ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA PÚBLICA MONTERRICO

PROGRAMA DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

COOPERATIVE LANGUAGE LEARNING APPROACH PARA LA MEJORA DE LA EXPRESIÓN ORAL EN ESTUDIANTES DE PRIMARIA

TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN EN IDIOMAS, ESPECIALIDAD INGLÉS

ALVARADO ALVARADO, Beatriz Estela

BARRANTES GUTIERREZ, Judith Rocio

BRICEÑO ULLOA, Leslie Raquel Gardenia

CABALLERO APOLINARIO, Aracely Alexandra

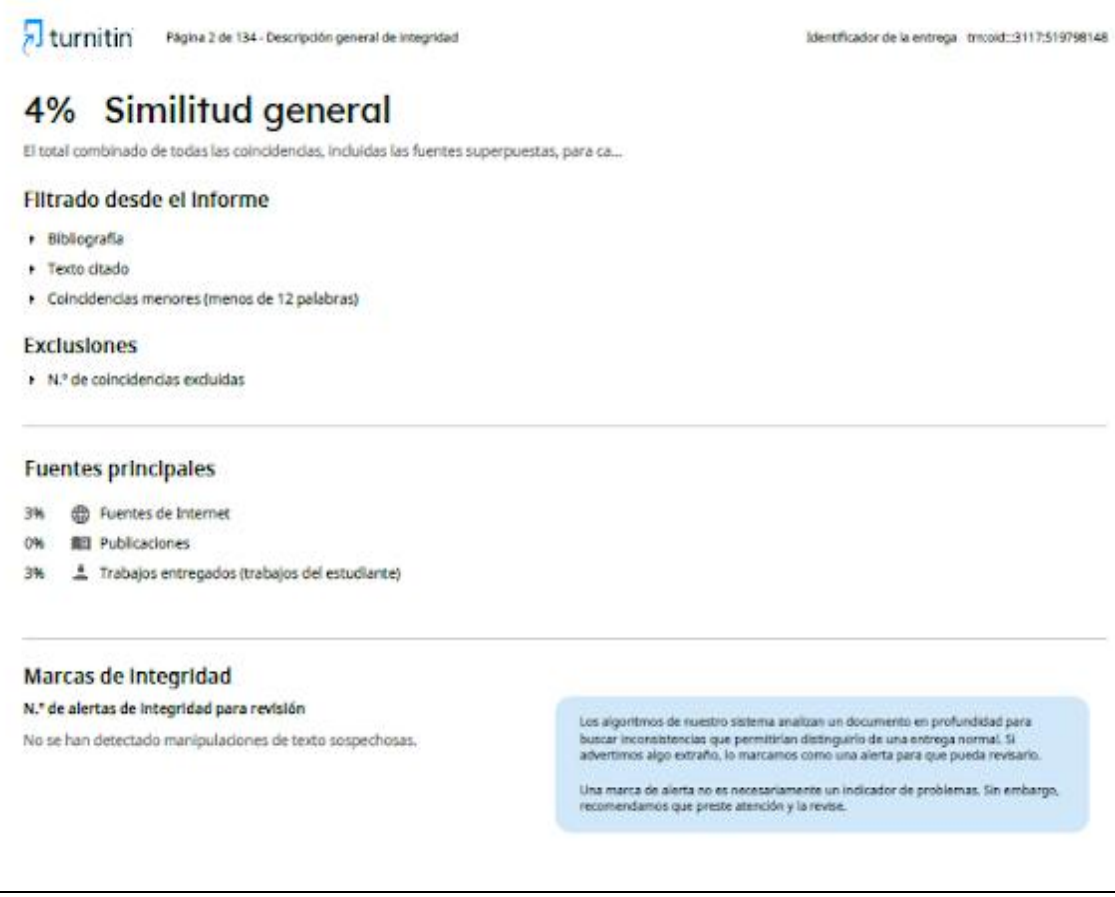
ASESOR:

ROMÁN HUACHES, Abdias

Lima, 2025

DECLARATORIADEORIGINALIDAD

Yo, Abdías Román Huaches, en mi calidad de asesor de tesis, del Programa de Estudios Educación en Idiomas, especialidad Inglés de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico, declaro que la tesis titulada: COOPERATIVE LANGUAGE LEARNING APPROACH PARA LA MEJORA DE LA EXPRESIÓN ORAL EN ESTUDIANTES DE PRIMARIA, de autores: ALVARADO ALVARADO, Beatriz Estela, BARRANTES GUTIERREZ, Judith Rocio, BRICEÑO ULLOA, Leslie Raquel Gardenia, CABALLERO APOLINARIO, Aracely Alexandra, tiene un **índice de similitud de 4%**, verificado mediante el software Turnitin:



turnitin Página 2 de 134 - Descripción general de integridad Identificador de la entrega trn:oid:::3117:519798148

4% Similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...

Filtrado desde el informe

- Bibliografía
- Texto citado
- Coincidencias menores (menos de 12 palabras)

Exclusiones

- N.º de coincidencias excluidas

Fuentes principales

3% Fuentes de Internet
0% Publicaciones
3% Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de integridad

N.º de alertas de integridad para revisión

No se han detectado manipulaciones de texto sospechosas.

Los algoritmos de nuestro sistema analizan un documento en profundidad para buscar inconsistencias que permitirían distinguirlo de una entrega normal. Si advertimos algo extraño, lo marcamos como una alerta para que pueda revisarlo.

Una marca de alerta no es necesariamente un indicador de problemas. Sin embargo, recomendamos que preste atención y la revise.

Por tanto, en mi condición de asesor, firmo el presente documento en señal de conformidad, indicando que el porcentaje obtenido está dentro del valor de similitud aceptado, cumpliendo así con los requerimientos establecidos por la norma vigente.

_____

Nombre completo del Asesor: Abdías Román Huaches
DNI: 27849659
ORCID:0000-0003-1474-1232

Lima 19 de diciembre de 2025

RESUMEN

La presente Investigación tiene como objetivo principal explorar cómo el *Co*operative Language Learning Approach (CLL Approach) promueve la expresión oral en los estudiantes de sexto de primaria de una institución educativa de aplicación. La problemática observada en el aula es el poco conocimiento de vocabulario, elaboración de oraciones y la forma en la que se relacionan cuando interactúan en grupos no es la adecuada. Es por ello, que se busca comprender cómo la implementación de las estrategias del CLL promueven la expresión oral. Para ello, en las sesiones de aprendizaje se incorporó las tres fases del aprendizaje cooperativo. La metodología se desarrolló bajo un enfoque cualitativo de tipo investigación-acción. En esa línea, las técnicas que se emplearon fueron el de la observación y entrevistas. De manera que, los instrumentos empleados para la recolección de información fueron los diarios de campo, las guías de observación semiestructuradas y la guía de entrevista sobre la percepción del estudiante. Finalmente, los resultados enfatizan que el uso de las estrategias dinamiza los trabajos en equipo, fomentando un ambiente amigable y de apoyo mutuo durante las actividades.Finalmente, por medio de este trabajo se busca promover la expresión oral por medio de las estrategias.

Palabras claves: *Expresión oral, Cooperative Language Learning Approach, Investigación-acción.*

ABSTRACT

The present research has the main objective of exploring how the Cooperative Language Learning Approach (CLL Approach) promotes the oral expression in sixth grade primary school students in an educational institution of application. The issue observed in the classroom is the students' limited vocabulary knowledge, difficulty in forming sentences, and inadequate interaction patterns when working in groups. Therefore, this study seeks to understand how the implementation of CLL strategies can enhance oral expression. For this purpose, the three phases of cooperative learning were incorporated into the learning sessions. The methodology followed a qualitative action research approach. Accordingly, the techniques used included observation and interviews. The instruments for data collection were field journals, semi-structured observation guides, and interviews about the perception of the student. The results highlight that the use of these strategies energizes teamwork, fostering a supportive and friendly environment during activities. Ultimately, this study aims to promote oral expression through the use of cooperative learning strategies.

Key words: *Oral expression, Cooperative Language Learning Approach, Action Research.*

DEDICATORIA

Dedicado a mi mamá y a mi papá, Estela Alvarado y Abel Alvarado, por su amor, apoyo incondicional, enseñanzas y siempre motivándome a cumplir mis objetivos. A mis hermanas, Sofía y Alondra, por estar conmigo en cada reto, animándome a seguir adelante, por ser mi fortaleza emocional y recordarme que la familia es el mayor soporte. Finalmente, a mí por ser valiente y resiliente y a mis amigas de tesis por su linda amistad.

ALVARADO ALVARADO, Beatriz Estela

Dedicado a mis padres, Angel Barrantes y Marisol Gutiérrez, por ser mi inspiración, mi refugio y mi motor, enseñándome con su ejemplo el valor del esfuerzo y la perseverancia. A Dios, por ser mi luz y mi fuerza en cada paso, guiando mi camino con amor y sabiduría. Finalmente, a mis amigas de tesis, por transformar el esfuerzo en risas, los retos en victorias compartidas y cada día de trabajo en un recuerdo que atesoraré por siempre.

BARRANTES GUTIERREZ, Judith Rocio

Dedicado a mi mamá y a mi papá, Cecilia Ulloa y Martín Briceño, quienes me motivan e impulsan a conseguir mis objetivos. A mi esposo, José Luján, quien me acompañó y apoyó en esta travesía de mi educación superior. Y a Dios, quien ha guiado mis pasos y me permitió conocer personas maravillosas como mis compañeras y amigas de tesis.

BRICEÑO ULLOA, Leslie Raquel Gardenia

Dedicado a mis padres, Juan Caballero y Marlene Apolinario, por su amor, apoyo y sacrificio durante cada etapa de mi vida, y por motivarme a alcanzar este logro académico; a toda mi familia, por su cariño incondicional y su apoyo en cada paso; y a mis amigas de tesis, por su amistad y por compartir conmigo risas y desvelos durante estos cinco años de formación profesional.

CABALLERO APOLINARIO, Aracely Alexandra

AGRADECIMIENTO

Expresamos nuestro más profundo y sincero agradecimiento a la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico, institución que nos abrió sus puertas y nos brindó no solo una formación académica de calidad, sino también un espacio de crecimiento humano, donde aprendimos el valor de la responsabilidad, la perseverancia y el compromiso con la educación. Esta casa de estudios ha sido el cimiento sobre el cual hemos desarrollado nuestras competencias profesionales y personales, y su aporte permanecerá como una huella imborrable en nuestra trayectoria.

De manera especial, manifestamos nuestra gratitud a nuestro asesor, Abdías Román Huaches, por su orientación constante, sus acertadas sugerencias y el tiempo generosamente dedicado a guiarnos en cada etapa del desarrollo de esta investigación. Su paciencia, compromiso y conocimientos han sido una fuente de inspiración y un apoyo invaluable para la culminación de este trabajo.

ÍNDICE

RESUMEN 2
ABSTRACT 3
INTRODUCCIÓN 9
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA 10
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL 12
2.1. Antecedentes de Estudio 12
2.1.1. Antecedentes Internacionales 12
2.1.2. Antecedentes Nacionales 14
2.2. Cooperative Language Learning Approach 16
2.2.1. Componentes Esenciales del Cooperative Learning 17
2.2.2. Fases para la Implementación del Cooperative Learning 18
2.2.3. Siete Conceptos Claves del Cooperative Learning. 23
2.2.4. Tipos de Grupos de Aprendizajes 27
2.2.5. Rol del Docente en el CLL Approach 27
2.3. Expresión Oral 28
2.3.1. Tipos de textos orales 30
2.3.2. Dimensiones de la Expresión Oral 30
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO 33
3.1. Paradigma, nivel, tipo y diseño metodológico 33
3.1.1. Paradigma de Investigación 33
3.1.2. Nivel de Investigación 33
3.1.3. Tipo de Investigación 34
3.1.4. Diseño Metodológico 34
3.2. Diagnóstico 34
3.3. Objetivos de Investigación 38
3.3.1. Objetivo General 38
3.3.2. Objetivos Específicos 38
3.4. Plan de acción 38
3.5. Técnicas e instrumentos 40
3.5.1. Guía de entrevista semiestructurada 41
3.5.2. Guía de Observación Semiestructurada 42

3.5.3. Diarios de Campo 42
3.6. Análisis y procesamiento de la información 43
3.6.1. Análisis de información de diarios de campo 44
3.6.2. Análisis de Información de Guías de Observación 45
3.6.3. Análisis de Información de las Guía de Entrevistas 46
3.6.4. Análisis de la Triangulación de Información 47
3.7. Consideraciones éticas 48
3.8. Limitaciones 49
CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN 50
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES 54
CAPÍTULO VI: RECOMENDACIONES 55
REFERENCIAS 57
ANEXOS 69
Anexo 1: Matriz metodológica 69
Anexo 2: Matriz de instrumentos y/o instrumento 72
Anexo 3: Instrumentos aplicados 79
Anexo 4: Matriz del juicio de experto 89
Anexo 5: Matrices de análisis de los instrumentos cualitativos aplicación .. 111
Anexo 6: Matriz de triangulación 131
Anexo 7: Plan de acción 136
Anexo 8: Programa de intervención implementado 138
Anexo 9: Fotografías de la implementación de las estrategias del CLL 140
Anexo 10: Formato de consentimiento informado 141

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Estrategias Simples del CLL ……..24
Tabla 2. Estrategias Complejas del CLL ……26
Tabla 3. Técnicas e Instrumentos Utilizados para la Recolección de Datos …45

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.Componentes fundamentales del CLL ……20
Figura 2. Ciclo del Cooperative Learning (CL) ……...21
Figura 3. Árbol de Problema identificado ……40
Figura 4. Árbol de Objetivos para Resolver el Problema Identificado ……...42

INTRODUCCIÓN

Actualmente, saber comunicarse en más de un idioma abre la puerta de las oportunidades: el idioma inglés es una de ellas. Manejar el inglés te permite trabajar y estudiar en diferentes partes del mundo, pues de acuerdo a Fernández (2020, como se citó en Moreno, 2020), este idioma es hablado por 1500 millones de personas; por ello, se le conoce como una lengua franca. El manejo de este idioma involucra, según el Marco común Europeo de Referencias de las Lenguas (Consejo de Europa, 2020, p.42), comprender, expresar, interactuar y mediar en el idioma. Sin embargo, Ur (2012, como se citó en Barturén, 2019, p. 2) afirma que la expresión oral es una de las habilidades más relevantes y difíciles de un idioma.

El Currículo Nacional (CN) plantea que los estudiantes de la Educación Básica Regular (EBR) deben lograr ser capaces de "[interactuar] estratégicamente en inglés con distintos interlocutores". En otras palabras, se espera que el educando adquiera habilidades comunicativas que le permitan participar en diferentes tipos de conversaciones y situaciones, adaptando su lenguaje según el contexto y las personas con las que interactúa. Por lo que es necesario la implementación del trabajo cooperativo de dos ó más estudiantes para que se desarrolle esta capacidad. Sin embargo, en las instituciones educativas, la implementación de este modelo pedagógico no es frecuente (Cruz et al., 2022).

La presente tesis tiene como propósito explorar cómo las estrategias del CLL Approach promueven la expresión oral en el idioma inglés. Para ello, esta investigación está compuesta de seis capítulos. El primer capítulo consta del planteamiento del problema que abarca el objetivo de estudio; la línea de investigación; la problemática; la justificación teórica, metodológica y práctica; delimitación del estudio; descripción de síntomas e indicadores del problema; y la pregunta general y las específicas. El segundo capítulo comprende el marco teórico-conceptual lo cual consta de los antecedentes internacionales y nacionales del estudio, y los fundamentos teóricos. El tercer capítulo comprende el marco metodológico que abarca el paradigma, enfoque, nivel tipo y diseño; diagnóstico del contexto y los participantes; los objetivos de investigación; el plan

de acción; las técnicas e instrumentos; análisis y procesamiento de la información; las consideraciones éticas; y las limitaciones de la investigación. En el cuarto capítulo, se dan los resultados y las discusiones de la investigación. En el quinto capítulo, se muestran las conclusiones en base a los hallazgos y a los objetivos. Y, en el sexto capítulo, se dan algunas recomendaciones tanto para las personas, las instituciones y las políticas educativas.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En la Educación Básica Regular, la enseñanza del idioma inglés representa un desafío tanto para el docente como para los estudiantes, siendo la expresión oral, como señala Ur (2012, como se citó en Barturén, 2019, p. 2), una de las habilidades más retadoras de un idioma. La línea de investigación de la presente investigación es de innovación y didáctica, debido a que su finalidad es aplicar las estrategias del CLL Approach para promover la expresión oral en los estudiantes de sexto grado de primaria. Este enfoque fomenta las interacciones de manera grupal a través de actividades cooperativas, lo cual favorece el desarrollo de la expresión oral en inglés. Por ello, se busca reconocer qué estrategias del CLL promueven esta competencia en el aula de clase.

