. (P. 1 - 17). Recuperado de : [https://www.researchgate.net/publication/316348637\\_EFFECTS\\_OF\\_COOPERATIVE\\_LEARNING\\_METHOD\\_ON\\_THE\\_DEVELOPMENT\\_OF\\_LISTENING\\_COMPREHENSION\\_AND\\_LISTENING\\_SKILLS](https://www.researchgate.net/publication/316348637_EFFECTS_OF_COOPERATIVE_LEARNING_METHOD_ON_THE_DEVELOPMENT_OF_LISTENING_COMPREHENSION_AND_LISTENING_SKILLS)

- Ehuletche, A. y Santángelo, H. (s.f.). El diseño de propuestas pedagógicas en la enseñanza no presencial, con soporte de nuevas tecnologías y redes de comunicación. En Meza, L. (2002). *La Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)*. En *III Festival Nacional y I Festival Internacional de Matemática*. (p. 161 – 166) Recuperado de: [https://www.infoamerica.org/documentos\\_word/vygotsky.doc](https://www.infoamerica.org/documentos_word/vygotsky.doc)
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias En Lenguas Extranjeras: inglés*. Colombia.
- Nunan, D. (2004). Task-based language teaching. En Brown, H. D. (2014) *Principles of language learning and teaching; sixth edition*. Editorial Pearson. Sexta edición. Estados Unidos de América.
- Oura, G. (sf) Authentic Task – Based Materials: Bringing the Real World into the Classroom. Recuperado de [http://www.esoluk.co.uk/calling/pdf/Authentic\\_Task\\_Based\\_Materials.pdf](http://www.esoluk.co.uk/calling/pdf/Authentic_Task_Based_Materials.pdf)
- Pérez Alarcón, S. (2010). El aprendizaje cooperativo. En *Temas para la educación: revista digital para profesionales de la enseñanza*. Andalucía. Recuperado de: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7194.pdf>
- Piaget, J. (1969). Psicología del niño. En Gutiérrez, F. (2005) *Teorías del desarrollo cognitivo*. Editorial McGraw Hill/Interamericana de España. España.
- Pujolàs Maset, P. (2002). *El aprendizaje cooperativo: algunas propuestas para organizar de forma cooperativa el aprendizaje en el aula*. Zaragoza. Recuperado de: <https://www.ugr.es/~fjjrios/pce/media/7a-AprendizajeCooperativoAula.pdf>

- Ramos, C. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. En *Avances En Psicología: Revista de Facultad de Psicología y Humanidades*, 23 (1). (P. 9 - 17). Universidad Femenina del Sagrado Corazón. Perú. Recuperado de <http://revistas.unife.edu.pe/index.php/avancesenpsicologia/article/view/167>
- Ricoy Lorenzo, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. En *Revista do Centro de Educação*, vol. 31, núm. 1. (P. 11-22) Brasil. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117117257002>
- Rodríguez-Bonces, M. Rodríguez-Bonces, J. (2010). Task – Based Language Learning: Old Approach, New Style. A New Lesson to Learn. En *Teacher's Professional Development*. Vol. 12. (P. 165 – 178). Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/17691/36825>
- Sánchez, J. (2013) Paradigmas de Investigación Educativa: De las leyes subyacentes a la modernidad reflexiva. En *Entelequia*, revista interdisciplinar. No. 16. (p. 91 – 103). Universidad de Castilla – La Mancha. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/257842598>
- Skehan, P. (2003). *Task-based instruction*. Editorial Cambridge University Press. Reino Unido.
- Vandergrift, L. (2007). Recent developments in second and foreign language listening comprehension research. En Solak, E. (2016). *Teaching Language Skills for Prospective English Teachers*. Turquía. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/309293240>
- Van Den Branden, K. (2016). The Role of Teachers in Tasks-Based Language Education. En *Annual Review of Applied Linguistics*, 36. (p. 164 – 181). Editorial Cambridge University

Press. Reino Unido Recuperado de <https://www.cambridge.org/core/services/aop-cambridge-core/content/view/F1E950CFA3A98C48A8724D98B3C48D45/S0267190515000070a.pdf/the-role-of-teachers-in-task-based-language-education.pdf>

Vygotsky, L. (1930). Mind and society. Editorial Harvard University Press. Estados Unidos de América. Recuperado de <http://www.unilibre.edu.co/bogota/pdfs/2016/mc16.pdf>

## Apéndices

Apéndice A. Diario de campo prueba objetiva de diagnóstico.

<b>Universidad Libre</b>	
<b>Facultad de ciencias de la educación</b>	
<b>Licenciatura básica con énfasis en humanidades e idiomas.</b>	
<b>Proyecto de grado.</b>	
<b>Diario de campo # 1</b>	
<b>Fecha:</b> sábado, marzo 23 de 2019.	<b>Lugar:</b> D115
<b>Número de participantes:</b> 22 estudiantes.	<b>Docente en formación:</b> Karen Bernal.
<b>Hora de inicio:</b> 1:15 p.m.	<b>Nivel:</b> 1B
<b>Hora de finalización:</b> 1:55 p.m.	
<b>DESARROLLO DE LA SESIÓN.</b>	
<p>Pese a los buenos computadores y parlantes que se encuentran en el salón, los parlantes no sirven. Se intentó pedir ayuda del área de sistemas para solucionar el inconveniente, pero para esa hora los encargados de esa área ya se habían ido de la universidad. Se acudió a la coordinación de los cursos de extensión para solicitar unos bafles. Después de solucionar el impase, se pudo realizar la prueba de manera exitosa.</p>	
<b>DESEMPEÑO DE LOS ESTUDIANTES.</b>	
<p>Durante la prueba de diagnóstico los estudiantes se mostraron en un principio preocupados ya que pensaron que se haría un examen sin avisarles. Después, durante la escucha de los audios, algunos de los estudiantes se mostraron confundidos, ya que en uno de los audios el número que se pedía era repetido por ambas personas de la conversación. Muchos de ellos manifestaron que era una actividad muy difícil y pidieron que fuese escuchada de nuevo. Se explicó a los</p>	

estudiantes que no se angustiaron pensando en una nota, que se trataba de un diagnóstico para medir su habilidad, lo cual les hizo sentir más cómodos y debido a su insistencia, se escuchó por una tercera y última vez ambos audios. Uno de los estudiantes comprendió los números de los audios y durante la tercera escucha se adelantaba al audio a decirlos en voz alta. Se le solicitó permitir a sus compañeros escuchar directamente del audio y así hizo.

### **REFLEXIÓN.**

Es importante revisar las conexiones de los aparatos electrónicos de la universidad para confirmar si se trata de un problema del computador o es solo la manera de conexión. Los estudiantes se muestran más relajados para la realización del ejercicio al saber que no es una actividad para asignar notas. Se tendrá en cuenta recordarles que es una actividad que se llevará a cabo cada semana para que mejoren su comprensión oral.

Apéndice B. Diario de campo, sesión número 1.

<b>Universidad Libre</b>	
<b>Facultad de ciencias de la educación</b>	
<b>Licenciatura básica con énfasis en humanidades e idiomas.</b>	
<b>Proyecto de grado.</b>	
<b>Diario de campo # 2</b>	
<b>Fecha:</b> sábado, abril 13 de 2019.	<b>Lugar:</b> D115
<b>Número de participantes:</b> 18 estudiantes.	<b>Docente en formación:</b> Karen Bernal.
<b>Hora de inicio:</b> 2:15 p.m.	<b>Nivel:</b> 1B
<b>Hora de finalización:</b> 3:00 p.m.	

### **DESARROLLO DE LA SESIÓN.**

El plan de clase se llevó a cabo de la manera prevista. Fue necesario dar varias veces las instrucciones para la separación y reunión de los grupos. El audio se escuchó dos veces de manera individual y una tercera vez de manera grupal. Se evidenció como al momento de desarrollar la aplicación, la clase se sintió partida en dos momentos que no tienen relación.

### **DESEMPEÑO DE LOS ESTUDIANTES.**

Durante esta primera aplicación los estudiantes se muestran poco dispuestos a trabajar en grupo. Se hizo necesaria la intervención de la docente en formación para formar los grupos, así como para la elección del momento de día al cual debían prestar atención. Durante el ejercicio previo a la escucha, se observó que en varios grupos había estudiantes que preferían resolver el ejercicio de vocabulario de manera individual y luego compartir sus respuestas con los demás. Tan solo unos grupos conversaban y decidían entre todos sus respuestas para organizar el vocabulario con las respectivas imágenes.

Al momento de la escucha, los estudiantes se mostraron confusos ante el hecho de tomar un lugar diferente en el salón de clase, lejos de sus compañeros de grupo. Se observa que uno de los estudiantes muestra buenos niveles de comprensión oral y trata de dar las respuestas en voz alta, parece que quisiera llamar la atención y sobresalir. Es advertido por parte de la profesora que debe dejar a sus compañeros trabajar individualmente.

Al pedirles que formen un grupo con los compañeros que tienen el mismo momento del día, nuevamente se muestran confundidos. Aún no es claro para los estudiantes el hecho de tener que compartir sus respuestas y comparar. Algunos estudiantes compartieron la información obtenida, mientras que otros estuvieron en el grupo de manera pasiva, con limitada participación, se mostraron dudosos para preguntar a quienes ya tenían algunas de las respuestas.

En los tres grandes grupos conformados se observó que aquellos estudiantes que ya tenían respuestas interactuaban entre ellos, lo que generaba que aquellos que tenían pocas o ninguna respuesta no se atrevieran a participar y preguntar. Esto puede deberse a que es una dinámica de trabajo nueva en el salón de clase. Se decidió reproducir el audio por tercera vez, para ver si de esta manera los estudiantes tienen mayor número de respuestas y esto permite que haya más interacción en los grupos. En uno de los grupos, una de las estudiantes se muestra bastante confundida, su participación en su grupo fue limitada y dependió por completo del trabajo realizado por los integrantes del grupo con el mismo fragmento de escucha, situación que se presentó en los tres grupos, con varios estudiantes.

Los estudiantes se muestran algo confundidos con el hecho de tener que cambiar de grupos de trabajo una y otra vez. Una vez entendida la dinámica de recolección de información en grupo, los estudiantes mostraron participación activa en la creación de la banda y su rutina diaria. Se observó cómo al tener de guía el audio, en todos los grupos los estudiantes aportaron ideas.