En el informe de la OCDE (2019), "*What school life means for students' lives*", se reportó que el 62% de los estudiantes entrevistados coinciden en referir que en sus escuelas existe cooperación entre compañeros, y un 50% resaltan las actividades competitivas (p.120). Entonces, se observa una diferencia en la percepción de los estudiantes de la metodología usada en sus salones de clase. Del mismo modo, se infiere que el 38% de los estudiantes entrevistados no ha trabajado de manera cooperativa en su centro de estudios.

El Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB) describe el trabajo cooperativo como parte esencial para el desarrollo de las competencias de los estudiantes, a través de las interacciones sociales que les permite aprender unos de otros (2016, p.173). Sin embargo, de acuerdo a una investigación hecha por Cruz et al. (2022), realizado en diferentes colegios públicos del Perú, se demostró que un 59.8% de las instituciones educativas usan inadecuadamente o a medias el aprendizaje cooperativo en sus aulas (p.1352). Por lo cual, se

infiere que aún existen impedimentos para llevar a cabo exitosamente el aprendizaje cooperativo.

La presente investigación sobre el uso de las estrategias del CLL Approach para promover la expresión oral es relevante porque responde a las necesidades de los estudiantes. Díaz y Hernández (2004, como se citó en Barturén, 2019) mencionan que el aprendizaje cooperativo mejora la relación de los estudiantes con sus compañeros, la escuela y él mismo. Por ello, a través de este enfoque, se promueve la dinámica del aula, y potencia significativamente las habilidades orales de los estudiantes mediante la interacción y cooperación entre pares, fomentando un ambiente de aprendizaje activo y participativo que beneficie el desarrollo de la expresión oral.

Esta investigación se justifica desde el marco teórico, práctico y metodológico. La justificación teórica involucra al enfoque CLL y la expresión oral. Con respecto al CLL, Richards y Rodgers (2001) señalan que los trabajos cooperativos, en las aulas, fomentan la adquisición de una segunda lengua a través de las interacciones entre pares o grupales. En el caso de la expresión oral, Thornbury (2006, como se citó en Barturén, 2019) recalca la importancia del vocabulario, la gramática y de estrategias para interactuar para desarrollar la fluidez oral.

Por otro lado, la justificación práctica de esta investigación es que contribuye a solucionar el problema de la expresión oral en el idioma inglés en estudiantes de la EBR (Educación Básica Regular). Esto se da a través del aporte de estrategias del aprendizaje cooperativo que funcionan para la mejora de esa habilidad lo cual favorece a los docentes del idioma inglés que enseña cualquier nivel, debido a que las estrategias son estructuras adaptables a cualquier tema y actividad.

Esta investigación se justifica metodológicamente a través del aporte de los resultados de los instrumentos como el diario de campo, la entrevista y la guía de observación. Así mismo, los instrumentos utilizados y los resultados obtenidos cuentan con validez para poder ser usados en el futuro por otros investigadores que trabajen con problemas similares.

La investigación se realiza sobre el desarrollo de la expresión oral en estudiantes de sexto grado de primaria de una institución educativa pública de una zona urbana de Lima. En este grado se ha observado, durante el examen diagnóstico y la observación del campo, que los estudiantes presentan dificultades para formar oraciones y usar palabras en inglés. Del mismo modo, presentaron dificultades para pronunciar las palabras en inglés. Finalmente, tuvieron dificultades para interactuar con la docente durante la parte de la entrevista.

Por las razones expuestas, anteriormente, la pregunta de investigación es la siguiente: ¿Cómo el Cooperative Language Learning Approach promueve la expresión oral en el idioma inglés en estudiantes de sexto grado de primaria?

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL

2.1. Antecedentes de Estudio

En el presente apartado, se presentan los antecedentes internacionales y nacionales que son relevantes para la investigación.

2.1.1. Antecedentes Internacionales

Carbone y De la Barra (2024), en su artículo titulado “Introducing Cooperative Learning for ELT in Chile: Two Teachers’ Perceptions and Use”, analizaron las concepciones, expectativas y dificultades acerca de la implementación del cooperative learning (CL) (aprendizaje cooperativo) de dos docentes en escuelas vulnerables del Área Metropolitana en Santiago de Chile. Este trabajo de investigación es de enfoque cualitativo. Para ello, los instrumentos utilizados fueron las guías de observación, los diarios de campo y las entrevistas. Los participantes fueron dos docentes egresados de una Universidad Privada de Santiago de Chile, los cuales implementaron estrategias del CL en dos escuelas vulnerables de Santiago de Chile. Los resultados obtenidos mostraron que las estrategias positivamente en el aprendizaje del idioma inglés; además, mejoraron las relaciones sociales entre los compañeros de clase, debido a que cumplieron sus roles, responsablemente, durante los trabajos grupales. Por lo tanto, este artículo aporta de manera significativa a la investigación, debido a que muestra las dificultades que se encuentran al aplicar

el CL a partir de la experiencia de dos docentes, y el impacto de las estrategias en el aprendizaje del idioma inglés.

Herrera (2023), en su tesis “Cooperative learning to improve the speaking skill competence”, tuvo como objetivo analizar cómo las actividades cooperativas promovían el aprendizaje de la comunicación oral en inglés en estudiantes de bachillerato de una Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe Saraugsha en Ecuador. Este trabajo de investigación es de enfoque cualitativo, cuyo diseño es investigación-acción. Así mismo, los instrumentos utilizados fueron la encuesta estructurada, la lista de cotejo, la guía de observación y los cuestionarios. Los hallazgos encontrados fueron significativos, porque los estudiantes mejoraron su fluidez y su confianza para participar en las diferentes actividades cooperativas utilizando el idioma inglés. Del mismo modo, mejoraron sus interacciones entre los estudiantes fortaleciendo la cohesión del grupo. La relevancia de esta tesis para la presente investigación se debe a que brinda actividades cooperativas útiles que promueven la expresión oral en el idioma inglés; así mismo, revela el impacto que tiene el CL sobre el aprendizaje del idioma inglés.

Caisachana (2022), en su tesis "El aprendizaje cooperativo en la producción oral del inglés como lengua extranjera", tuvo como objetivo analizar y exponer el aprendizaje cooperativo en la producción oral del idioma inglés como lengua extranjera. La investigación es de enfoque cualitativo. Los instrumentos para la recolección de datos fueron fichas de observación documental, bibliografía, y fichas computarizadas. Los resultados fueron que el aprendizaje cooperativo cumple una función primordial para el proceso y desenvolvimiento de la producción oral. Esta tesis proporciona información útil y relevante para la investigación, debido a que enfatiza aspectos que deben promoverse del CL para un aprendizaje significativo.

Bauzá (2022), en su tesis “The application of cooperative learning strategies to enhance the reading skill", tuvo como objetivo demostrar que el CL promueve la habilidad lectora en el curso de inglés en estudiantes de secundaria. Para ello hace uso de tres estrategias: Think-Pair-Share, jigsaw, y tea party. Este trabajo de investigación es de enfoque cualitativo. Los hallazgos fueron que el

uso de estrategias cooperativas promueve la motivación en el aprendizaje del idioma inglés, porque se transforma de una actividad individual a una actividad compartida. Así mismo, ayuda en la comprensión lectora mediante la discusión grupal del texto. Y, el autor señala que las estrategias cooperativas pueden ser adaptadas a cualquier grado de secundaria. Por lo tanto, esta tesis es relevante para la presente investigación, porque muestra diferentes enfoques sobre la aplicación del aprendizaje cooperativo; además, explica su aplicación para cualquier aula de secundaria.

2.1.2. Antecedentes Nacionales

Loayza (2024), en su tesis “El trabajo cooperativo como estrategia didáctica en el desarrollo de competencias sociales en educación básica regular”, analizó la relevancia del trabajo cooperativo como estrategia didáctica para el desarrollo de las competencias sociales de los estudiantes de la Educación Básica Regular (EBR). Para ello, realizó una investigación documental con fuentes desde el 2013 hasta 2024. Este trabajo de investigación es de enfoque cualitativo. Sus hallazgos fueron que si el trabajo cooperativo está bien planeado puede beneficiar a todas las áreas curriculares, y las habilidades sociales en los estudiantes de la EBR. Por lo cual, es relevante para la presente investigación, porque expone nociones sobre el trabajo cooperativo y su implicancia en el aprendizaje.

Ordoñez (2021), en su tesis “Evaluación del Método Cooperativo en educación primaria y en el desarrollo de las habilidades sociales”, tuvo como objetivo indagar y comprender la influencia del aprendizaje cooperativo para el desarrollo de las habilidades sociales de los estudiantes de sexto grado de educación primaria en un colegio privado de Lima. La investigación es de enfoque cualitativo. La población fue de 104 estudiantes. Los instrumentos usados fueron la lista de cotejo de habilidades sociales de la escala de habilidades de Arnold Goldstein, y guías de observación de las clases. Finalmente, los hallazgos encontrados fueron que, a pesar del poco manejo de estrategias del aprendizaje cooperativo por parte de los docentes, las habilidades sociales de los estudiantes fueron admisibles. Por lo tanto, esta tesis es significativa para la investigación, porque demuestra la importancia de conocer

el concepto y las estrategias para aplicarlas de manera adecuada en las aulas de clases, y obtener resultados favorables en el aprendizaje de los estudiantes.

Mejia (2021), en su investigación “Estrategia didáctica para desarrollar la expresión oral del Idioma Inglés en los estudiantes del ciclo I de un Instituto Superior de Lima”, tuvo como objetivo diseñar estrategias didácticas que beneficien a los estudiantes para mejorar la expresión oral en inglés. La población constó de 80 estudiantes de un instituto superior de Lima quienes se encuentran en el nivel básico, y cuya muestra fue de 14 estudiantes y 3 docentes de Inglés. La investigación responde al enfoque cualitativo. La recolección de datos se dio mediante las guías de observación a la clase del docente, entrevistas semiestructuradas a los docentes, y cuestionario a los estudiantes. Los hallazgos relevantes fueron que la falta de manejo de estrategias del aprendizaje cooperativo por parte de los docentes impidió el intercambio de aprendizajes entre los estudiantes, y provocó poca confianza en el uso del idioma. Así mismo, debido al poco entendimiento del inglés usado por el docente, los estudiantes se mostraron desinteresados sobre el tema de la clase. Por lo tanto, esta tesis es relevante para la investigación, porque revela la importancia del trabajo cooperativo para promover la expresión oral entre los estudiantes.

Perales (2020) en su trabajo de investigación “Estado del arte sobre el aprendizaje cooperativo como estrategia didáctica en educación primaria de los años 2009-2020 en Iberoamérica”, tuvo como objetivo analizar el progreso de investigación sobre el aprendizaje cooperativo en la educación primaria. Este trabajo de investigación es de enfoque cualitativo. Los resultados obtenidos recalcan los beneficios del aprendizaje cooperativo en todas las áreas curriculares (matemática, comunicación, inglés, ciencia y tecnología, personal social, computación). Así mismo, menciona el rol mediador del docente y el rol activo de los estudiantes. El estudio referido resulta significativo para la investigación, debido a que muestra la trascendencia del aprendizaje cooperativo en la enseñanza y cómo muchas escuelas nacionales aún no aplican este enfoque.

2.2. Cooperative Language Learning Approach

A continuación, se presenta la primera categoría de la investigación, CLL Approach. Primero, se define la categoría a partir de diferentes autores; y, segundo, se definen sus tres subcategorías: la creación y cohesión de grupos, el aprendizaje cooperativo como contenido para enseñar y aprender, y el aprendizaje cooperativo como recurso para enseñar y aprender.

Johnson y Johnson (2002) mencionan que CL se da cuando se trabaja de manera conjunta para alcanzar los objetivos de aprendizaje. Así mismo, se señala que hay tres maneras de trabajar cooperativamente. En primer lugar, en base a trabajos cooperativos formales, los cuales consisten en grupos de trabajos formados por el o la docente, y que tienen una duración de más de una clase. En segundo lugar, en base al trabajo cooperativo informal, la cual es temporal, y dura solamente una clase. Y, en tercer lugar, en base a los grupos base cooperativo, cuya duración es de mínimo un semestre, y cuyo objetivo es que los miembros del grupo se apoyen mutuamente para desarrollar los aprendizajes de la clase.

Del mismo modo, Slavin (2016) menciona que el CL es una estrategia educativa en la que el docente organiza a los estudiantes en pequeños grupos con el fin de que trabajen en conjunto y se apoyen mutuamente en la comprensión de los contenidos académicos. Asimismo, la forma en la que se lleva a cabo la formación de los grupos puede estar conformada por solo dos personas o más, cuya característica es la asignación de roles específicos a cada miembro del grupo para el desarrollo de las actividades grupales.

Así mismo, Richards y Rodgers (2001) postulan que el CLL se desarrolla centrado en los estudiantes, pues favorece el aprendizaje de una segunda lengua por medio de las interacciones entre ellos mediante los trabajos grupales. A través del CLL se busca crear oportunidades para que los estudiantes puedan aprender de manera natural una segunda lengua; así mismo, crear un buen clima en el aula para que los estudiantes puedan reducir su nivel de estrés, y se sientan motivados para participar. Del mismo modo, el CLL busca ofrecer una metodología a los docentes para aplicar en diferentes áreas curriculares.

De acuerdo a Ekinci (2011, como se citó en Kuuk y Arslan, 2020), dentro del CL, los integrantes del grupo gestionan su propio aprendizaje al compartir sus opiniones, analizar en conjunto las dificultades y plantear posibles alternativas de solución. Este tipo de trabajo también favorece el desarrollo de habilidades sociales, como la responsabilidad individual, la capacidad de adoptar diversos roles, la valoración de la diversidad en grupos variados y la distribución equitativa de los logros alcanzados en las tareas realizadas colectivamente.

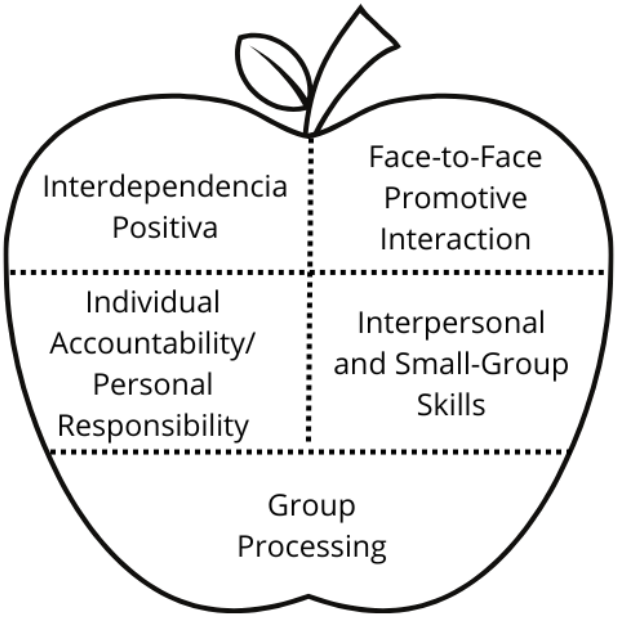
Para propósitos de este trabajo de investigación, se asume la definición que proponen Richards y Rodgers. El CLL promueve el aprendizaje de una segunda lengua mediante espacios motivadores y seguros para los estudiantes. A través de las actividades grupales, el docente promueve las interacciones naturales, pues los estudiantes deben utilizar el idioma meta (la segunda lengua) para lograr los objetivos de la tarea. Por lo tanto, el CLL crea oportunidades donde los estudiantes puedan expresarse oralmente en la segunda lengua.

2.2.1. Componentes Esenciales del Cooperative Learning

De acuerdo a Johnson et al. (1999), hay cinco elementos fundamentales que se desarrollan en el aprendizaje cooperativo:

- Interdependencia Positiva: Consiste en el compromiso y responsabilidad de los miembros de un grupo para lograr el objetivo grupal.
- Face-to-Face Promotive Interaction:El apoyo cognitivo y emocional que recibe y da cada miembro del equipo con el objetivo de alcanzar el objetivo de grupo es característico del aprendizaje cooperativo.
- Individual Accountability/ Personal Responsibility: En todo trabajo grupal, los estudiantes deben ser responsables del logro del grupo, y responsables de su logro individual.
- Interpersonal and Small-Group Skills:Los estudiantes deben manejar habilidades sociales como la comunicación efectiva, la toma de decisiones y la resolución de conflictos.
- Group Processing:El valor de la evaluación está en la identificación de los aspectos positivos y negativos durante el trabajo grupal para alcanzar los objetivos propuestos por el docente.