En esta primera sesión de intervención los estudiantes dudan en sus grupos sobre quien escribe, quien dicta. Se observa que la dinámica de trabajo no es conocida por los estudiantes, se muestran inseguros al saber que deben registrar sus respuestas en un solo documento final.

### **REFLEXIÓN.**

Para futuras aplicaciones se permitirá a los estudiantes formar sus propios grupos de trabajo, para que de esta manera desarrollen autonomía en la elección de sus compañeros de trabajo y de esta manera, analizar si hay alguna diferencia o mejora al permitirles ser autónomos en su selección de compañeros. Así mismo, se hará la elección de un audio que esté acorde a las temáticas que se trabajan en clase, para que no se sienta la aplicación del proyecto como un momento distinto que parte la clase en dos. Para futuras aplicaciones se agregará la tercera



escucha, la cual se realizará después de la creación de los grupos con el mismo fragmento y la comparación de sus respuestas. Así mismo, se planeará una actividad previa a la escucha que requiera mayor conversación e interacción entre ellos, para fomentar el uso de las habilidades comunicativas entre ellos y que así, el trabajo no pueda realizarse de manera individual.

Apéndice C. Diario de campo, sesión número 2.

<b>Universidad Libre</b>	
<b>Facultad de ciencias de la educación</b>	
<b>Licenciatura básica con énfasis en humanidades e idiomas.</b>	
<b>Proyecto de grado.</b>	
<b>Diario de campo # 3</b>	
<b>Fecha:</b> sábado, abril 27 de 2019.	<b>Lugar:</b> D115
<b>Número de participantes:</b> 20 estudiantes.	<b>Docente en formación:</b> Karen Bernal.
<b>Hora de inicio:</b> 2:20 p.m.	<b>Nivel:</b> 1B
<b>Hora de finalización:</b> 3:00 p.m.	
<b>DESARROLLO DE LA SESIÓN.</b>	
La sesión de clase comenzó de manera habitual. Previo al desarrollo de la aplicación, los estudiantes trabajaron en grupos, los cuales formaron los estudiantes solos. Como se esperaba, trabajaron con sus amigos. Para la aplicación se les pidió formar grupos de tres, pero no podían elegir a los compañeros con quienes habían trabajado en la primera actividad. La sesión de intervención se desarrolla tal y como se planteó en el plan de clase.	
<b>DESEMPEÑO DE LOS ESTUDIANTES.</b>	

Durante esta aplicación los estudiantes tuvieron la libertad de formar sus grupos, sin embargo, no pudieron trabajar con sus compañeros habituales debido a la actividad que se realizó previa a la aplicación. Se mostraron dispuestos a formar nuevos grupos, a pesar de que algunos manifestaron que no era necesario formar nuevos grupos teniendo ya uno conformado. Pese a su insistencia, los estudiantes formaron grupos de trabajo con compañeros diferentes. Se observó cómo algunos de ellos trabajan con compañeros que nunca habían trabajado antes.

Durante la actividad previa a la escucha los estudiantes debieron discutir en sus grupos sobre los buenos y malos hábitos, lo que los llevo a conversar y hacer uso de la comunicación. No se observa a ningún estudiante trabajando de manera individual. Se generan discusiones sobre lo que es bueno y malo para la salud. Cuando se hace la revisión a la clase en general, todos los estudiantes se muestran participativos y dispuestos a dar sus opiniones.

Los estudiantes se mostraron más autónomos en la elección del fragmento del audio al cual debían prestar atención. No se hizo necesaria la intervención por parte de la docente en la asignación de los fragmentos de audio. Los estudiantes preguntan si es necesario repetir la dinámica de la sesión anterior de estar alejados de sus compañeros al momento de escucha, a lo cual el docente responde que sí y los estudiantes a su vez, se organizan de manera más rápida por el salón. Se observó que los estudiantes recordaban algunos de los pasos realizados en la sesión previa. Durante la escucha del audio se observa que aquellos estudiantes que han mostrado mayor dificultad con la realización de ejercicios de escucha hacen un esfuerzo mayor por comprender y obtener respuestas. Esto se pudo deber a que deseaban tener un papel más activo en esta oportunidad, además quizá del miedo al fracaso grupal.

Al momento de comparar las respuestas con sus compañeros, los grupos se muestran dispuestos a colaborar y compartir la información para confirmar con la última escucha del audio. Se

observa que los estudiantes recuerdan los pasos y la conformación de los grupos usada en la sesión anterior. En esta ocasión los estudiantes comparan la información con menor dificultad, hacen preguntas a los demás compañeros y quienes parecen no estar seguros, confían en la información que los demás comparten. Los estudiantes se mostraron con mayor disposición para el trabajo cooperativo, ya que aquellos que se sentían más seguros de sus respuestas tomaron posiciones de ayuda a quienes no estaban seguros sobre sus respuestas. La estudiante que en la anterior aplicación se mostró confundida, sigue presentando problemas en la comprensión oral. En esta oportunidad intentó participar de manera más activa en la discusión con sus compañeros con el mismo fragmento, sin embargo, sigue presentando complicaciones. El estudiante que en la clase anterior trató de dar las respuestas en voz alta mostró comprensión en la dinámica de trabajo y permitió a sus compañeros trabajar de manera individual. Fue activo y participativo en la actividad con los compañeros que tenían el mismo fragmento. Se observó que en esta ocasión los estudiantes estuvieron más atentos al trabajo cooperativo, ya que se notó que había más discusión y preguntas entre ellos.