Figura 1. *Componentes fundamentales del CLL.*

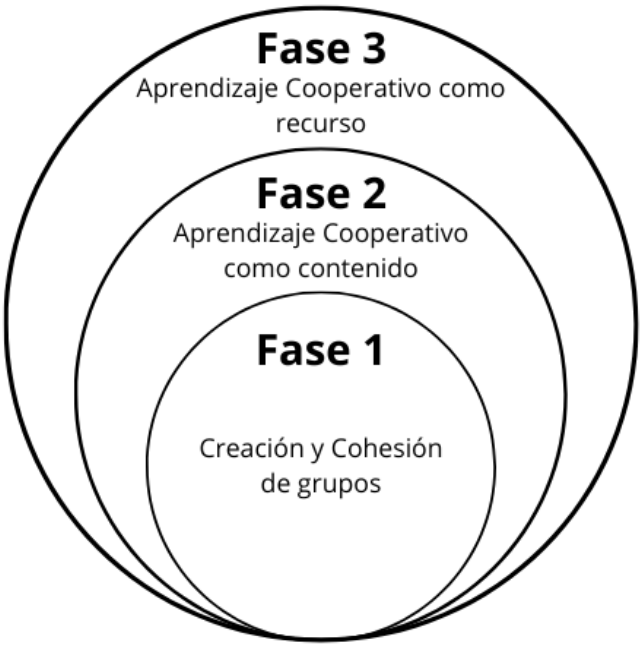


Nota: Representación de la integración de los componentes del CLL.
Fuente: En *Cooperative Learning in the classroom* de Johnson et al., 1999.

2.2.2. Fases para la Implementación del Cooperative Learning

De acuerdo con Fernández-Río (2021), para aplicar el Cooperative Learning (aprendizaje cooperativo) en el aula, es necesario pasar por tres fases.

Figura 2. *Ciclo del Cooperative Learning (CL).*



Nota: La figura representa como cada fase está integrada en cada una.
Fuente: En *El Aprendizaje Cooperativo* de Fernández-Río, 2021.

a) Fase 1: Creación y Cohesión de grupo

Fernández-Río (2021) argumenta que la cohesión de grupos es necesaria para promover el aprendizaje cooperativo. En esta fase, las actividades deben involucrar grandes grupos, grupos pequeños y parejas; asimismo, estas actividades deben ser simples en su ejecución. Con respecto a la formación de grupos, los estudiantes y el docente se turnan para formar los grupos. El objetivo es lograr que al final de la clase, los estudiantes hayan trabajado con varios compañeros, y luego de dos o tres sesiones todos hayan trabajado con todos al menos una vez.

Así mismo, Jolliffe (2007) señala la importancia de la cohesión en el salón de clases como primer paso para promover el CL. Por lo cual, es necesario identificar las necesidades de los estudiantes y las dificultades que presentan para trabajar con otros compañeros. Para ello, se indica el uso de sociogramas para crear posibles grupos de trabajo, y lograr que todos los estudiantes se conozcan entre todos y aprendan a ser amigos.

Por otro lado, Oliver (2022) indica que la cohesión de grupos promueve la valoración de la diversidad, pues no es un obstáculo para los estudiantes que presentan alguna habilidad especial o discapacidad, porque un aprendizaje cooperativo significativo genera valores entre todos. Por ello, se deben emplear estrategias que permita cohesionar de manera exitosa a todos los estudiantes.

Finalmente, Pujolàs (2008) señala que previo al aprendizaje cooperativo, se deben crear espacios adecuados para promover la cooperación entre los estudiantes. Sin embargo, resalta que es un proceso que va de a poco, porque los estudiantes deben tomar conciencia que son un grupo o una comunidad que puede ayudarse mutuamente, mediante dinámicas grupales. Por ello es importante crear un espacio favorable para la cohesión grupal.

b) Fase 2: El Aprendizaje Cooperativo como Contenido para Enseñar y Aprender

Fernández-Río (2021) sostiene que el objetivo de esta fase es que el estudiante comprenda que también puede aprender durante las actividades cooperativas, pues puede aprender de sus compañeros de equipo, pero también puede enseñar a otros miembros. Para ello, se utilizan estrategias simples para

las actividades cooperativas. Los grupos siguen siendo flexibles, pero heterogéneos, es decir, debe estar compuesto por estudiantes con diferentes niveles de conocimientos. Por lo tanto, el docente cumple un rol primordial para promover el aprendizaje cooperativo a través de los grupos.

Igualmente, Pujolás y Lago (s. f.) mencionan que en esta fase, los estudiantes infieren que pueden aprender a través del trabajo cooperativo mediante estrategias simples. Este tipo de estrategias se caracterizan porque se pueden realizar en el desarrollo de una sesión. Además, mencionan que son fáciles de aplicar y entender, porque son de corta duración. Por ende, pueden ser incorporadas en distintos momentos de la sesión de clase.

Del mismo modo, Pujolàs (2008) describe que en esta fase el trabajo cooperativo como un recurso para enseñar a los estudiantes aprender a cooperar, pues se da para asegurar que los estudiantes trabajen de manera cooperativa durante las actividades propuestas por la docente. Para ello, el autor propone estructuras cooperativas simples que impliquen que todos los miembros del grupo necesiten la ayuda del otro.

Por otro lado, Jolliffe (2007) manifiesta que luego de la cohesión de grupo se debe incluir tres pasos en esta fase:

- Construcción de equipos (team-building): Esencial para fomentar las buenas relaciones mediante la formación de identidad de equipo que se apoya y valora sus diferencias.
- Capacidad para resolver conflictos: La existencia conflictos durante el trabajo grupal es inevitable; por esa razón, es necesario brindar asistencia a los estudiantes sobre la resolución de conflictos.
- Habilidades para el trabajo en equipo: Las habilidades para fomentar un buen trabajo en equipo consisten en poder manejar el contenido de la clase y poder relacionarse de manera positiva con los miembros del grupo.

Tabla 1
Estrategias Simples del CLL

ESTRATEGIAS SIMPLES		
ESTRATEGIAS	**OBJETIVO**	**CATEGORÍAS**
Who am I?	Primero, cada estudiante recibe una frase, imagen, etc., la cual es pegada en sus espaldas para que no puedan visualizarla. Segundo, los estudiantes caminan alrededor del salón hasta encontrar a alguien que pueda ayudarlos a adivinar esa frase, imagen, etc. Su compañero solo puede dar tres pistas, si no adivina tiene que buscar a otro compañero.	classbuilding/ social skills
Mix-freeze-group	Primero, los estudiantes reciben una pregunta por parte de la docente. Segundo, los estudiantes caminan alrededor del salón mezclados. Tercero, cuando la docente diga, "freeze", los estudiantes se detienen, y responden a la pregunta que la docente muestra.	classbuilding/ social skills
Think-Pair-Share	Primero, los estudiantes piensan su respuesta a una pregunta formulada por la docente. Segundo, los estudiantes comparten sus respuestas con un compañero. Y, tercero, el docente llama a un estudiante para que comparta su respuesta con el salón de clases.	classbuilding/ social skills
Flashcardgame	Primero, cada grupo debe elegir un tutor entre sus miembros. Segundo, el tutor recibe una baraja de flashcards (por un lado hay una imagen; y por el otro, una oración sobre la imagen) y, luego, lee cada oración de la imagen para que los miembros del grupo la memoricen. Lo repite cuantas veces sean necesarias. Tercero, el tutor solo muestra la imagen, y el primer miembro que recuerde la oración, se lleva el flashcards. La ronda termina cuando el tutor se queda sin flashcards; por lo cual, se elige otro tutor, y se continúa con la misma dinámica.	social skills/ teambuilding

Nota: Adaptación de las estructuras propuestas por Kagan y Kagan, 2009.

c) Fase 3: El Aprendizaje Cooperativo como Recurso para Enseñar y Aprender.

Fernández-Río (2021) enfatiza que el éxito en esta fase depende de las dos anteriores, debido a que se aplican "estrategias complejas" para el

aprendizaje. En esta fase, establecen los grupos constantes o bases los cuales pueden durar más de una sesión o una unidad didáctica. Asimismo, los grupos formados son heterogéneos y con una cantidad máxima de cuatro integrantes para asegurar el trabajo cooperativo. Del mismo modo, los docentes son los encargados de formar los grupos y supervisar el avance de cada uno de ellos.

Pérez (s.f.) señala que las estrategias complejas, a diferencia de las simples, se extienden a más de una sesión. Así mismo, menciona que involucra más de una capacidad de los estudiantes para su realización. Por ejemplo: la búsqueda e interpretación de información. En consecuencia, es necesario que los estudiantes tengan capacidades básicas de trabajo cooperativo.

Así mismo, Pujolàs (2008) señala que es importante enseñar como parte del contenido curricular a los estudiantes a trabajar de manera cooperativa. Por ello, recalca la necesidad de promover actividades cooperativas en la cual los estudiantes puedan a aprender a trazarse metas, asignarse roles y responsabilidades, y a desarrollar la interdependencia positiva. De esta manera, los grupos de trabajos permanentes se vuelven en las unidades básicas donde los estudiantes se organizan para alcanzar los objetivos de aprendizaje.

Finalmente, en esa misma línea, Bastidas (2024) añade que los grupos deben conformarse con una diversidad equilibrada en aspectos como el género, las habilidades, la procedencia étnica, la nacionalidad y otros factores relevantes. Esta diversidad, cuando es organizada de manera adecuada, no solo enriquece las dinámicas de interacción, sino que también favorece significativamente el desarrollo de competencias sociales y cognitivas, optimizando así el aprendizaje de todos los miembros del grupo.

Tabla 2
Estrategias Complejas del CLL

ESTRATEGIAS COMPLEJAS		
ESTRATEGIAS	**INSTRUCCIONES**	**CATEGORÍAS**
Team Up!	Primero, los estudiantes, en sus grupos bases, preparan un proyecto. Segundo, en cada grupo, se designan roles de los cuales dos integrantes tendrán que salir del grupo base para escuchar y dar retroalimentación a los proyectos de los otros	social skills

	grupos. Sin embargo, estos roles son temporales, porque la docente hará una señal para que estos dos miembros sean reemplazados por otros dos del mismo grupo.	
Co-opJigsaw	Primero, la docente divide un tema en subtemas los cuales entrega a cada integrante de los grupos. Segundo, los grupos bases se separan, y se forman nuevos grupos a partir de los subtemas, y comparten la información que tienen sobre ese subtema. Tercero, los integrantes vuelven a su grupo base para compartir la información que obtuvieron de los anteriores grupos para realizar un único proyecto con respecto al tema.	social skills
Carousel Discuss	Primero, los grupos realizan un papelógrafo, maqueta, etc., sobre un tema. Segundo, cada grupo elige un representante que exponga el tema. Tercero, el resto de los integrantes se acercan a los diferentes proyectos para escuchar y dejar una retroalimentación.	social skills

Nota: Adaptación de las estructuras propuestas por Kagan y Kagan, 2009.

2.2.3. Siete Conceptos Claves del Cooperative Learning.

Kagan y Kagan (2009), en su libro “Kagan Cooperative Learning”, desarrollan siete conceptos (Key) que garantizan el éxito para el aprendizaje cooperativo.

a) Key 1: Structures

Kagan y Kagan (2009) señalan que son herramientas o estrategias para implementar en las sesiones de clase, debido a que están libres de contenido; es decir, pueden ser usados en diferentes clases y temas. Existen más de 200 estructuras, entre las cuales tenemos los clásicos: JigsawDesign, Cooperative Investigations, Mastery Designs, y Learning Together.

Los autores categorizan las estructuras, dependiendo a sus funciones, en diez. Por un lado, se presentan las categorías classbuilding, teambuilding, social skills, communication skills y decision-making, que cumplen una función interpersonal. Y, por el otro lado, se tiene el knowledge building, processing info, thinking skills y presenting info, para efectuar funciones académicas. Estas categorías permiten ubicar las estructuras correctas para el logro de los aprendizajes.

b) Key 2: Teams

Los equipos de aprendizaje cooperativo son diferenciados del resto puesto que se construye una identidad en conjunto. Los integrantes del equipo se conocen, aceptan y apoyan mutuamente. Los equipos de trabajo pueden ser heterogéneos, homogéneos, random y selectivos.

- **Equipos Heterogéneos.** Estos grupos son mixtos, porque está integrado por estudiantes con diferentes preferencias, conocimientos, notas, necesidades, etc.
- **Equipos Homogéneos.** Este tipo de equipo es lo opuesto a los heterogéneos, debido a que los estudiantes poseen al menos una característica en común.
- **Equipos Random.** Aquí los estudiantes son seleccionados de manera aleatoria para la formación de equipos.
- **Equipos selectivos.** Dentro de estos equipos, los estudiantes escogen los compañeros con los que desean trabajar. Estos equipos usualmente son formados por amigos.

c) Key 3: Management.

El manejo del aula es fundamental para el éxito del aprendizaje cooperativo. Para ello, los docentes deben manejar las siguientes habilidades:

- **Manejo del ruido:** Diseñar estrategias para controlar el ruido durante el agrupamiento, y no dejar que escale a algo mayor.
- **Disposición de las carpetas:** Prever cómo deben ir los asientos del equipo con la finalidad de que los estudiantes puedan sentirse cómodos para poder interactuar y realizar las actividades grupales.
- **Instrucciones:** La claridad de las instrucciones es importante para el buen desempeño de los estudiantes en sus grupos.
- **Resolución de Problemas:** Implementar estrategias para la resolución de conflictos durante los trabajos grupales.

d) Key 4: Classbuilding

Se centra en poder crear un buen ambiente de aprendizaje para fortalecer valores como el respeto y la empatía. Para poder desarrollar el classbuilding, se debe abordar los siguientes 5 objetivos:

- **Getting Acquainted:** Se emplean actividades que involucran a todo el salón con el propósito de que los estudiantes se conozcan unos a otros, puedan familiarizarse y crear lazos entre compañeros.
- **ClassIdentity Building:** Los estudiantes deben desarrollar una identidad y un sentido de pertenencia como aula para que así sientan que son parte de un grupo.
- **Mutual Support:** Se promueve el apoyo mutuo entre los estudiantes. De esta manera, se crea un clima escolar positivo y favorable para los aprendizajes.
- **Valuing Differences:** Se fomenta el respeto y valoración por las distintas perspectivas de cada estudiante, los distintos contextos del que provienen, las aptitudes y habilidades que poseen.
- **Developing Synergy:** El trabajo en equipo y las distintas actividades que sean parte del aprendizaje cooperativo permiten que los esfuerzos grupales sean más significativos que los esfuerzos individuales para el logro del aprendizaje.

e) Key 5: Teambuilding

Como señalan Kagan y Kagan (2009), el objetivo es crear lazos entre los integrantes del grupo mediante el apoyo entre ellos y la creación de una identidad grupal. Para desarrollar el teambuilding, se debe trabajar 5 objetivos:

- **Getting acquainted:** Crear actividades que favorezcan la aceptación de las diferencias y los lazos de amistad. De esta manera, se reduce el nivel de ansiedad y se optimizan los aprendizajes en el grupo.
- **Team Identity:** Crear actividades que promuevan el sentido de pertenencia al grupo.
- **Mutual support:** Promover la interdependencia positiva entre los miembros del grupo para incentivar el apoyo entre los miembros.
- **Valuing differences:** Fomentar el respeto hacia las diferencias en aspectos como los valores, género, preferencias, etc.
- **Developing synergy:** Impulsar las interacciones mediante los trabajos cooperativos con el objetivo de intercambiar ideas sobre el trabajo.

f) Key 6: Social Skills

Desde el punto de vista de Kagan y Kagan (2009),los estudiantes deberán ser capaces de desarrollar sus habilidades sociales para poder realizar un trabajo de equipo de manera significativa. Para fomentar el desarrollo de estas habilidades, se deben promover las siguientes estrategias:

- **Structures & Structuring:** Estrategia que pone en práctica el uso de herramientas para organizar las interacciones entre estudiantes e impulsar el trabajo cooperativo.
- **Rules & Gambits:** Estrategia para incentivar el trabajo cooperativo por medio de instrucciones claras y herramientas que favorezcan la realización de las actividades grupales.
- **Modeling:** Estrategia que estimula la práctica de las habilidades sociales para el trabajo cooperativo mediante la observación e imitación de trabajos grupales positivos y de resolución de problemas.
- **Reinforcement:** Estrategia para la retroalimentación positiva y el incentivo de comportamientos socialmente aceptados para promover la repetición de esos comportamientos y reforzar su participación y cooperación en las actividades.
- **Reflection & Planning:** Estrategia para incentivar la reflexión sobre el trabajo cooperativo para mejorar y establecer metas específicas y alcanzables para perfeccionar sus habilidades sociales y las estrategias para lograr el objetivo de las clases.

g) Key 7: Basic Principles (PIES).

Existen cuatro principios básicos sobre el aprendizaje cooperativo. En primer lugar, la interdependencia positiva es necesaria para el aprendizaje cooperativo, porque promueve la cooperación entre los miembros. En segundo lugar, la responsabilidad individual consiste en asignar roles a los miembros del grupo para alcanzar el objetivo de la clase. En tercer lugar, la participación igualitaria considera que los estudiantes deben participar de manera equitativa para lograr la meta de la clase. Finalmente, en cuarto lugar, la interacción simultánea se centra en poder desarrollar estrategias que promuevan las interacciones entre los estudiantes el mayor tiempo posible.

Para los objetivos de esta investigación, classbuilding, teambuilding y social skills son consideradas las subcategorías de la categoría Cooperative Language Learning Approach, porque, a juicio de los autores Kagan y Kagan (2009), son piezas fundamentales para que funcione de manera exitosa el trabajo cooperativo en clase.