Durante la actividad posterior a la escucha los grupos se mostraron muy activos y participativos, se observó que todos los estudiantes aportaban ideas en sus grupos y daban sugerencias para la realización de la actividad.

### **REFLEXIÓN.**

Para la próxima aplicación se permitirá a los estudiantes elegir libremente sus compañeros de trabajo, pero se continuará influenciando de alguna manera su elección por medio de las actividades que se realizan en la clase previas a la sesión de intervención. Nuevamente se tomará un audio relacionado con los temas que se están trabajando en clase para que la aplicación del proyecto no se sienta como una parte distante de la clase.

<b>Universidad Libre</b>	
<b>Facultad de ciencias de la educación</b>	
<b>Licenciatura básica con énfasis en humanidades e idiomas.</b>	
<b>Proyecto de grado.</b>	
<b>Diario de campo # 4</b>	
<b>Fecha:</b> sábado, mayo 4 de 2019.	<b>Lugar:</b> D115
<b>Número de participantes:</b> 20 estudiantes.	<b>Docente en formación:</b> Karen Bernal.
<b>Hora de inicio:</b> 1:20 p.m.	<b>Nivel:</b> 1B
<b>Hora de finalización:</b> 3:00 p.m.	
<b>DESARROLLO DE LA SESIÓN.</b>	
<p>En el desarrollo del ejercicio de pre – escucha se aclaró a los estudiantes que podían hacer uso de sus teléfonos portátiles o libros para completar el cuadro. Para esta sesión fue necesario hacer la escucha 6 veces, distribuidas en diferentes momentos de la sesión. Dos veces para el primer ejercicio de comprensión, 4 más para el ejercicio de completar la conversación. Por tanto, fue necesario modificar la manera en que estaba planeada la escucha del audio, hubo mayor trabajo cooperativo con diferentes compañeros de clase.</p> <p>Para la actividad final, fue necesario cambiar la instrucción de cómo se debía hacer el resumen de la conversación. Fue necesario decir a los estudiantes que escribieran un resumen como si le contaran a alguien más de qué se trató la conversación.</p>	
<b>DESEMPEÑO DE LOS ESTUDIANTES.</b>	
<p>Durante esta aplicación los estudiantes se mostraron dispuestos a participar y activos, ya que conocían la dinámica de los ejercicios de comprensión oral que se realizan en clase. Los</p>	

estudiantes participaron activamente para formar las parejas de trabajo de manera autónoma. Se observa que en la selección de sus compañeros algunos de los estudiantes se apoyan en aquellos que saben que tienen buenas habilidades de comprensión oral. Dos estudiantes que han mostrado niveles de comprensión oral altos deciden trabajar juntos. A su vez, se observó que la formación de muchas de las parejas se basó en el conocimiento de las habilidades que tienen, más no en sus lazos de amistad. Muchas de las parejas estaban compuestas por un estudiante con altos niveles de comprensión y otro con niveles inferiores.

En el desarrollo de la actividad previa a la escucha se observa que los estudiantes hacen uso de sus teléfonos celulares para buscar algunas de las respuestas. En algunos grupos se dividieron el cuadro de los verbos a completar y así cada uno buscó ciertos verbos.

Durante el desarrollo de los ejercicios durante la escucha los estudiantes manifestaron que el audio estaba muy difícil de entender para completar la conversación. Al buscar ayuda de sus compañeros para confirmar la información obtenida, la mayoría acudió a dos estudiantes que lograron completar la conversación sin mucha dificultad durante las primeras reproducciones del audio. Al pedirles que buscaran más compañeros para comparar la información, trataron de armar grupos de trabajo con los mismos estudiantes ya mencionados. La clase por un momento se desordenó y daba la sensación de desorden y desespero para conseguir las respuestas del ejercicio de completar la conversación, todos los estudiantes acudían a los mismos dos compañeros a pedir su ayuda. Se evidenciaron dos estudiantes que son amigas, quienes no estuvieron atentas a la reproducción del audio y buscaron ayuda en sus compañeros más cercanos para obtener las respuestas.

La estudiante que en las anteriores aplicaciones se ha mostrado confundida, trabajó con otra estudiante cuyo nivel es muy superior al suyo. Se mostró segura y responsable sobre su

participación en las actividades. Uno de los estudiantes trabajó con su amigo quien no tiene tanta habilidad de escucha como él, en este caso se observó que no hubo trabajo cooperativo, ya que el más hábil trató de resolver la última tarea solo sin pedir ayuda de su amigo, quien a su vez mostró poco interés en la realización de la actividad. Se presume que por ser amigos se confían el uno en el otro al conocer las debilidades y fortalezas que cada uno tiene.

Para la actividad posterior a la escucha fue necesario dar la instrucción varias veces. Pese a que los estudiantes tenían a la mano la conversación completa y los ejercicios de comprensión, no todos entendieron fácilmente que debían realizar un resumen. Quizá estaban acostumbrados a la creación de algo nuevo, que se confundieron a la hora de hacer un resumen de lo escuchado.

### **REFLEXIÓN.**

Para la siguiente aplicación la docente formará algunos grupos de trabajo, para evitar distracciones en determinados grupos. La actividad de pre – escucha se enfocará nuevamente en el vocabulario que se usará durante la escucha, ya que la falta de contextualización para los estudiantes hizo más difícil la comprensión del audio. Se evitará para aplicaciones futuras mezclar la presentación de un nuevo tema gramatical en las actividades previas a la escucha, ya que esto puede cambiar el foco de atención de los estudiantes. Se continuará trabajando en parejas, ya que se observó el día de hoy que hay una mayor interdependencia entre estudiantes cuando son solo dos por grupo.

<b>Universidad Libre</b>	
<b>Facultad de ciencias de la educación</b>	
<b>Licenciatura básica con énfasis en humanidades e idiomas.</b>	
<b>Proyecto de grado.</b>	
<b>Diario de campo # 5</b>	
<b>Fecha:</b> sábado, mayo 18 de 2019.	<b>Lugar:</b> D115
<b>Número de participantes:</b> 18 estudiantes.	<b>Docente en formación:</b> Karen Bernal.
<b>Hora de inicio:</b> 1.40 p.m.	<b>Nivel:</b> 1B
<b>Hora de finalización:</b> 2.30 p.m.	
<b>DESARROLLO DE LA SESIÓN.</b>	
<p>En esta sesión, se presentaron imprevistos de organización por parte de los cursos de extensión. Se tenía planeado ir a observar un proyecto final y luego regresar al salón a realizar la aplicación, pero por fallas en la asignación de auditorios, fue necesario cambiar las horas de visita al proyecto final y de aplicación. El plan de clase se llevó a cabo, con cada una de sus actividades, aunque en esta oportunidad fue necesario ser aún más estricto a los tiempos que se tenían planeados. El audio se escuchó dos veces de manera individual y una tercera vez de manera grupal.</p>	
<b>DESEMPEÑO DE LOS ESTUDIANTES.</b>	
<p>Durante esta aplicación, los estudiantes tomaron decisiones de manera más sencilla sobre cómo organizar los grupos, no fue necesaria la intervención del docente para separar aquellos grupos que han demostrado no trabajar bien juntos.</p>	

Durante la actividad previa a la escucha los estudiantes trabajan en parejas de manera cooperativa. Dialogan y discuten sobre cuáles son los pasos que se llevan a cabo cuando hay un viaje desde el aeropuerto, algunos acuden al uso de sus teléfonos móviles para buscar el vocabulario pese a que este se trabajó en sesiones anteriores y tenía imágenes para facilitar la organización de éste. Los estudiantes ya conocen la dinámica de trabajo y toman decisiones fácilmente sobre los fragmentos de audio que cada uno escuchará.

Durante la escucha, los estudiantes se mostraron un tanto confundidos al notar que el material era el mismo para todos, pero esto no fue problema para que ellos se organizaran de la manera habitual por el salón para realizar su escucha individual. Los estudiantes se mostraron atentos a los audios, uno de ellos notó que las ciudades se encontraban en el segundo ejercicio y trató de decirlo ante toda la clase, pero finalmente prefirió guardar silencio para no interrumpir a los demás. En esta oportunidad, los estudiantes buscaron compañeros para compartir y comparar su información con facilidad y se dieron procesos de diálogo y comunicación entre ellos de manera efectiva. Al anunciar que se haría una escucha por tercera vez, la mayoría de la clase manifestó ya tener sus respuestas y haber comprendido el audio. Sin embargo, se reprodujo el audio para confirmar.

Posterior a la escucha, los estudiantes se mostraron dudosos ante el hecho de tener que escribir el anuncio del aeropuerto y tener que grabarlo en audio. Se explicó a los estudiantes que se debían escuchar las dos voces y trataron de convencer a la docente en formación de que tan solo uno lo grabara. Al recibir la negativa de la docente, los estudiantes acuden a otros en busca de ayuda respecto a la pronunciación y con algo de pena, poco a poco empiezan a grabar sus audios. La estudiante que en anteriores ocasiones mostró dudas, trabajó nuevamente con la estudiante de la sesión anterior. Se evidencia como trabajan de manera cooperativa, donde ambas



estudiantes hacen un buen equipo de trabajo. Las estudiantes que son amigas y no funcionan como equipo, no se presentaron a la sesión el día de hoy y los estudiantes que son amigos y trabajaron juntos en la sesión anterior, trabajaron en distintos equipos en esta sesión.

### **REFLEXIÓN.**

Para futuras aplicaciones se continuará permitiendo a los estudiantes creando sus grupos de trabajo, se tendrá en cuenta las observaciones realizadas en las últimas aplicaciones para ayudar a determinados estudiantes a crear grupos que sean funcionales y evitar distracciones.

Apéndice F. Diario de campo prueba objetiva final.

**Universidad Libre**

**Facultad de ciencias de la educación**

**Licenciatura básica con énfasis en humanidades e idiomas.**

**Proyecto de grado.**

**Diario de campo # 6**

**Fecha:** sábado, mayo 18 de 2019.

**Lugar:** D115

**Número de participantes:** 21 estudiantes.

**Docente:** Karen Bernal.

**Hora de inicio:** 2.30 p.m.

**Nivel:** 1B

**Hora de finalización:** 3.05 p.m.

### **DESARROLLO DE LA SESIÓN.**

Debido a que los estudiantes acababan de presentar su proyecto final, se encontraban emocionados y algo dispersos. La docente dialogó con los estudiantes para explicarles que se

llevaría a cabo la última actividad de comprensión oral para saber si habían tenido mejoras en su comprensión o no. La sesión se llevó a cabo con éxito.