2.2.4. Tipos de Grupos de Aprendizajes

De acuerdo con Johnson y Johnson (2002), existen 3 tipos de grupos de aprendizaje cooperativo:

- **Formales:** El aprendizaje cooperativo formal ocurre cuando se dividen a los estudiantes en grupos de trabajo, los cuales trabajarán de esa manera desde la primera clase hasta muchas semanas más, con la finalidad de lograr el objetivo del aprendizaje y diferentes tareas relacionadas a su aprendizaje.
- **Informales:** Estos tipos de grupos son temporales puesto que el docente organiza a los estudiantes en grupos para una tarea específica o una sola clase. Usualmente este grupo suele ponerse en práctica mediante la lectura o la enseñanza directa. El docente tiene la responsabilidad de brindar los materiales necesarios para el logro del aprendizaje de los estudiantes.
- **Bases Cooperativas:** Es un grupo de estudiantes a largo plazo. La finalidad de esta base cooperativa es proporcionar ayuda y motivación a los demás, si es que necesitan ayuda para realizar alguna tarea y/o lograr el objetivo de la clase. Asimismo, se encargan de que todos los estudiantes puedan progresar de manera significativa. Adicionalmente, si hay estudiantes que faltan a clases, los miembros de la base cooperativa se ocupan de mantener al día a los estudiantes en cuestión.

2.2.5. Rol del Docente en el CLL Approach

Johnson et al. (1994) menciona que el docente tiene el rol de organizar sesiones que promuevan el aprendizaje cooperativo a través de los objetivos, la organización del salón de clases, asignación de grupos y roles a los estudiantes, elección de los materiales. Así mismo, los docentes tienen la responsabilidad de reestructurar las sesiones para promover el trabajo cooperativo; por lo cual se debe seguir tres etapas. Primero, estructurar las sesiones, currículum y los recursos para planificar clases más cooperativas. Segundo, adaptar las sesiones

a las necesidades de los estudiantes. Y, tercero, intervenir en los trabajos grupales si se observan dificultades para el aprendizaje.

De igual forma, Harel (1992, como se citó en Richards y Rodgers, 2001) argumenta que los docentes cumplen un rol de facilitadores del aprendizaje; por lo cual, deben monitorear constantemente el trabajo dentro de los grupos para responder preguntas, apoyar, enseñar, celebrar los logros, etc. Por ello, ante dificultades detectadas, el docente debe apoyar a los grupos mediante la retroalimentación, preguntas que fomenten el pensamiento crítico, motivando a los estudiantes, enseñando estrategias de resolución de conflictos, y proveyendo recursos.

Así mismo, Lavergne (1996, como se citó en Caisachana, 2022) explica que el docente en el aprendizaje cooperativo, debe abstenerse a estar en control totalmente de las interacciones de los estudiantes, si bien es cierto su rol tiene que ver con preparar los materiales, generar las actividades en clase y explicar adecuadamente las indicaciones. Asimismo, enfatiza que el rol del docente nunca deja de ser activo durante las sesiones de aprendizaje. Puesto que, mientras los estudiantes trabajan en sus grupos base el docente está monitoreando la forma de trabajar, aclarando dudas sobre las tareas, observando que la participación de los miembros sea equitativa y observando las estrategias de los estudiantes en cuanto a su resolución de conflictos. No obstante, su intervención directa es sobre todo cuando observa que hay un grupo que no esté trabajando cooperativamente.

2.3. Expresión Oral

Tobar (2016-2017, como se citó en Quiroz, 2020) menciona que la expresión oral no se limita únicamente a emitir palabras, sino que implica un proceso complejo que abarca la comprensión, el análisis y la interpretación de lo que se escucha. Es decir, para poder expresarse adecuadamente, primero es necesario entender el mensaje del interlocutor. Este proceso ocurre en un contexto de interacción, en el cual la comunicación es bidireccional: una persona habla y la otra responde, generando así un intercambio constante de ideas, pensamientos o sentimientos.

De igual forma, Ramírez (2002) sostiene que la expresión oral es compleja, porque no solo abarca la producción de sonidos, el uso del vocabulario y de la gramática, sino también signos paralingüísticos propios de cada contexto social que enriquecen los discursos hablados. Estos pueden ser las pausas intencionales, los chasquidos, los suspiros, movimientos corporales, etc. Por lo tanto, la expresión consiste en ser buenos oyentes y oradores para saber intercambiar y negociar las ideas.

Así mismo, Barolo (2000) afirma que la expresión oral es una habilidad comunicativa que requiere comprensión, procesamiento e interpretación de lo escuchado para tener sentido. Esta forma de expresión se desarrolla en una interacción bidireccional dentro de un contexto compartido, donde los significados se negocian por los interlocutores. Así mismo, permite transmitir ideas de manera indirecta, utilizando enunciados con sentidos implícitos, lo que exige al oyente evitar una interpretación literal del contenido. Además, integra no solo la articulación de sonidos lingüísticos, sino también elementos prosódicos, paralingüísticos y extralingüísticos que enriquecen el mensaje y, con ello, la comunicación.

Finalmente, Thornbury (2006) plantea que la expresión oral es planificada, pero dentro de un tiempo limitado, debido a que responde a las interacciones espontáneas que se dan diariamente. Durante ese proceso, se identifican dos aspectos. Primero, la conceptualización del discurso, es decir, se analiza el tipo, el tema y el propósito de este para mantener la conversación. Y segundo, la formulación de las ideas para sostener las interacciones, es decir, elegir el tipo de estrategias, gramática, vocabulario y pronunciación adecuados para el tipo de discurso que se responde.

Para propósitos de este trabajo de investigación, se asume la definición de Thornbury. La expresión oral es una habilidad que se da de manera constante con diferentes interlocutores. El hablante conceptualiza y formula su discurso antes de expresar sus ideas. Primero determina el tipo, el tema y propósito de la comunicación. Luego, de acuerdo a la conceptualización, decide sus estrategias de comunicación, el nivel de su vocabulario y la gramática, y la entonación

mediante la pronunciación. Por lo tanto, la expresión oral comprende un proceso complejo, pero que se da de manera natural durante las interacciones.

2.3.1. Tipos de textos orales

Badia et al. (1988, como se citó en Cassany et al., 2003, p. 138) plantea tres tipos de textos orales, los cuales Cassany et al. (2003, p. 139) los agrupa en dos categorías: autogestionada y plurigestionada.

a) Autogestionada*:* Esta categoría se refiere a los textos orales singulares, en la cual no hay un intercambio de roles entre el emisor y receptor, es decir, el emisor dirige el texto oral, y el receptor no tiene la oportunidad de interrumpirlo. Por ejemplo: las exposiciones y discursos.
b) Plurigestionada*:* Esta categoría se refiere a los textos orales duales y plurales. Los textos duales hacen referencia a las conversaciones entre dos personas en distintas situaciones; mientras que, los textos plurales, a las conversaciones entre tres o más personas. En ambos casos, a diferencia del anterior, existe un constante intercambio de roles acompañado de temas negociables por los interlocutores.

2.3.2. Dimensiones de la Expresión Oral

Las dimensiones de la expresión oral utilizadas para el presente trabajo de investigación corresponden a las definidas por Thornbury en su libro *How to teach speaking*. Thornbury (2006) menciona que la expresión oral abarca las siguientes dimensiones: gramática, vocabulario, pronunciación, y estrategias interactivas.

a) Gramática y Vocabulario

De acuerdo con Thornbury (1999), la gramática es el conjunto de reglas que describen la estructura de un idioma; es decir, la manera en que las palabras se modifican para formar oraciones gramaticalmente bien estructuradas.

De igual manera, Pareja (2022) señala que la gramática es un todo esencial que forma parte de un idioma, enfatiza que es una rama de la lingüística que su propósito es garantizar un buen uso adecuado de las palabras. Tal como su significado en lo semántico, la estructura y formación de palabras en la morfología y el orden de las palabras y su correcta relación en la realización de oraciones en lo que corresponde a la sintaxis.

Análogamente, Di Tulio (1997, como se citó en Chiluisa et al., 2022) indica que la gramática es una rama de la lingüística que se encarga de analizar cómo están formadas las palabras y cómo se modifican, además de estudiar la forma en que se organizan y combinan para construir oraciones. Esta disciplina abarca aspectos como la morfología (la estructura interna de las palabras) y la sintaxis (la forma en que se ordenan en una oración). Algunas corrientes también incluyen la fonología, que estudia los sonidos del habla. De manera más general, puede entenderse como el conjunto de normas y principios que permiten usar correctamente una lengua tanto en lo oral como en lo escrito.

En esa misma línea, Hosni (2014, como se citó en Simbaña et al., 2023) expone que el uso incorrecto de la gramática afecta en la comunicación que se pueda dar entre estudiantes debido a que tendrán inconvenientes para poder brindar una información, idea correcta.

Por otra parte, de acuerdo con Ur (2012, como se citó en Barturén, 2019), el vocabulario está compuesto por el conjunto de palabras que una persona conoce y utiliza en un idioma. Así mismo, López et al. (2016) indica que la labor del docente es promover el uso del vocabulario para fortalecer la expresión oral.

Así mismo, Barrios (2019, como se citó en Mendoza, 2024) dice que, en la expresión oral, es importante que la persona relacione el vocabulario con la estructura gramatical en contexto sociocultural y pragmático. Además, menciona que se busca potenciar los conocimientos previos puesto que esto ayudará en el crecimiento de sus interacciones comunicativas.

b) Pronunciación

De acuerdo con Silverio (2014, como se citó en Fernandez, 2024), la pronunciación consiste en la producción de los sonidos del habla de una lengua. Este incluye los fonemas, la acentuación de las palabras y la entonación de las frases y oraciones. El objetivo es mejorar la efectividad de la comunicación verbal, mediante una comunicación clara y eficientemente.

Del mismo modo, Ur (2012, como se citó en Barturén, 2019) afirma que la pronunciación abarca “los sonidos, el ritmo, la entonación y la acentuación” (p.34). Sin embargo, señala que no es indispensable conocer todos los aspectos que contiene la pronunciación, debido a que la exposición prolongada a

situaciones reales a la lengua y su imitación, ejercita la comprensión y pronunciación.

Por otra parte, Morley (1987, como se citó en Morley, 1991) define a la pronunciación como un componente fundamental dentro de la enseñanza de lenguas, concebido no solo como una habilidad aislada, sino como parte esencial dentro del proceso comunicativo. Además, Yule (1989, comos se citó en Morley, 1991) menciona que este abarca tanto los sonidos segmentales, como los sonidos vocálicos y consonánticos, como los suprasegmentales, es decir, el estrés, el ritmo y la entonación, que permiten transmitir significado dentro del discurso.

Finalmente, de acuerdo con Barloly (2012, como se citó en Tipula, 2023) comenta que la pronunciación no solo involucra cómo se produce el sonido, sino la forma en la que uno comprende y percibe los fonemas. Por tal motivo, enfatiza que la pronunciación involucra un mayor esfuerzo en situaciones de interacción, de manera que la comunicación no se va afectada.

c) Estrategias Interactivas

Bygate (1987, como se citó en Cassany et al., 2003), menciona que existen cinco estrategias que se deben emplear bajo un contexto comunicativo de interacción entre emisor y receptor. En primer lugar, enfatiza la capacidad de saber señalar cuando se desea tomar la palabra sugiere que puede ser por medio gestos o saludos. En segundo lugar, durante una interacción hay que ser consciente del momento oportuno para expresar las ideas. En tercer lugar, el adecuarse a la situación y expresar todo lo que uno desea es relevante. En cuarto lugar, enfatiza que al interactuar uno debe ser capaz de identificar en qué momento uno puede intervenir para tomar la palabra. Finalmente, el ceder el turno de la palabra dentro de una interacción demuestra el saber escuchar y es parte propia de una interacción.

Del mismo modo, Thornbury (2006) menciona que para las interacciones se necesitan aplicar estrategias que permitan mantener cualquier tipo de comunicación. Para pasar de oyente a orador, se debe saber qué expresar para poder tomar la palabra. Como regla principal, los oyentes respetan el turno de la persona que tiene la palabra. Así mismo, tanto el orador como el oyente u

oyentes deben saber el momento adecuado para tomar la palabra o como pedirla, cómo mantenerla si eres el orador o reconocer cuándo ceder tu turno, y demostrar que se está escuchando al orador. Algunas estrategias que se utilizan durante las interacciones consisten en marcadores discursivos como “sí, pero” para expresar una opinión contraria; también se utilizan estrategias paralingüísticas como pequeño asentimiento de cabeza que suele señalar al orador que debe hablar más rápido.

Spratt (2005, como se citó en Barturén, 2019) afirma que el lenguaje verbal y no verbal son relevantes durante las interacciones, pues revelan la comprensión e interés por el tema tratado en la comunicación. Por ello, señala diferentes estrategias interactivas como el contacto visual, los gestos faciales, las preguntas de retroalimentación, expresiones para clarificar y confirmar.

Richards y Rodgers (2019, como se citó en Velasco, 2025) mencionan que las estrategias interactivas son una forma de aprender de manera activa de los estudiantes. Por ello, algunas de las estrategias que promueven la expresión oral son los juegos de roles, representaciones de diferentes situaciones y trabajos grupales, los cuales se trabajan desde situaciones reales.

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

3.1. Paradigma, nivel, tipo y diseño metodológico

3.1.1. Paradigma de Investigación

La investigación adopta el paradigma Sociocrítico, el mismo que según, Franco y Solórzano (2020), busca la reflexión continua de los investigadores participantes y el compromiso a una acción activa con el fin de generar cambios que transformen, no es suficiente con describir; por ende, el conocimiento teórico y la práctica se relacionan continuamente por medio de la reflexión. En esa línea, este estudio no solo busca comprender cómo las estrategias del CLL Approach promueven la expresión oral, sino que, a partir de ello actuar activamente durante el proceso de implementación de las estrategias cooperativas.

3.1.2. Nivel de Investigación

La investigación es de nivel descriptivo, de acuerdo Guevara et al. (2020), menciona que para el desarrollo de una investigación implica analizar

detalladamente la problemática a estudiar por medio de una descripción precisa. En ese sentido, durante la recolección de datos se tomó en cuenta los diarios de campo, las guías de observación y entrevistas a fin de conocer cómo las estrategias del aprendizaje cooperativo promueven la expresión oral.

3.1.3. Tipo de Investigación

De acuerdo con González (2021, como se citó en Vizcaíno et al., 2023), la investigación aplicada se enfoca en la revisión de los hallazgos teóricos previos en relación al estudio designado, de manera que busca comprender y diseñar una situación para dar una respuesta a una necesidad. En esa línea, el presente estudio se orientó a explorar y comprender cómo el empleo de las estrategias del aprendizaje cooperativo promueve la expresión oral, tomando en cuenta el marco teórico y su implementación con la práctica.

3.1.4. Diseño Metodológico

Según Espinoza (2020, como se citó en Vizcaíno et al., 2023), el diseño metodológico empleado es la investigación acción, menciona que es un proceso cíclico que inicia con la identificación del problema, la planificación del diseño, la implementación, el análisis y por último la reflexión. Asimismo, el involucramiento de los investigadores es esencial para comprender y reflexionar en busca de mejorar.

3.2. Diagnóstico

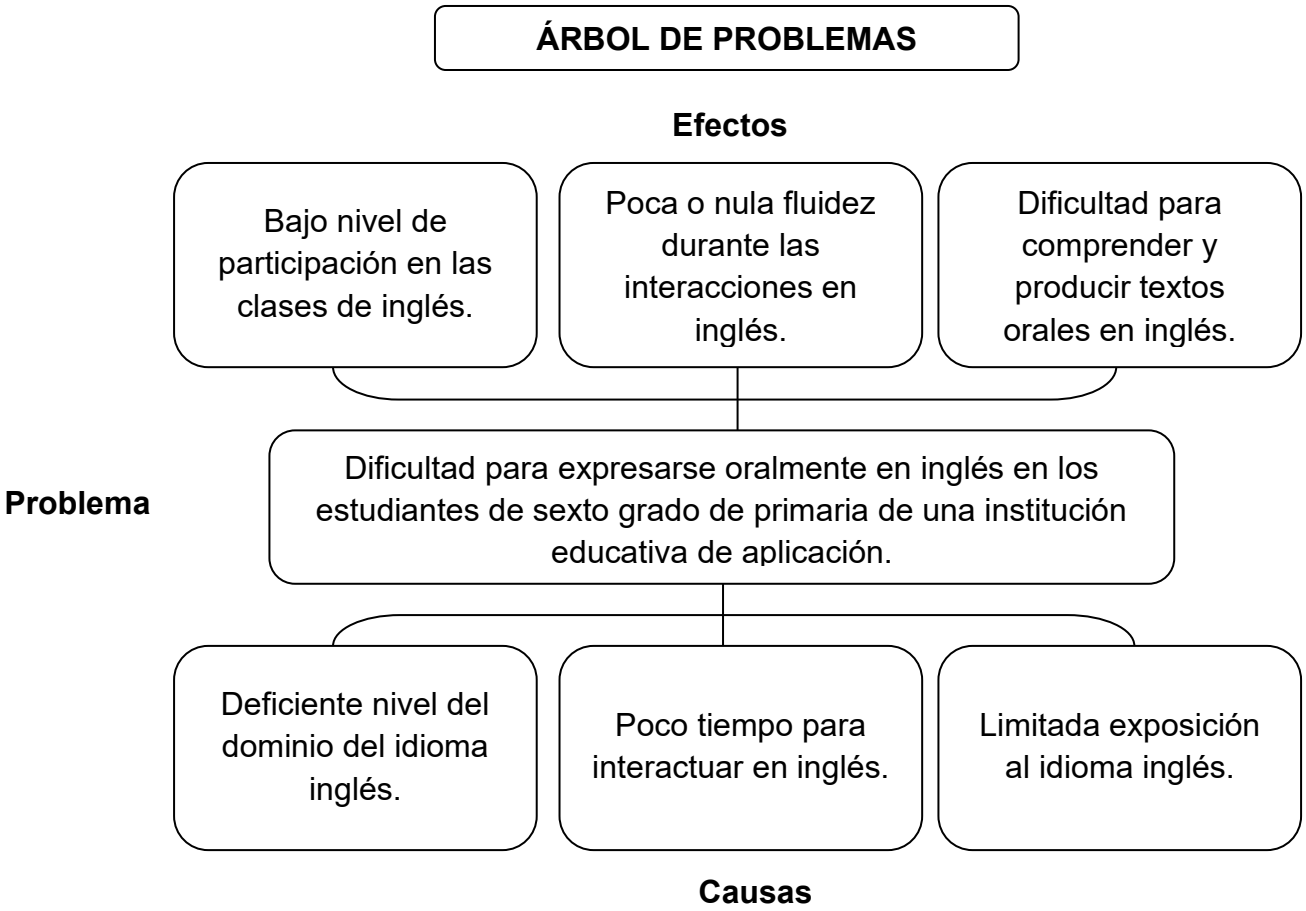
La institución educativa donde se realizó la investigación es de aplicación y pertenece a la Ugel 7 de Lima Metropolitana. Así mismo, se encuentra en el distrito de Surco y se encuentra en la jurisdicción de la Ugel 7 de Lima Metropolitana. La institución educativa atiende los tres niveles de la EBR: inicial, primaria y secundaria.

Para la presente investigación, la población elegida está conformada por los estudiantes de 6to grado de primaria. Esta muestra está constituida por 23 estudiantes: 10 varones y 13 mujeres. La edad de los estudiantes oscila entre los 11 y 12 años. De acuerdo con Papalia (2012, p.9), esta edad corresponde a la adolescencia; por lo cual, se encuentran en un desarrollo físico rápido y profundo. Del mismo modo, señala que su pensamiento abstracto se está desarrollando, aunque aún siguen mostrando inmadurez en sus actitudes y

comportamientos. Además, menciona que su desarrollo psicosocial se ve marcado por su búsqueda de identidad y por la influencia de su grupo de amigos.

Durante el proceso de exploración y evaluación de la situación problemática se desarrolló actividades como la observación y evaluación de línea base (pre-test) de la expresión oral, cuyos resultados reflejan una serie de problemas con respecto al manejo de la gramática, el vocabulario, pronunciación, y el uso de estrategias interactivas. Por lo cual, se propone trabajar el siguiente problema:

Figura 3. *Árbol de Problema identificado.*



Nota: En la figura se aprecia el problema con sus causas y efectos.
Elaboración: Propia

La primera causa se observó mediante las respuestas que daban a las preguntas del pre-test. En primer lugar, para identificar si manejaban gramática, vocabulario y pronunciación, se les hizo una serie de preguntas sobre información personal; se les pidió que identificaran las diferencias entre dos

imágenes; y se les pidió contar una historia utilizando una serie de imágenes. Y, en segundo lugar, para saber si manejan estrategias interactivas, se les mostró una serie de imágenes para identificar la sobrante, y explicaran el porqué. Los resultados que se obtuvieron fue que la mayoría tenía dificultades para responder, porque tenían limitado vocabulario y poco conocimiento de la gramática. Por lo cual, una de los efectos que observamos durante las clases debido a esta causa fue la poca participación de la mayoría de los estudiantes.

La segunda causa se debe a la metodología y estrategias que la docente de inglés ha utilizado para enseñar el área. En la mayoría de veces, la docente ha utilizado como estrategias las competencias, el trabajo en pares y el trabajo individual; sin embargo, el trabajo cooperativo no ha sido constante durante el desarrollo de sus clases. Por lo tanto, no todos los estudiantes han tenido el mismo número de minutos para practicar su expresión oral en inglés teniendo como efecto poca fluidez durante las interacciones en las clases.

Finalmente, la tercera causa se debe al número de horas que tiene el área de inglés en sexto grado de primaria a la semana: tres horas pedagógicas. Además, debido al contexto que les rodea, los estudiantes tienen poca exposición al idioma inglés, teniendo como efecto dificultades para comprender y producir en ese idioma.

Long and Porter (1985, como se citó en McCafferty et al., 2006) descubrieron que, en una clase de inglés, donde no se utilizan estrategias del CLL, los estudiantes hablan treinta segundos de los cincuenta minutos que tienen de clase. Sin embargo, al aplicar las estrategias cooperativas, esta frecuencia aumenta en un 500 por ciento.

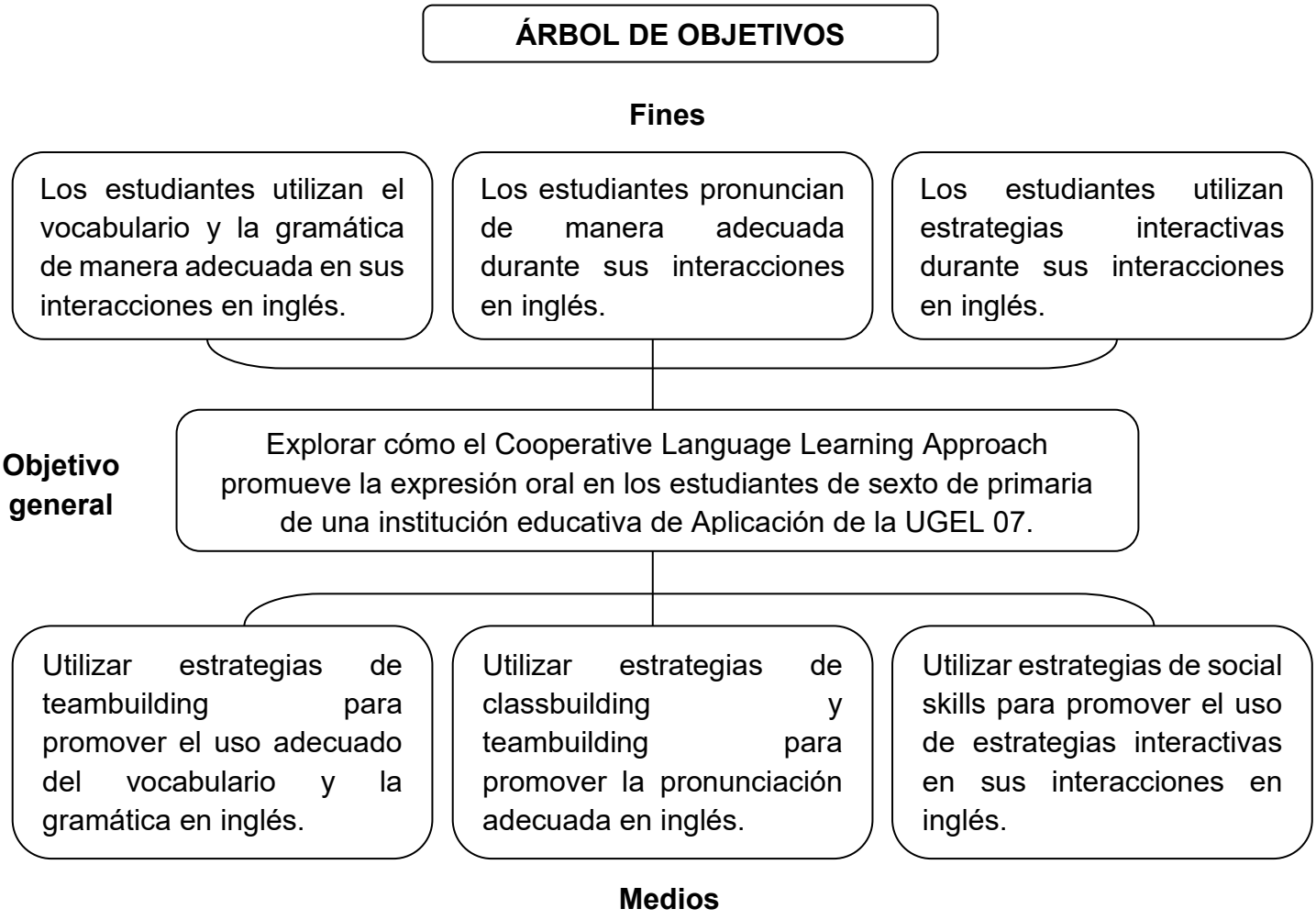
Richard and Rodgers (2001) señalan que el CLL promueve las interacciones comunicativas entre los estudiantes donde ellos son el centro de la enseñanza a través de los roles que cumplen dentro de sus grupos de trabajo cooperativo. Para ello, Fernández– Río (2021) señala tres fases para implementar, por primera vez, el aprendizaje cooperativo en las aulas de clases: Creación y cohesión de grupos, aprendizaje cooperativo como contenido y recurso para enseñar y aprender. Las estrategias que se utilizan en cada una de

las fases corresponden a las categorías que Kagan y Kagan (2009) proponen para su implementación.

En primer lugar, para la creación y cohesión de grupos, se utilizan estrategias de la categoría Classbuilding, porque se trabaja con todos los estudiantes como un solo grupo. En segundo lugar, para la fase de aprendizaje cooperativo como contenido para enseñar y aprender, se aplican las estrategias de la categoría *Teambuilding* para que los estudiantes, a través de estrategias simples, aprendan a trabajar en grupo de manera cooperativa. Finalmente, para la última fase, aprendizaje cooperativo como recurso para enseñar y aprender, se utilizan estrategias del *Social Skills* para que los estudiantes apliquen lo aprendido en la fase anterior en trabajo cooperativo más complejos.

Por lo tanto, las soluciones que se proponen para la problemática, se tiene el siguiente árbol de objetivos, la cual se ejecutarán en el Plan de Acción:

Figura 4. *Árbol de Objetivos para Resolver el Problema Identificado.*



Nota: En la figura se aprecia el objetivo general con sus medios y fines.
Elaboración: Propia

3.3. Objetivos de Investigación

3.3.1. Objetivo General

Explorar cómo el Cooperative Language Learning Approach promueve la expresión oral en los estudiantes de sexto grado de primaria de una institución educativa de aplicación de la UGEL 07.

3.3.2. Objetivos Específicos

- Identificar cómo las estrategias del Cooperative Language Learning Approach promueven el aprendizaje del vocabulario y gramática en inglés en estudiantes de sexto grado primaria.
- Identificar cómo las estrategias del Cooperative Language Learning Approach promueven el uso de la pronunciación adecuada en inglés en estudiantes de sexto grado primaria.
- Identificar cómo las estrategias del Cooperative Language Learning Approach promueven el uso de estrategias interactivas en inglés en estudiantes de sexto grado primaria.

3.4. Plan de acción

El problema de investigación, que resultó de la observación de campo y de un pre-test, señala que los estudiantes de sexto grado de primaria de una institución educativa de aplicación presentan dificultades para expresarse oralmente en inglés. Por lo cual, el plan de acción implementado (anexo 7) propone explorar cómo el CLL Approach promueve la expresión oral. Por ello, desde el 22 de octubre al 26 de noviembre, se planificaron cinco experiencias de aprendizajes (EDA), las cuales fueron divididas en tres fases para una adecuada aplicación de las estrategias del CLL Approach (Fernández-Río, 2021).

La primera fase se desarrolló en la primera sesión de clase. El objetivo de esta fase es cohesionar al salón, es decir, crear oportunidades donde los estudiantes puedan trabajar con todos sus compañeros (Fernández-Río, 2021). Por ello,en esta fase, se aplicó estrategias de classbuilding propuesta por Kagan y Kagan (2009): "Who am I?". Los estudiantes utilizaron su conocimiento previo de vocabulario en inglés para adivinar la frase que tenía cada uno en su espalda.

A través de esta estrategia, los estudiantes lograron trabajar en parejas para llegar al objetivo.

La segunda fase abarcó la sesión dos y tres. El objetivo de esta fase es aprender, mediante estrategias simples, a trabajar de manera cooperativa con la intervención del docente (Fernández-Río, 2021). Por ello, en esta fase, se trabajó con dos estrategias propuestas por Kagan y Kagan (2009) que responden a las categorías de teambuilding y social skills. En la sesión dos, se utilizaron las estrategias llamadas Mix-freeze-group (classbuilding) y Think-pair-share (teambuilding). Con la primera, los estudiantes trabajaron de manera grupal para responder preguntas en inglés.

Por otro lado, con la estructura Think-pair-share, los estudiantes trabajaron de manera individual; luego, en pareja; y, finalmente, de manera conjunta como salón para responder preguntas. En consecuencia, los estudiantes lograron interactuar con sus compañeros en inglés con el apoyo de prompts, y a corregir sus errores con ayuda del salón.

En la tercera sesión, se utilizó la estructura Flashcardgame (social skills). Los estudiantes designaron por turnos el rol de tutor para que guíe la actividad. Así mismo, expresaron de manera oral el significado de seis imágenes, recibiendo retroalimentación en la gramática y pronunciación por parte del tutor y la docente. Mediante esta estructura, los estudiantes lograron minimizar sus errores gramaticales y de pronunciación.

La tercera fase se realizó en la sesión cuatro y cinco. El objetivo de esta fase es utilizar las diferentes estrategias aprendidas para trabajar de manera cooperativa (Fernández-Río, 2021). Por lo cual, en estas sesiones, se utilizó la estrategia “Team up!” de la categoría social skills. En la sesión número cuatro, se hicieron cinco grupos heterogéneos para presentar un proyecto cada grupo sobre cómo cuidar el medio ambiente. En cada grupo, los estudiantes se asignaron roles como el secretario(a), quien escribe, los que dan ideas, y los que buscan en el diccionario. Los estudiantes escribieron cinco oraciones sobre cómo cuidar el medio ambiente. Así mismo, para sus interacciones en los grupos, se les proporcionó prompts. Como resultado, los estudiantes lograron interactuar y ayudar a redactar cinco oraciones para presentar su proyecto.

Finalmente, en la sesión cinco, los grupos se prepararon con un poster y organizándose internamente como realizar su presentación. Adicionalmente, se le dio un modelo de presentación para que puedan adaptarlo a la suya. Del mismo modo, se les presentó diferentes expresiones para dar retroalimentación positiva a los expositores. De esta forma, los estudiantes lograron presentar su proyecto utilizando la gramática y vocabulario aprendido, y dar una retroalimentación positiva a los diferentes grupos.

3.5. Técnicas e instrumentos

Las técnicas de investigación que se utilizaron fueron las siguientes: la entrevista y la narrativa observacional experiencial. Así mismo, los instrumentos que se emplearon fueron las guías de entrevista, los diarios de campo y las guías de observación semiestructuradas, las cuales pasaron por un proceso de validación.

Tabla 3

Técnicas e Instrumentos Utilizados para la Recolección de Datos

Técnicas	Instrumentos	Fuentes
Entrevista	Guía de Entrevista	4 docentes
Narrativa Observacional experiencial	Diario de campo Guía de observación	1 docente 3 docentes

Nota: Adaptación de la tabla de Técnicas e instrumentos relevantes en la investigación educativa del Manual de Investigación en Educación de la EESPPM

En primer lugar, la validez de los instrumentos de esta investigación fue revisada por cinco expertos con una larga trayectoria en la enseñanza del idioma inglés: tres docentes de la Escuela de Educación Superior Pedagógico Público (EESPP) Monterrico, y dos docentes externos a la institución, uno con maestría en Administración de la educación, y otro con doctorado en educación.

Los instrumentos enviados a los expertos fueron la guía de entrevista y la guía de observación. En función a las observaciones dadas, se hicieron las

correcciones sobre la redacción y la coherencia. De este modo, se reformularon los ítems observados.

Finalmente, en segundo lugar, para conocer la validez de nuestros instrumentos, se aplicó el coeficiente de V de Aiken con intervalos de confianza al 95% y 99%. En el cual, para que un instrumento sea considerado válido, el coeficiente V de Aiken debe ser 1 ó cerca a ese número. Entonces, en relación a la validez de los instrumentos, la guía de entrevista y la guía de observación, a continuación, se describe a detalle los procesos de elaboración de cada uno para lograr su validez.

Es importante mencionar que el diario de campo no es parte del proceso de validación de instrumentos, porque el formato usado pertenece a la EESPP Monterrico. No obstante, se realizará una descripción sobre su importancia y uso durante la investigación.