### **DESEMPEÑO DE LOS ESTUDIANTES.**

Al comienzo de la sesión de comprensión oral se evidenció cómo los estudiantes crearon hábitos de trabajo y ya conocen la dinámica de trabajo. La organización de los grupos se hace sin demora y de manera autónoma. Los estudiantes trabajan en la actividad de *pre-listening* de manera grupal. Al momento de realizar la escucha, se solicitó a los estudiantes organizar el salón en filas y al entregar a los estudiantes el material de trabajo de la escucha, mostraron sorpresa al notar que todos tenían la misma hoja y la cantidad de información por recolectar era la misma. Fue necesario explicar que en este caso no tendrían su grupo de expertos para confirmar las respuestas después de la escucha, a lo que algunos se mostraron intranquilos. Se notó la tranquilidad de los estudiantes al explicar que esta prueba no representaría una nota. Al finalizar la prueba, una de las estudiantes que inició con los niveles más bajos de comprensión oral se acercó al docente y manifestó haber entendido “más” en esta prueba.

### **REFLEXIÓN.**

Los estudiantes desarrollaron un estilo de trabajo y una manera de llevar a cabo las diferentes tareas, el cual se ha generado ya que la técnica *jigsaw* se ha aplicado en todas las sesiones de intervención, por tanto, se sorprendieron al notar que no se realizarían todos los pasos que usualmente se hacían en los ejercicios de escucha.

Apéndice G. Prueba objetiva de diagnóstico.



Universidad Libre  
 Facultad de Ciencias de la Educación.  
 Cursos de extensión - Inglés 1B  
**Prueba diagnóstico.**

**Name:** \_\_\_\_\_ **Date:** March 23<sup>rd</sup>. **Grade:**  
 \_\_\_\_\_

You will listen to two different audios. There are some activities you will do related to them. You will listen to each audio twice.

**Part one: At the doctor's**

Listen to a man registering with a doctor. Complete the form with the man's details. Then, answer the questions.

First name:	<input type="text"/>
Surname:	<input type="text"/>
Address:	<input type="text"/> Nottingham
Date of Birth: <i>Please enter numbers: Day / month / year</i> 00/00/0000	<input type="text"/>
Home phone:	<input type="text"/>
Mobile phone:	07781 <input type="text"/>
Height in metres:	<input type="text"/>
Weight in kilograms:	<input type="text"/>
National Insurance Number:	<input type="text"/>

- a. The man's height in feet is:
- a. 7
  - b. 6
  - c. 8
  - d. 9

- b. When the receptionist asks for his height and weight, the man feels:
- a. Happy
  - b. Annoyed
  - c. Surprised
  - d. Interested

**Part two: Shopping**

A man needs to buy a part for his car. He calls a company to order the part. Listen and complete the details in the order form. Then, answer the questions.

Forename:	<input type="text"/>	
Surname:	<input type="text"/>	
Postcode:	<input type="text"/>	
Postal address:	<input type="text"/>	Park Hill Road, Nutley
Part Required: Inside Light		
Make:	<input type="text"/>	
Model:	Spirit	
Year:	<input type="text"/>	
Cost Including Tax and Postage:	£35.76	
Card Number:	<input type="text"/>	
Expiry Date:	<input type="text"/>	19
Security Code:	<input type="text"/>	

- a. When the woman says the price of the part, the man feels:
- a. Amazed
  - b. Sad
  - c. Angry
  - d. Surprised
- b. The man will get the part in:
- a. 2 - 3 days
  - b. 1 - 2 days
  - c. 3 - 4 days
  - d. 2 - 4 days

Retrieved from: [https://www.examenglish.com/A1/A1\\_listening.htm](https://www.examenglish.com/A1/A1_listening.htm)

Apéndice H. Prueba objetiva de salida.



Universidad Libre  
Facultad de Ciencias de la Educación.  
Cursos de extensión - Inglés 1B  
Prueba de salida.

Name: \_\_\_\_\_ Date: May 18<sup>th</sup>. Score: \_\_\_\_\_

You will listen to two different audios. There are some activities you will do related to them. You will listen to each audio twice.

**Part one: A new house.**

Listen to Peter and Martha talking about Martha's new house. Complete the form with the house details. Then, answer the question.

Where:	
Number of rooms:	
Color of the front door:	
Size of garden:	
Nearest shops:	

How does Martha feel about her new house?

- a. Sad
- b. Disappointed
- c. Bored
- d. Happy

**Part two: Family vacation.**

Listen to a woman talking about her family vacation. Complete the form with the information about the activities they did. Then, answer the question.

What was the weather like?	
What mean of transportation did they use?	
Where did they go?	
2 activities they did:	
What did they have after lunch?	

They went to bed early because they were:

- a. Annoyed
- b. Excited
- c. Tired
- d. Sleepy.

Retrieved from <http://www.euroexam.com/download-a-practice-test/practice-test-1>

Apéndice I. Actividad previa a la escucha de la intervención número 1.



Universidad Libre  
 Facultad de Ciencias de la Educación.  
 Cursos de extensión - Inglés 1B  
**A musician's day - Listening exercise 2.**

*Pre - listening*

Match the words with the pictures.