3.5.1. Guía de entrevista semiestructurada

El empleo de este instrumento permitió recoger información confiable por parte de los estudiantes, en el cual se le realizaron preguntas abiertas y cerradas para obtener una mayor comprensión detallada sobre las estrategias del CLL Approach. En ese sentido, Babativa et al. (2024) menciona que es un instrumento de recolección de datos adecuado al tema del estudio para el análisis y comprensión de lo registrado. De manera que, se obtengan datos que aporten al estudio.

Por lo cual, para su proceso de elaboración se consideró la elaboración de preguntas que respondan a la categoría del CLL Approach, la cual cuenta con tres fases propias de su aplicación que fue esencial para determinar las preguntas de acuerdo a cada fase.

Finalmente, el instrumento fue sometido a un proceso de validación mediante el coeficiente V de Aiken, considerando intervalos de confianza al 95% y 99%. De acuerdo con la literatura especializada, para que un instrumento sea considerado válido, el valor del coeficiente debe aproximarse a 1. En este sentido, la guía de entrevista cumplió con los criterios establecidos, lo cual fue corroborado por la evaluación de cinco expertos en la materia.

3.5.2. Guía de Observación Semiestructurada

El empleo de este instrumento permitió registrar comportamientos, actitudes y dinámicas relevantes durante el desarrollo de las sesiones de aprendizaje, enfocadas en la aplicación del enfoque Cooperative Language Learning (CLL). Según Sineace (2020), su uso es fundamental para la recopilación de información de acuerdo a las categorías establecidas, de manera que se busca registrar información pertinente que sume a la investigación al momento de ser analizada.

En este sentido, se diseñó una guía de observación semiestructurada que contempló indicadores alineados a las tres fases del CLL Approach: en la fase de creación y cohesión de grupos, se consideró la capacidad de los estudiantes para respetar las diferencias entre los miembros de su equipo; en la fase de aprendizaje cooperativo como contenido, se evaluó la participación individual, el uso de estrategias para resolver conflictos y la calidad de las relaciones interpersonales; finalmente, en la fase de aprendizaje cooperativo como recurso, se observó el compromiso grupal, la equidad en el trabajo, la comunicación simultánea entre los integrantes y la celebración de los logros individuales como parte del éxito colectivo.

Finalmente, la guía de observación fue sometida a un proceso de validación mediante el coeficiente V de Aiken, considerando intervalos de confianza al 95% y 99%. Los resultados obtenidos evidenciaron valores que oscilaron entre 0.89 y 0.93 en todos los ítems, superando el valor mínimo de 0.50 establecido en la literatura como criterio de aceptación. En consecuencia, y de acuerdo con la evaluación realizada por cinco expertos, se concluye que la guía de observación presenta una adecuada validez de contenido.

3.5.3. Diarios de Campo

Durante las intervenciones pedagógicas, los diarios de campo recogieron información narrativa de las actividades y experiencias relevantes de las clases desarrolladas por la docente. Según Luna, Nava y Martínez (2022), el diario de campo es una herramienta formativa que permite el aprendizaje significativo en relación con el diseño de información, en la que se hace una documentación de las emociones y vivencias involucradas en la realización de proyectos, junto con

la reflexión de ellos. Por ello, es importante su aplicación, después de cada clase, para reflexionar sobre las respuestas que los estudiantes tienen durante la aplicación de las estrategias del CLL.

Como se mencionó anteriormente, el formato de los diarios de campo obedece a la proporcionada por la EESPP Monterrico. Los diarios de campo se organizaron de manera cronológica, y se redactaron en función a las tres fases de la categoría CLL Approach. Por ello, después de cada sesión de clase, la docente investigadora redactó con detalle sus observaciones sobre el comportamiento de los estudiantes durante la aplicación de las estrategias del CLL. De esta manera, se pudo reforzar o cambiar de estrategia para la siguiente clase, según la fase en la cual se encontraba la investigación.

La importancia de la validez y aplicación de los instrumentos expuestos radica en la fiabilidad que tendrá la recolección de datos para su correspondiente análisis, que será desarrollado en el siguiente apartado.

3.6. Análisis y procesamiento de la información

Como se indicó anteriormente, los instrumentos utilizados para la recolección de información fueron tres: diarios de campo, guía de observación y guía de entrevistas semiestructuradas dirigida a los estudiantes.

El primer instrumento, los diarios de campo fueron realizados por la docente investigadora. Así mismo, para su respectivo análisis, se hizo uso de la codificación de colores para la identificación de las subcategorías de cada categoría de análisis. El segundo instrumento, la guía de observación, fue realizado por una de las investigadoras. Se recogió información de manera objetiva sobre el desempeño de los estudiantes dentro de los grupos formados por ellos mismo o por la docente. Así mismo, para facilitar su análisis, se ubicaron las subcategorías y sus ítems en el instrumento. Y, el tercer instrumento, la guía de entrevista semiestructurada, consistió en preguntas hacia los estudiantes con respecto a su percepción y desempeño dentro de los grupos de trabajo.

Para el análisis de la información recolectada, en primer lugar, se organizaron las unidades de contenido en una matriz de análisis de los instrumentos cualitativos para su respectiva codificación. De acuerdo a Sampieri, R. et al. (2014), primero se analiza las unidades para categorizarlas, y, luego,

etiquetarlas con un código. De esta manera se pueden encontrar patrones que permitan entender mejor la situación estudiada. Finalmente, se realizó una interpretación reflexiva a partir de la codificación.

A continuación, se analizará cada uno de los instrumentos utilizados para la investigación.

3.6.1. Análisis de información de diarios de campo

Los diarios de campo se redactaron para las tres fases de la categoría CLL Approach. Durante la primera fase de “Creación y cohesión de grupos", identificó una constante disposición de aquellos estudiantes que terminaron primero su actividad para movilizar su ayuda al otro (Diario 1). Sin embargo, algunos estudiantes prefirieron jugar con su pareja de equipo. Esto puede a atribuirse a que al ser las primeras clases aún no se encontraban integrados como salón, sino como individuos independientes al resto.

Durante la segunda fase de “Aprendizaje cooperativo como contenido para enseñar y aprender", resaltó la ‘interdependencia positiva’, la misma que se refleja en el hecho que los estudiantes se ayudaban mutuamente durante las actividades grupales para que todos juntos puedan lograr el objetivo propuesto por la docente (Diario 3). No obstante, algunos grupos tuvieron dificultades para que todos los miembros trabajaran juntos con una meta en común. En esos casos, la docente tuvo que intervenir y dar lineamientos precisos sobre cómo trabajar de manera cooperativa, lo cual ayudó a movilizar a esos grupos.

Finalmente, en la aplicación de la última fase de “Aprendizaje cooperativo como recurso para enseñar y aprender", se observó una constante disposición a asignar y a seguir los roles asignados internamente. Se pudo apreciar que durante la preparación para exponer los proyectos (ej. sobre el cuidado del medio ambiente), los estudiantes se organizaban y ayudaban mutuamente con respecto a la gramática y la pronunciación (Diario 5), mostrando cierta preferencia a su propia organización y resistencia a la designación de roles (oyente-hablante) por parte de la docente, mostrándose así poca disposición al cambio de roles, lo cual puede deberse a la confianza y confort que ellos sienten cuando asignan una parte del texto para cada uno; lo que se transforma en dificultades para manejar todo el texto de la presentación o exposición. Este

hecho refleja que los estudiantes aprendieron la importancia e influencia que tienen sus roles dentro de sus grupos de trabajo.

3.6.2. Análisis de Información de Guías de Observación

Las guías de observación, al igual que los diarios de campo, han sido aplicadas en base a las tres fases que obedecen la categoría CLL Approach. En primer lugar, durante la primera fase, “Creación y cohesión de grupos", lo que resaltó fue la disposición de los estudiantes a ayudar a sus compañeros que no habían logrado el objetivo de la actividad (Guia 1). Algunos estudiantes se acercaban a otras parejas para ayudar a adivinar la frase en inglés del compañero. Sin embargo, en la mayoría de las parejas y grupos, se presentaron problemas de comunicación dificultando la dinámica interna. Esto se puede deber a que el idioma que debían usar era el inglés, y debido a su limitado léxico y manejo de la gramática, la mayoría de los estudiantes tuvieron que usar la comunicación no verbal para que puedan lograr, como pareja y como salón, el objetivo de la actividad.

Por otro lado, en la segunda fase, “Aprendizaje cooperativo como contenido para enseñar y aprender”, la interdependencia positiva se observa en las diferentes actividades de la fase. En algunos grupos, los estudiantes se apoyaban entre sí, especialmente, apoyaban al miembro más débil del grupo, para que pueda decir la oración en inglés gramaticalmente bien y con una correcta pronunciación (Guía 3). No obstante, se pudo observar que algunos grupos tenían dificultades para integrarse como equipo de trabajo, porque preferían trabajar con sus amigos de clases, que en la mayoría de veces, suelen ser con quienes trabajan constantemente (Guía 2). Por lo cual, se puede inferir que algunos estudiantes tienen resistencia al cambio. Esto se puede deber a las experiencias previas de los estudiantes con respecto al trabajo de grupo: mayor productividad y/o compatibilidad con algunos compañeros.

Finalmente, durante la tercera fase, “Aprendizaje cooperativo como recurso para enseñar y aprender", se observa que la interdependencia positiva resalta entre los grupos de trabajo. En la mayoría de los grupos, los miembros se organizaron y apoyaron mutuamente para presentar de manera oral sus proyectos sobre el cuidado del medioambiente en el idioma inglés,

especialmente, se apoyaron en la pronunciación y memorización del vocabulario usado (Guía 5). No obstante, también se evidenció que había poco compromiso por todos los miembros del grupo durante la preparación del discurso del proyecto, lo cual resultó en un trabajo poco equitativo. Esto puede deberse a la poca compatibilidad que existía entre los miembros del grupo, y, también, al limitado conocimiento de las herramientas y estrategias para trabajar de manera cooperativa.

3.6.3. Análisis de Información de las Guía de Entrevistas

Las guías de entrevistas responden a preguntas correspondientes a las tres fases del CLL Approach. En primer lugar, con respecto a la fase 1, “Creación y cohesión de grupos", se puede resaltar la disposición de los estudiantes a trabajar en equipo. La mayoría de los estudiantes mencionan que en sus grupos sus compañeros aportan con ideas para alcanzar el objetivo de la actividad (Guía 12). No obstante, de acuerdo a los resultados obtenidos de la pregunta cerrada número uno, la mayoría de los estudiantes señalan que a veces sienten que toman en cuentan sus opiniones e ideas para la realización de la actividad. Por lo tanto, se puede decir que la mayoría de los estudiantes han aportado con ideas y/o opiniones a sus grupos de trabajo, pero que a veces sienten que no las toman en cuenta.

En segundo lugar, en la fase 2, “Aprendizaje cooperativo como contenido para enseñar y aprender", se resalta la disposición de los estudiantes a aportar al grupo. La mayoría de los estudiantes declaran que aportaron en sus respectivos grupos, principalmente, con ideas. No obstante, hubo pocos estudiantes que aportaron ideas utilizando el idioma inglés (Guía 3 y 18). Estos aportes en inglés fueron más eficientes para las diferentes actividades, porque agiliza el proceso para lograr el objetivo de las actividades. Por lo tanto, se puede decir que el manejo del idioma inglés en los diferentes grupos influye en la dinámica grupal, pues los que tienen, aunque sea, un miembro del grupo con conocimientos del idioma inglés, tienen ventajas frente a otros grupos.

Y, en la fase 3, “Aprendizaje cooperativo como recurso para enseñar y aprender", la organización interna de los estudiantes resaltó durante las diferentes actividades. La mayoría de los estudiantes declaran que se

organizaron internamente para preparar y presentar el proyecto sobre cómo cuidar el medio ambiente (Guía 5). Así mismo, la mayoría ha señalado que se ha sentido comprometido con el desarrollo del proyecto; no obstante, se encontró que pocos estudiantes se sienten identificados por el logro de un miembro de su equipo. Esto se puede deber a que no se ha desarrollado el sentido de pertenencia al grupo; por ello, se puede observar que son muy pocos los estudiantes que afirman que existió un trabajo equitativo y una comunicación constante dentro del grupo.

3.6.4. Análisis de la Triangulación de Información

El proceso de triangulación se realiza con la finalidad de integrar la información recogida de los diferentes actores y momentos, lo cual permitió identificar y precisar los hallazgos más relevantes en cada fase de la aplicación del CLL Approach y alineados a los objetivos de la investigación.

Con respecto a la primera fase, “Creación y cohesión de grupos", se observó dos aspectos de manera constante. En primer lugar, una alta disposición a trabajar en equipo, pero con apoyo. De acuerdo a los diarios de campo y a las guías de observación, los estudiantes se muestran dispuestos a ayudar en sus grupos para lograr los objetivos propuestos por la docente. Así mismo, las guías de entrevista demuestran que los estudiantes aportan a sus grupos a través de ideas y opiniones. Sin embargo, en segundo lugar, también se ha evidenciado que pocos estudiantes respetan las participaciones y diferencias de sus compañeros. Algunos estudiantes no respetan los turnos o espacios de participación de acuerdo a los diarios de campo y las guías de observación. Del mismo modo, la mayoría de los estudiantes sienten que no respetan sus diferencias dentro del grupo.

Por otro lado, con respecto a la segunda fase, “Aprendizaje cooperativo como contenido para enseñar y aprender", se pudo apreciar la influencia de los estudiantes con mayor conocimiento en el idioma inglés en los grupos de trabajo. De acuerdo a los diarios de campo, los estudiantes con manejo de vocabulario y gramática ayudaron a dinamizar la comunicación dentro de los grupos ayudando a los miembros del grupo en el uso de la gramática y el vocabulario. Del mismo modo, en las guías de observación, resalta el rol de estos estudiantes como

líderes, porque fueron pieza fundamental para que todos los miembros de su grupo lograran el objetivo de la actividad propuesta por la docente. Así mismo, en las guías de entrevistas, se reafirma que los estudiantes con buen manejo del idioma inglés ayudaron a sus compañeros de grupo a utilizar vocabulario y gramática en inglés para sus ideas. Por ello, los estudiantes con conocimiento previo del idioma inglés tienen un rol relevante para el desarrollo y fluidez de las actividades cooperativas.

Finalmente, con respecto a la tercera fase, “Aprendizaje cooperativo como recurso para enseñar y aprender", se observó que los estudiantes siguen los lineamientos de sus grupos durante el desarrollo del último proyecto. En los diarios de campo, se aprecia que los estudiantes se asignaron roles para facilitar el trabajo grupal. Así mismo, las guías de observación revelan que la mayoría de los estudiantes cumplen con sus roles asignados, aunque existen dificultades todavía para integrarse como grupo. Del mismo modo, en las guías de entrevistas, se registra que los estudiantes se asignaron roles, y algunos de los estudiantes mencionaron que se sintieron comprometidos con el proyecto final. Por lo tanto, la asignación de roles de los mismos estudiantes durante la realización de las diferentes actividades, revela cuán involucrados estaba cada miembro del grupo con su equipo de trabajo.

A través del análisis y el procesamiento de la información, se logró apreciar los patrones que existen en las diferentes fases del CLL Approach para promover la expresión oral en inglés, lo cual sienta las bases para mostrar los resultados y las discusiones con respecto a ese tema.

3.7. Consideraciones éticas

De acuerdo con Casado (2024), la Declaración de Helsinki establece lineamientos éticos para estudios con participación humana, priorizando su bienestar, el consentimiento informado, la claridad metodológica y la responsabilidad en el uso de datos. En coherencia con ello, la presente investigación contempla un enfoque ético integral, considerando siete directrices esenciales en todas sus etapas.

En primer lugar, se priorizó el bienestar de los participantes, quienes fueron estudiantes de sexto grado de primaria de una institución educativa de

aplicación, reconociendo que su integridad emocional, física y académica prevalece sobre cualquier interés institucional o académico.

En segundo lugar, se implementó el consentimiento informado (Anexo 10), dirigido a los padres o apoderados legales. En este documento se detallaron los objetivos del estudio, las actividades previstas, el tiempo estimado de participación, los beneficios esperados y los posibles riesgos, y garantizará la participación voluntaria, permitiendo el retiro de los menores en cualquier momento sin consecuencias negativas.

En tercer lugar, se salvaguardó la confidencialidad y privacidad de la información a recopilar, la cual será tratada de forma anónima, evitando cualquier identificación directa de los participantes.

En cuarto lugar, se respetó la autonomía de los estudiantes mediante una comunicación clara y comprensible del propósito del estudio, promoviendo su participación informada y activa.

En quinto lugar, se aplicó el principio de justicia, procurando un trato equitativo para todos los participantes, sin ningún tipo de distinción, y apoyando a los estudiantes con alguna discapacidad física.

En sexto lugar, se mantuvo una conducta basada en la transparencia y la honestidad, informando oportunamente a todos los actores involucrados sobre el desarrollo, alcances y resultados del estudio, evitando manipulaciones de la información presentada.

Finalmente, en séptimo lugar, se respetó el principio de integridad científica, asegurando el rigor metodológico, la correcta citación de fuentes consultadas y el cumplimiento de los estándares éticos propios de la investigación académica.

3.8. Limitaciones

Como en toda investigación, este estudio presentó ciertas limitaciones que deben ser consideradas al interpretar los resultados. En primer lugar, la aplicación del plan de acción se llevó a cabo en un periodo limitado de siete semanas, de las cuales solo cinco se destinaron al desarrollo activo de las fases del modelo educativo, lo que redujo el tiempo para observar cambios significativos en la expresión oral de los estudiantes.

En segundo lugar, la aplicación del plan de acción se desarrolló una vez por semana, con una duración de dos horas pedagógicas consecutivas, lo que redujo significativamente las oportunidades de profundizar en las actividades propuestas.

En tercer lugar, factores externos influyeron directamente en el cronograma establecido; por ejemplo, el paro nacional de transportistas obligó a postergar algunas sesiones, afectando la continuidad de la implementación del plan de acción. Por último, los instrumentos de recolección de información, como las guías de observación y diarios de campo, presentaron cierta falta de especificidad en las subcategorías aplicadas, así como escaso nivel de detalle sobre los comportamientos observados y las intervenciones en clase, lo que ralentizó el procesamiento de dicha información.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos del análisis de los instrumentos aplicados con respecto a la primera fase del CLL Approach, Creación y Cohesión de grupos, revelan que los estudiantes tienen disposición favorable de parte de los estudiantes más rápidos en comprender para ayudar a sus compañeros. Dicho comportamiento refleja que el grupo ha alcanzado un nivel aceptable de cohesión, entendida esta como la disposición de sus miembros para ayudarse mutuamente, tal como lo plantea Fernández-Río (2021), la cohesión de grupos se expresa en el apoyo que realizan unos a otros sobre las distintas actividades de clase evidenciando su actitud solidaria, lo cual es fundamental para fomentar grupos más unidos. Este hallazgo cobra especial relevancia en el marco de la expresión oral, ya que un ambiente cooperativo y seguro permite que los estudiantes se sientan con mayor confianza para participar verbalmente, compartir ideas y cometer errores sin temor al juicio. La cohesión grupal no solo mejora la dinámica interpersonal, sino que también propicia espacios auténticos de interacción oral, lo que resulta indispensable para fortalecer esta competencia en un segundo idioma. A ello se suma el rol de la docente, quien, mediante un patrón de actividades cuidadosamente estructurado, garantiza que todos los estudiantes tengan la oportunidad de participar activamente en las interacciones.

Complementariamente, Jolliffe (2007), sostiene que el aprendizaje cooperativo se sustenta en la interacción entre pares dentro de pequeños grupos, donde se establece una red de apoyo mutuo con el objetivo de mejorar tanto el aprendizaje individual como el colectivo. Esta perspectiva refuerza la idea de que la cohesión grupal no es solo un componente emocional o social, sino también una condición fundamental para lograr aprendizajes significativos, especialmente en habilidades comunicativas como la expresión oral.

Desde el aspecto observacional se enfatiza que “La mayoría de los estudiantes respetan las diferencias de cada miembro que conforma su grupo de trabajo. Se observó en el caso de una pareja de trabajo que respetaron sus tiempos.” Esta conducta evidencia una actitud empática que va más allá del cumplimiento de tareas. Esta disposición no solo favorece el desarrollo armónico de las actividades académicas, sino que también fortalece un clima de aula basado en el respeto mutuo y la cooperación.

Este tipo de interacción interpersonal resulta especialmente relevante en contextos donde se promueve el aprendizaje cooperativo. Como señalan autores como Arias et al. (2005, como se citó en Alvarado-Martínez y Islas-Castillo, 2024, p. 31) para que exista un aprendizaje cooperativo exitoso se necesita de la interdependencia positiva, porque involucra que todos conozcan el tema de la clase y crea la conciencia de que el éxito individual está vinculado al éxito del grupo. El respeto por los tiempos de los demás no solo refleja tolerancia, sino también la comprensión de que cada integrante contribuye de manera única al objetivo común beneficiando así al desarrollo de la expresión oral, ya que al sentirse aceptados y valorados, los estudiantes están más dispuestos a participar, expresarse y compartir sus ideas sin temor al juicio o la burla.

Los resultados obtenidos del análisis de los instrumentos aplicados con respecto a la segunda fase del CLL Approach, Aprendizaje cooperativo como contenido para enseñar y aprender, revela la existencia de una rápida comprensión de los estudiantes con base previa en el inglés, puesto que dinamiza la organización del grupo y el logro de tareas. En esa línea, Fernández-Río (2021) menciona que la organización por grupos continúa siendo heterogénea en esta segunda fase, y se caracteriza por estar formado con

estudiantes con diferentes características en cuanto a su nivel de rendimiento académico. De manera que, durante los trabajos cooperativos los estudiantes con mayor conocimiento en el idioma asumieron el rol de impulsores en cuanto a la organización del grupo con el fin de lograr llevar a cabo las tareas encomendadas en clase. Este hallazgo cobra especial interés en el marco de la expresión oral, debido a que es importante contar con miembros del equipo con saberes previos en el idioma puesto que actúan de facilitadores del conocimiento y enriquecen el trabajo en grupos. Teniendo en cuenta, que en esta fase los estudiantes comienzan a comprender que pueden aprender por medio del trabajo en grupos. Siguiendo esa línea, se evidencia que los estudiantes con mayor conocimiento lideraron las actividades comunicativas, mientras los demás mostraron dificultades. Este hallazgo demuestra que durante las actividades grupales los estudiantes con saberes previos en el idioma inglés asumieron el rol de líderes reflejando su apoyo en guiar para el logro de las tareas. De acuerdo a Johnson y Johnson (2019, como se citó en Aedo et al., 2022) expresa que la asignación de roles facilita la organización de los trabajos para que se realice de una manera equitativa. Sin embargo, Jolliffe (2007), menciona que para la realización de trabajo cooperativo es relevante manejar los contenidos de la clase, con el fin de relacionarse de buena manera. Este hallazgo indica la necesidad de seguir fortaleciendo los conocimientos de los miembros en el idioma inglés, de manera que esto no afecte al relacionarse. Desde el aspecto observacional, la mayoría de los estudiantes aportan en los trabajos de grupo. De acuerdo a Johnson et al. (1999), expresa que la interdependencia positiva contribuye a los logros como equipo. Este hallazgo, manifiesta que la relevancia de la contribución a los grupos por medio del apoyo con las actividades asignadas, es vital para construir una misma responsabilidad como equipo. De manera que, en relación con la expresión oral, el participar para la culminación de las actividades refleja el compromiso de los miembros del grupo.

Los resultados obtenidos del análisis de los instrumentos aplicados con respecto a la tercera fase del CLL Approach, Aprendizaje cooperativo como recurso para enseñar y aprender, revela que los estudiantes logran organizarse dentro de sus grupos de trabajo mediante la distribución clara de roles. En la

mayoría de los casos, se evidencia un compromiso individual que contribuye al logro de los objetivos grupales, tal como lo plantea Johnson y Johnson (2019, como se citó en Aedo et. al, 2022), el aprendizaje cooperativo es una forma de optimizar los aprendizajes de los estudiantes mediante el trabajo cooperativo en grupos pequeños o en parejas, lo cual se refleja en la organización interna de cada grupo de trabajo observada durante las actividades realizadas, como el de organizarse y asignar los roles de cada miembro del grupo. Del mismo modo, los hallazgos evidencian que los estudiantes comprenden la importancia de asumir un rol dentro del equipo y participar activamente, lo que se vincula con lo planteado por Kagan y Kagan (2009), quienes afirman que es necesario desarrollar una identidad grupal mediante el apoyo entre los integrantes, así como fomentar la interdependencia positiva para generar una dinámica cooperativa efectiva. El reconocimiento del valor de cada participante dentro del grupo responde a los elementos de *"team identity"* y *"mutual support"* propuestos por los autores como parte del teambuilding. Por otra parte, los instrumentos también revelan que algunos estudiantes presentan dificultades para integrarse a sus grupos de trabajo, lo cual se manifiesta en la poca escucha activa entre los miembros y la escasa empatía durante las interacciones. Estas situaciones se vinculan directamente con el componente *"valuing differences"* propuesto por Kagan y Kagan (2009), que sugiere fomentar el respeto hacia las diferencias individuales como aspecto fundamental para el funcionamiento exitoso de los equipos.

Desde el aspecto observacional se puede decir que la mayoría de los estudiantes comprendía la importancia del trabajo grupal como elemento central para alcanzar el objetivo propuesto por la docente. Esto, coincide con lo planteado por Richards y Rodgers (2001), quienes afirman que el enfoque CLL facilita el desarrollo de una segunda lengua por medio de las interacciones entre los estudiantes durante los trabajos grupales. Esta interacción constante permite que los estudiantes no solo compartan ideas, sino que también construyan conocimientos de manera colaborativa. De igual manera, se observa que los estudiantes reconocen la importancia de su rol dentro del grupo, lo que se vincula con el componente de "interdependencia positiva", uno de los pilares del

aprendizaje cooperativo según los Principios PIES desarrollados por Kagan y Kagan (2009). Este principio promueve que los estudiantes trabajen en función del logro común, reconociendo que su participación activa beneficia tanto su propio aprendizaje como el de sus compañeros. No obstante, también se identifican dificultades en la integración de algunos estudiantes, la escasa escucha activa y la poca empatía. Estas limitaciones afectan la participación equitativa y la calidad de la interacción, lo cual pone en evidencia la necesidad de fortalecer las capacidades básicas del trabajo cooperativo. Como señala Fernández-Río (2021), el éxito del aprendizaje cooperativo como recurso para enseñar y aprender depende de las fases previas, ya que en esta etapa se aplican estrategias complejas que requieren habilidades sociales consolidadas. Cuando estas habilidades no están suficientemente desarrolladas, se compromete la dinámica grupal y el logro de los objetivos compartidos.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES

Con respecto al objetivo específico número uno, se concluye que las estrategias de la categoría teambuilding y social skills promovieron el uso coherente y adecuado del vocabulario y la gramática mediante la asignación de roles en las actividades grupales.

Se concluye con respecto al objetivo específico número dos que el empleo de las estrategias de las categorías teambuilding y social skills fomentaron la adecuada pronunciación de las palabras en inglés, a través de la interdependencia positiva creada en los grupos de trabajo.

Con respecto al objetivo específico número tres, se concluye que las estrategias de las categorías classbuilding, teambuilding y social skills, promovieron el uso de estrategias interactivas (saber tomar la palabra o saber ceder el turno) en los estudiantes con mayor manejo del idioma inglés.

Finalmente, con respecto al objetivo general, se logró explorar cómo las estrategias de classbuilding, teambuilding y social skills a través de las diferentes fases promovieron la expresión oral en los estudiantes de sexto grado de primaria. Se evidenció que el eje dinamizador de todos los grupos eran los estudiantes con saberes previos del idioma inglés, pues eran los que creaban la

interdependencia positiva, necesaria para un trabajo cooperativo, reflejándose en cómo ayudaban a sus compañeros en el uso adecuado de la gramática y vocabulario, y la pronunciación. Así mismo, el análisis confirma que ellos promovieron el uso de las estrategias interactivas mediante la asignación de roles y turnos.

El presente estudio profundiza la comprensión sobre cómo las estrategias del Cooperative Language Learning promueven la expresión oral en inglés, al evidenciar que la cooperación entre pares fortalece la participación, la solidaridad y la escucha activa. Estos hallazgos destacan el valor del aprendizaje cooperativo como medio para desarrollar competencias comunicativas en un entorno de apoyo mutuo. Además, aporta evidencia empírica sobre cómo el trabajo en pares facilita un entorno menos amenazante para practicar el idioma, promoviendo la co-construcción del conocimiento lingüístico y el aprendizaje social.

La presente investigación podría verse reflejada en estudios que exploren cómo el aprendizaje cooperativo impacta el desarrollo oral en distintos niveles de competencia lingüística y cómo variables como la personalidad del estudiante (introvertido/extrovertido) o el tamaño del grupo influyen en los resultados. Asimismo, sería pertinente investigar la efectividad de este enfoque en entornos virtuales o híbridos, dado el auge de la educación a distancia.

CAPÍTULO VI: RECOMENDACIONES

A partir de los resultados obtenidos y del análisis realizado, se proponen las siguientes recomendaciones con el objetivo de fortalecer la enseñanza del inglés desde un enfoque cooperativo que promueve la expresión oral:

- Se exhorta a los docentes de inglés a integrar estrategias cooperativas basadas en el enfoque CLL como el como "jigsaw", "think-pair-share" o "role-play en grupo" para generar espacios de interacción entre estudiantes que favorezcan la expresión oral en el idioma, inglés en contextos significativos y con retroalimentación constante.

- Se propone que las instituciones educativas impulsen programas de formación docente orientados al enfoque CLL y sus tres fases para fortalecer progresivamente las competencias comunicativas de los estudiantes.
- Se sugiere incorporar el enfoque CLL como herramienta metodológica en el proceso de implementación curricular para priorizar estrategias cooperativas que promuevan la interacción y, con ello, el uso activo y adquisición del idioma, inglés.

REFERENCIAS

Aedo, F., Carrasco, T. y Hernandez, T. (2022). *The effects of cooperative learning activities on tenth-grade students willingness to communicate.* [Tesis para optar el grado académico de Licenciado en educación, Universidad de Concepción]. Repositorio Institucional de la UDEC. http://repositorio.udec.cl/handle/11594/10653

Alvarado-Martínez, E. y Islas-Castillo, D. (2024). El aprendizaje cooperativo como herramienta de enseñanza del inglés como LEX en un grupo multinivel de bachillerato: Cooperative Learning as a Tool for Teaching English as a FL in a Multilevel High School Group. *Revista Lengua Y Cultura, 5*(10), 27–37. https://doi.org/10.29057/lc.v5i10.12367

Babativa, H., Rubiano, P., Velásquez, T., Gaona, N., González, J. y Vega, M. (2024). La entrevista semiestructurada: una herramienta pertinente en la percepción de valores sociales para la vida. *Revista La sallista De Investigación, 21*(1), 92-107. https://doi.org/10.22507/rli.v21n1a5

Barkley, E., Major, C y Cross, K. (2014). *Collaborative Learning Techniques: A Handbook for College Faculty*. Jossey-Bass. https://dokumen.pub/collaborative-learning-techniques-a-handbook-for-college-faculty-2nbsped-9781118761267-9781118761557.html

Barolo, M. (2000). *El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE.* Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas, (47), 164-171. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5234615

Barturén, N. (2019). *El aprendizaje basado en tareas como método para desarrollar la expresión oral en estudiantes de inglés de un instituto superior tecnológico de Lima.* [Tesis de Maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. Repositorio Institucional de la UPCH. https://repositorio.upch.edu.pe/handle/20.500.12866/5958

Bastidas, C. (2024). Aprendizaje Cooperativo en la Educación Superior: Un Enfoque desde las Habilidades e Interacciones Sociales. *Ciencia Latina*

Revista Científica Multidisciplinar, 8(2), 8305-8322. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.11321

Bauzá, P. (2022). *The Application of Cooperative Learning Strategies to Enhance the Reading Skill.* [Trabajo de fin de máster, Universidad de las Islas Baleares]. Repositorio Institucional de la UIB. https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/161574/tfm_2021-22_MFPR_pbm279_5064.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Caisachana, P. (2022). *El Aprendizaje Cooperativo en la Producción Oral del Inglés como Lengua Extranjera.* [Trabajo de titulación modalidad Proyecto de Investigación previo a la obtención del título de Licenciado en Ciencias de la Educación, Mención: Plurilingüe]. Repositorio Institucional de la UCE. https://www.dspace.uce.edu.ec/server/api/core/bitstreams/0fe5fee9-d808-44e4-8f0e-f856bcaf0ac4/content

Carbone, S. y De la Barra, E. (2024). Introducing Cooperative Learning for ELT in Chile: Two Teachers' Perceptions and Use. *REXE- Revista De Estudios Y Experiencias En Educación*, *23*(51), 391–408. https://doi.org/10.21703/rexe.v23i51.1744

Casado, F. (2024). *La importancia de la Declaración de Helsinki 2024 para el uso ético en la innovación en salud.* PuntoEdu. https://puntoedu.pucp.edu.pe/voces-pucp/declaracion-de-helsinki-2024-para-el-uso-etico-en-la-innovacion-en-salud/

Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. Editorial Graó. https://capacitacionsscc.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/07/cassany-d-luna-m-sanz-g-ensenar-lengua.pdf

Chiluisa, M., Venegas, G., y Quishpe, V. (2022) *Adquisición del lenguaje de acuerdo a Ferdinand de Saussuere y Noam Chomsky.* Universidad Técnica de Cotopaxi, Latacunga, Ecuador.

https://drive.google.com/file/d/1uONzwc71oNOSxO1BjVDtZOahc5C4ssER/view?usp=drive_link

Cobeña, A. y Yáñez, R. (2022). La evaluación diagnóstica y su influencia en el proceso de enseñanza aprendizaje en estudiantes de educación general básica. *Polo del Conocimiento: Revista científico - profesional*, *7*(6), 1498-1513. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9042512

Consejo de Europa. (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.* Volumen complementario. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo. http://www.coe.int/lang-cefr.