- |                       |                     |
|-----------------------|---------------------|
| lunch                 | friends             |
| coffee                | eat in a restaurant |
| bed                   | midday              |
| newspaper             | e-mail              |
| a pastry and a coffee | relax               |
| arrive                | the internet        |
| music                 | do some shopping    |



Apéndice J. Actividad previa a la escucha de la intervención número 2.



Universidad Libre  
 Facultad de Ciencias de la Educación.  
 Cursos de extensión - Inglés 1B  
 Lifestyles - Listening exercise 2.

*Pre - listening*

Classify the following habits into the correct column chart.

HEALTHY	UNHEALTHY



◆ Drinking a lot of coffee



◆ Taking the dog for a walk



◆ Going to the gym



◆ Going to the pool



▲ smoking



▲ watching lots of TV



▲ drinking lots of water



▲ cycling



◆ Eating hamburgers and hot dogs.



▲ sunbathing



▲ eating a balanced diet



▲ eating lots of sugar



▲ getting eight hours of sleep every night

Apéndice K. Actividad previa a la escucha de la intervención número 3.



Universidad Libre  
Facultad de Ciencias de la Educación.  
Cursos de extensión - Inglés 1B  
A day in New Orleans. - Listening exercise 3. *Pre - listening*

Complete the following chart by adding the past participle to the verbs.


Base form	Past participle
Be	
Get	
Have	
Meet	
Pass	
Read	
Ride	
Travel	
Visit	
Work	





Universidad Libre  
 Facultad de Ciencias de la Educación.  
 Cursos de extensión - Inglés 1B  
 Travelling abroad. - Listening exercise 4. *Pre - listening*

Put the stages of travelling by plane in the correct order.

<p>Arrive at the airport.</p>  <p><u>1</u></p>	<p>Go through immigration.</p>  <p><u>2</u></p>								
<p>Wait at the boarding gate.</p>  <p><u>3</u></p>	<p>Board the plane</p>  <p><u>4</u></p>								
<p>The plane takes off</p>  <p><u>5</u></p>	<p>Go to the check-in desk.</p>  <p><u>6</u></p>								
	<table border="1" style="width: 100%; height: 40px;"> <tbody> <tr> <td style="width: 12.5%;"></td> <td style="width: 12.5%;"></td> <td style="width: 12.5%;"></td> <td style="width: 12.5%;"></td> <td style="width: 12.5%;"></td> <td style="width: 12.5%;"></td> <td style="width: 12.5%;"></td> <td style="width: 12.5%;"></td> </tr> </tbody> </table>								

Apéndice M. Actividad de escucha, sesión de intervención 1.



Universidad Libre  
Facultad de Ciencias de la Educación.  
Cursos de extensión - Inglés 1B  
**A musician's day - Listening exercise 2.**

Group number: \_\_\_\_\_

Names: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- Listen to a musician describing her daily routine. Complete the following schedule.

<p><i>Morning</i></p> <p>7.00 – I _____</p> <p>8.00 – Check _____</p> <p>9.00 – Use _____</p> <p>10.00 – Have _____ in a café and read _____</p> <p>11.00 – My car _____ and takes me to _____</p>
<p><i>Afternoon</i></p> <p>12.00 – Drink _____ with other members of the group.</p> <p>1.00 – 2.00 – Recoding in _____</p> <p>3.00 – Eat _____</p> <p>4.00 – 6.00 – Help the group _____</p>
<p><i>Evening</i></p> <p>7.00 - _____ home.</p> <p>9.00 – 10.00 – Go out _____</p> <p>11.00 – Go _____</p>




Apéndice N. Actividad de escucha, sesión de intervención 2.



Universidad Libre  
 Facultad de Ciencias de la Educación.  
 Cursos de extensión - Inglés 1B  
**Lifestyles - Listening exercise 2.**

Group: \_\_\_\_\_  
 Names: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

- Complete this chart by checking each person's habits.

	 ▲ Ben	 ▲ Maggie	 ▲ Anita
Eats lots of fruits and vegetables.			
Gets up at 6.00.			
Drinks a lot of coffee.			
Never plans his/her meals.			
Eats healthy foods.			
Takes his/her dogs for long walks.			
Eats mainly chicken.			
Goes to the gym on Sundays			
Eats a big breakfast.			
Smokes.			
Grows organic vegetables.			
Eats hamburgers or hot dogs.			
Loves chocolate.			
Goes to the pool.			
Has three kids.			

- Write some pieces of advice to Ben, Maggie and Anita. Three (3) for each person.

Apéndice O. Actividad de escucha, sesión de intervención 3.



Universidad Libre  
Facultad de Ciencias de la Educación.  
Cursos de extensión - Inglés 1B  
A day in New Orleans - Listening exercise 3.

Group number: \_\_\_\_\_

Names: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



Listen and check the correct answer.

1. Has he been to a Jazz Club yet?

- No, he hasn't, but he wants to go soon
- No, he hasn't been to one
- Yes, he has already been to one

2. Has he been in a riverboat tour?

- No, he hasn't
- Yes, he has been to one
- No, he hasn't been to riverboat tours.

3. Has he been to New Orleans Long?

- He has been there for a few days
- He hasn't been in New Orleans
- He has been in New Orleans all his life

4. What does he want to do today?

- He wants to take it easy
- He wants to go to the zoo
- He wants to exercise



Universidad Libre  
Facultad de Ciencias de la Educación.  
Cursos de extensión - Inglés 1B  
Travelling abroad. - Listening exercise 3.

Group: \_\_\_\_\_

Names: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Write the place the plane is going to.

Speaker A:

The plane is going to \_\_\_\_\_

Speaker B:

The plane is going to \_\_\_\_\_

Speaker C:

The plane is going to \_\_\_\_\_

Speaker D:

The plane is going to \_\_\_\_\_

Speaker E:

The plane is going to \_\_\_\_\_



Read the statements and write the correct answer.

1. The 9:25 flight to Rome is delayed by \_\_\_\_\_ hours.
2. Passengers going to Tokyo should go to boarding gate \_\_\_\_\_
3. Passengers going to Athens should go to boarding gate \_\_\_\_\_
4. The flight number of the plane going to Amsterdam is \_\_\_\_\_.  
It will leave from gate \_\_\_\_\_
5. The time in \_\_\_\_\_ is 18:30.
6. The temperature in New York is \_\_\_\_\_ °F.

Apéndice Q. Resultados prueba objetiva de diagnóstico.

Tabla 2. Resultados prueba objetivo diagnóstico.

<b>Número estudiante</b>	<b>Número aciertos /22</b>
1	10
2	0
3	2
4	5
5	7
6	6
7	2
8	7
9	9
10	16
11	3
12	4
13	7
14	3
15	8
16	8
17	11
18	14
19	12
20	15
21	2
22	5

Apéndice R. Resultados prueba objetiva de diagnóstico, pregunta tipo completar.

*Tabla 3 Resultados pregunta tipo completar.*

<b>Número estudiante</b>	<b>Pregunta tipo completar /18</b>
1	7
2	0
3	0
4	4
5	5
6	4
7	2
8	6
9	8
10	13
11	1
12	2
13	5
14	3
15	5
16	8
17	8
18	11
19	10
20	11
21	1
22	3

Apéndice S. Resultados prueba objetiva de diagnóstico, pregunta tipo selección múltiple.

*Tabla 4 Resultados pregunta tipo selección múltiple.*

<b>Número estudiante</b>	<b>Pregunta tipo selección múltiple /4</b>
1	3
2	0
3	2
4	1
5	2
6	2
7	0
8	1
9	1
10	3
11	2
12	2
13	2
14	0
15	3
16	0
17	3
18	3
19	2
20	4
21	1
22	2



Apéndice T. Resultados prueba objetiva final.

*Tabla 5 Resultados prueba objetiva final.*

<b>Número estudiante</b>	<b>Número aciertos/12</b>
1	10
2	9
3	7
4	6
5	11
6	0
7	9
8	9
9	8
10	11
11	2
12	4
13	7
14	9
15	9
16	8
17	8
18	10
19	2
20	11
21	6
22	8

Apéndice U. Resultados prueba objetiva final, pregunta tipo completar.

Tabla 6 Resultados pregunta tipo completar - final.

<b>Número estudiante</b>	<b>Pregunta tipo completar /9</b>
1	9
2	8
3	6
4	4
5	9
6	0
7	8
8	7
9	6
10	9
11	1
12	2
13	7
14	7
15	7
16	6
17	6
18	9
19	0
20	9
21	4
22	6

Apéndice V. Resultados prueba objetiva final, pregunta tipo selección múltiple.

*Tabla 7 Resultados pregunta tipo selección múltiple - final.*

<b>Número estudiante</b>	<b>Pregunta tipo selección múltiple /2</b>
1	1
2	1
3	1
4	2
5	1
6	0
7	1
8	2
9	2
10	2
11	1
12	2
13	0
14	2
15	2
16	2
17	2
18	1
19	2
20	2
21	2
22	2

Apéndice W. Fotografías de los estudiantes durante las sesiones de intervención.









Apéndice X. Formato de consentimiento informado de los padres para la participación de sus hijos en el proceso investigativo.



*La Calidad académica  
un compromiso institucional*

**UNIVERSIDAD LIBRE  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**CURSOS DE EXTENSIÓN**

**CONSENTIMIENTO INFORMADO**

En el marco del desarrollo de la práctica docente investigativa que los docentes en formación del programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades e Idiomas de la Universidad Libre realizan en los Cursos de Extensión los sábados, se llevará a cabo un proyecto de investigación en 2019, que propende por el mejoramiento de los desempeños en inglés de los estudiantes del curso 1B con la docente en formación Karen Juliet Bernal Ochoa.

Para el desarrollo del proyecto de investigación se realizará una serie de actividades académicas e investigativas que pueden incluir registros fotográficos o en video, que arrojarán datos, los cuales serán utilizados con fines exclusivamente investigativos.

En conformidad con lo anterior:

Yo \_\_\_\_\_ con identificación no. \_\_\_\_\_, acudiente y/o responsable del estudiante \_\_\_\_\_ con documento de identidad no. \_\_\_\_\_ del curso 1B, autorizo la participación del estudiante en las actividades académicas e investigativas que pueden incluir registros fotográficos o en video que se realicen como parte del proyecto de investigación realizado por la docente en formación de la Universidad Libre.

\_\_\_\_\_  
Firma  
C.C.

Marzo 23 de 2019  
Fecha