Cortés, S., Gómes, O., Castrejón, V. y Meza, M. (2024). La cohesión grupal y el impacto en el rendimiento académico. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo, 15*(29). https://doi.org/10.23913/ride.v15i29.2170

Creswell, J. (2008). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. SAGE. https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog_609332/objava_105202/fajlovi/Creswell.pdf

Cruz, K., Huayta-Franco, Y., Choque, C. y Cruz, J. (2022). Aprendizaje cooperativo en un contexto educativo peruano. *Revista Venezolana De Gerencia*, 27(Especial 8), 1346-1361. https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.8.39

Fernández, R. (2023). Los idiomas más hablados en el mundo en 2023. Statista. https://es.statista.com/estadisticas/635631/los-idiomas-mas-hablados-en-el-mundo/

Fernández-Río, J. (2021). Aprendizaje Cooperativo. En Universidad de León: Servicio de Publicaciones (Ed.). *Los modelos pedagógicos en educación física : qué, cómo, por qué y para qué* (pp. 26-49). http://hdl.handle.net/10612/13251

Fernandez, X. (2024). *Pronunciación del inglés como lengua extranjera en estudiantes del 4to y 5to grado de secundaria en la I. E. Bertolt Brecht y la I. E. Baden Powell, Lima, 2023.* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Repositorio Institucional Cybertesis UNMSM. https://cybertesis.unmsm.edu.pe/item/f22b0fe6-61dd-4171-be81-b75367dfec1b

Finol, M. y Vera, J. (2020). Paradigmas, enfoques y métodos de investigación: análisis teórico. *Mundo Recursivo, 3*(1), 1–24. https://www.atlantic.edu.ec/ojs/index.php/mundor/article/view/38

Forni, P. y De Grande, P. (2020). Triangulación y métodos mixtos en las ciencias sociales contemporáneas. *Revista Mexicana de Sociología. 82*(1). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032020000100159#:~:text=La%20triangulaci%C3%B3n%20de%20datos%20

García, G. (2023). Investigación cualitativa desde el método de la investigación acción: Qualitative Research from the Action Research Method. *Revista De Artes Y Humanidades UNICA*, *24(*51), 196–210. https://revistas.unicaedu.com/index.php/ahu/article/view/72/108

Guevara, G., Verdesoto, A. y Castro, N. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *RECIMUNDO, 4*(3), 163–173. https://doi.org/10.26820/recimundo/4.(3).julio.2020.163-173

Herrera, C. (2023). *Cooperative learning to improve the speaking skill competence* [Tesis de maestría, Universidad Técnica de Cotopaxi]. Repositorio Institucional de la UTC. https://repositorio.utc.edu.ec/server/api/core/bitstreams/18c86873-c97d-4289-8af9-c8b7ecacadf1/content

Jacobs, G., Wang, A. y Xie, Y. (2008). Making thinking audible and visible via cooperative learning. En M. H. Chau & T. Kerry (Eds.), *International*

perspectives on education (pp. 103-117). https://eric.ed.gov/?id=ED573751

Jenitha, J. y Ramesh, R. (2023). Cooperative Language Learning In English Language Teaching. *Elementary Education Online, 19*(3), 5245–5266. https://ilkogretim-online.org/index.php/pub/article/view/6366

Jiménez, V. (2021). Triangulación metodológica cualitativa y cuantitativa*. Revista Sobre Estudios e Investigaciones Del Saber Académico*, *14*(14), 76–81. https://doi.org/10.70833/rseisa14item276

Johnson, D. y Johnson, R. (2002). Learning Together and Alone: Overview and Meta-analysis*. Asia Pacific Journal of Education*. 22, 95-105. https://www.researchgate.net/profile/David-Johnson-113/publication/233042843_Learning_Together_and_Alone_Overview_and_Meta-analysis/links/543195680cf277d58e982b65/Learning-Together-and-Alone-Overview-and-Meta-analysis.pdf

Johnson, D. y Johnson, R. (2002). Cooperative learning and social interdependence theory. En R. S. Tindale, L. Heath, J. Edwards, E. J. Posavac, F. B. Bryant, Y. Suarez-Balcazar, E. Henderson-King, & J. Myers (Eds.), *Theory and research on small groups* (pp. 9–33). Kluwer Academic Publishers.http://library.uc.edu.kh/userfiles/pdf/71.Theory%20and%20research%20on%20small%20groups.pdf

Johnson, D., Johnson, R. y Holubecet, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula.* Paidos SAICF https://www.ucm.es/data/cont/docs/1626-2019-03-15-JOHNSON%20El%20aprendizaje%20cooperativo%20en%20el%20aula.pdf

Jolliffe, W. (2007). *Cooperative learning in the classroom: Putting it into practice*. Paul Chapman Publishing. SAGE Publications Ltd, https://doi.org/10.4135/9781446213971

Kagan, S. y Kagan, M. (2009). *Kagan Cooperative Learning*. https://archive.org/details/cooperativelearn0000kaga

Kuuk, Ö. y Arslan, A. (2020). Cooperative Learning in Developing Positive Attitudes and Reflective Thinking Skills of High School Students' in English Course. *International Journal of Psycho-Educational Sciences, 9*(1), 83-96. https://www.perrjournal.com/index.php/perrjournal/article/download/145/89

Loayza, L. (2024). *El trabajo cooperativo como estrategia didáctica en el desarrollo de competencias sociales en educación básica regular*. [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional de la PUCP. https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/196553

López, J., Campoverde, J., Feriz, L. y Rodriguez, M. (2016). Influence of vocabulary acquisition in the development of oral expression in English language. Didactic guide. *Lecturas: Educación Física y Deportes,* (221), 1-21. https://www.researchgate.net/publication/320216143_Influence_of_vocabulary_acquisition_in_the_development_of_oral_expression_in_English_language_Didactic_guide

Luna, G., Nava, A. y Martínez, D. (2022). *El diario de campo como herramienta formativa durante el proceso de aprendizaje en el diseño de información.* Zincografía, *6*(11). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-84372022000100245

McCafferty, S., Jacobs, G. y Dasilva, A. (2006). *Cooperative Learning and Second Language Teaching.* Cambridge University Press. https://archive.org/details/cooperativelearn0000unse_c8p3/page/n7/mode/1up

Mejía, J. (2021). Estrategia *didáctica para desarrollar la expresión oral del Idioma Inglés en los estudiantes del ciclo I de un Instituto Superior de Lima.* [Tesis para optar el grado de Maestro en Educación, Universidad San Ignacio de Loyola] Repositorio Institucional de la USIL. https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/83666353-aae4-49c9-8fa2-4950469aba09/content

Mendoza, G. (2024). *Estrategia metodológica para mejorar la expresión oral del idioma Inglés de los estudiantes del quinto ciclo de la especialidad de Inglés como lengua extranjera en una universidad Pública de Lima.* [Tesis para optar el grado de Maestro en Educación] Repositorio Institucional de la USIL. https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/56d470a6-f2f5-45ef-9822-c7fed777b51b/content

Ministerio de Educación. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica.* https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4551

Ministerio de Educación. (2024). *Orientaciones para la Evaluación Diagnóstica 2024 en las IIEE públicas de EBR de Lima Metropolitana*. https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/6016493/5329828-orientaciones-para-la-evaluacion-diagnostica-2024-en-las-iiee-publicas-de-ebr-de-lm.pdf?v=170992900

Moreno, V. (2020). La importancia de la enseñanza del idioma inglés en la etapa escolar. *Alétheia*, *8*(1), 41–52. https://revistas.unife.edu.pe/index.php/aletheia/article/view/2422/2714

Morley, J. (1991). The pronunciation component in teaching English to speakers of other languages. *TESOL Quarterly, 25*(3), 481–520. https://deepblue.lib.umich.edu/handle/2027.42/90128

Nguyen, C., Trinh, T., Le, D. y Nguyen, K. (2021). Cooperative learning in English language classrooms: teachers' perceptions and actions. *Anatolian Journal of Education, 6*(2), 89-108. https://doi.org/10.29333/aje.2021.628a

OECD. (2019). *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*. PISA, Editorial OECD. https://doi.org/10.1787/acd78851-en

Oliver, R. (2022). *Fomento de la cohesión grupal en ciclo formativo de gestión administrativa mediante el podcast.* Universitat Jaume I https://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/198674/TFM_2022_Oliver_Peris_Raquel.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ordoñez, S. (2021). *Evaluación del método cooperativo en educación primaria y en el desarrollo de las habilidades sociales.* [Tesis para obtener maestría con mención en Gestión Directiva Educacional, Universidad Femenina del Sagrado Corazón]. Repositorio Institucional de la UNIFE. https://repositorio.unife.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.11955/873/Ordo%c3%b1ez%20Alberca%2c%20SB_2021.pdf?sequence=1&isAllowed=

Okuda, M. y Gómez, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502005000100008

Papalia, D., Feldman, R. y Martorell, G. (2012). *Desarrollo Humano.* McGraw-Hill/ Interamericana Editores. https://psicologoseducativosgeneracion20172021.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/08/papalia-feldman-desarrollo-humano-12a-ed2.pdf

Pareja, C. (2022). *Programa "Me divierto con Kahoot" en la mejora en el aprendizaje del Idioma Inglés en alumnos del cuarto grado de primaria de un colegio particular micro de la ciudad de Ica.* [Tesis para optar el grado académico de Maestría, Universidad San Martín de Porres]. Repositorio Institucional de la USMP. https://repositorio.usmp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12727/9700/pareja_mca.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Perales, G. (2020). *Estado del arte sobre el aprendizaje cooperativo como estrategia didáctica en educación primaria de los años 2009-2020 en Iberoamérica*. [Tesis de grado, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. Repositorio Institucional de la UPCH. https://repositorio.upch.edu.pe/handle/20.500.12866/9297

Pérez, M. (s.f.). *Dinámicas Cooperativas. Módulo III: Técnicas Cooperativas.* https://conrecursos.org/wp-content/uploads/2021/06/Estructuras-simples-y-complejas-de-aprendizaje-cooperativo.pdf

Pujolàs, P. y Lago, J. (s.f.). El *programa cooperar para aprender para enseñar a aprender en equipo.* Universidad de Vic. Laboratorio de Psicopedagogía. https://www.elizalde.eus/wp-content/uploads/izapideak/CA-ACprograma.pdf

Pujolàs, P. (2008). El aprendizaje cooperativo como recurso y como contenido. *Revista Aula de Innovación Educativa*, (170). https://cife-ei-caac.com/wp-content/uploads/2008/05/recurso_contenido.pdf

Quiroz, L. (2020). Estado del arte: dramatización como estrategia para el desarrollo de la expresión oral en niños/as de 5 años. [Trabajo de investigación, Universidad Peruana Cayetano Heredia].Repositorio Institucional de la UPCH. https://hdl.handle.net/20.500.12866/9266

Ramírez, J. (2002). La Expresión Oral. *Contextos Educativos. Revista De Educación*, (5), 57–72. https://doi.org/10.18172/con.505

Richards, J. y Rodgers, T. (2001). Cooperative Language Learning. En J. C. Richards y T. S. Rodgers (Ed), *Approaches and Methods in Language Teaching* (pp. 192–203). Cambridge University Press.https://ia801609.us.archive.org/28/items/ApproachesAndMethodsInLanguageTeaching2ndEditionCambridgeLanguageTeachingLibrary_201610/__Approaches_and_Methods_in_Language_Teaching__2nd_Edition__Cambridge_Language_Teaching_Library_.pdf

Ríos, M. (2019). *Aprendizaje cooperativo en la asignatura de dibujo técnico: vínculos con el diseño*. https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/137041

Sampieri, R., Fernandez, R. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGRAW-HILL Education. https://www.esup.edu.pe/wp-content/uploads/2020/12/2.%20Hernandez,%20Fernandez%20y%20Baptista-metodolog%C3%ADa%20Investigacion%20Cientifica%206ta%20ed.pdf

Salazar-Escorcia, L. (2020). Investigación Cualitativa: Una respuesta a las Investigaciones Sociales Educativas. *CIENCIAMATRIA*, *6*(11), 101-110. https://cienciamatriarevista.org.ve/index.php/cm/article/view/327

Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Education. https://drive.google.com/file/d/0B7fKI4RAT39QeHNzTGh0N19SME0/view?resourcekey=0-Tg3V3qROROH0Aw4maw5dDQ

Saravia, F. (2022). *Prácticas de retroalimentación en el proceso de enseñanza de la escritura en aulas de tercer ciclo de educación primaria.* [Tesis para obtener el título profesional de Licenciada en Educación con especialidad en Educación Primaria, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional de la PUCP. https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/23970/SARAVIA_MACCA_FATIMA_RAQUEL%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y

SINEACE. (2020). *Guía de técnicas e instrumentos de recojo de información para evaluadores externos: G-DEA IEES-02*. Dirección de Evaluación y Acreditación en Institutos y Escuelas de Educación Superior, Editorial SINEACE. *https://repositorio.sineace.gob.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12982/6480/guia%20de%20t%C3%A9cnicas%20e%20instrumentos%20de*

%20recojo%20de%20informaci%C3%B3n%20web.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Slavin, R. (2016). Instruction based on cooperative learning. En R. E. Mayer y P. A. Alexander (Eds.), *Handbook of research on learning and instruction* (2ª ed., pp. 388–404). Routledge. https://edunum.unige.ch/sites/default/files/2020-05/Slavin_2016_Instruction%20Based%20on%20Cooperative%20Learning.pdf

Suarez, L. (2021). *Factores de éxito en el posicionamiento de una App de servicios para el hogar.* [Tesis de licenciatura, Universidad de Lima]. Repositorio Institucional de la Ulima. https://repositorio.ulima.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12724/14798/Luis_Alberto_Suarez_Figueroa.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Taherdoost, H. (2021). A Step-by-Step to guide to choose data collection techniques for academic and business research projects. *International Journal of Academic Research in Management (IJARM)*, *10*(1),10-38. https://elvedit.com/journals/IJARM/wp-content/uploads/Data-Collection-Methods-and-Tools-for-Research.pdf

Tipula, E. (2023). *Estrategias de aprendizaje y pronunciación del inglés.* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Vallé]. Repositorio Institucional UNE. https://share.google/JKr9kPmgQjd1qLGHJ

Thornbury, S. (2006). *How to teach speaking*. Pearson Education. https://es.scribd.com/doc/275587410/Thornbury-How-to-Teach-Speaking-pdf

Thornbury, S. (1999). *How to teach grammar.* Pearson Education Limited. https://archive.org/details/howtoteachgramma0000thor_q6u5/page/n3/mode/2up

Velasco, N. (2025). *Estrategias interactivas para mejorar la producción oral en inglés en estudiantes de nivel básico en modalidad virtual* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. Repositorio Institucional UNAD. https://repository.unad.edu.co/jspui/bitstream/10596/68401/1/nyvelascom.pdf

Vizcaíno, P., Cedeño, R. y Maldonado, I. (2023). Metodología de la investigación científica: guía práctica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7*(4), 9723-9762. https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/7658

ANEXOS

Anexo 1: Matriz metodológica

TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN	Cooperative Language Learning Approach para la mejora de la expresión oral en estudiantes de primaria	
AUTORAS	**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN**	**ASESOR**
●Alvarado Alvarado, Beatriz Estela ●Barrantes Gutierrez, Judith Rocio ●Briceño Ulloa, Leslie Raquel Gardenia ●Caballero Apolinario, Aracely Alexandra	Innovación y Didáctica	Román Huaches, Abdías

Problemas	Objetivos	Categoría	Subcategoría	Marco metodológico	Técnicas e instrumentos	Población/ muestra
Problema general: Dificultad para expresarse oralmente en inglés en los estudiantes de sexto grado de primaria.	Objetivo general: Explorar cómo el CooperativeLanguageLearningApproach promueve la expresión oral en los estudiantes de sexto grado de primaria de una institución educativa de aplicación de la UGEL 07.	CooperativeLanguage LearningApproach: Según Olsen y Kagan (1992, como se citó en Jenithay Ramesh, 2023), el aprendizaje cooperativo implica que los estudiantes trabajen en grupo compartiendo información de forma estructurada, siendo responsables de su propio aprendizaje	Creación y cohesión de grupos: Es formación de equipos mixtos donde los estudiantes cooperan entre sí, con apoyo del docente mediante dinámicas que fortalecen los lazos grupales (Barrasa y Gil, 2004, como se citó en Bastidas, 2024).	**Paradigma:** Sociocrítico **Enfoque:** Cualitativo **Diseño:** Investigación-Acción	**Técnica 1:** Entrevista Instrumento 1: Guía de entrevistas **Técnica 2:** Narrativa Observacional Experiencial Instrumento 1: Diario de campo Instrumento 2: Guía de observación	**Población:** Estudiantes de 6to grado de primaria de una institución educativa de aplicación. **Muestra:** 23 estudiantes: 10 varones y 13 mujeres.
Problema específico 1:	Objetivo específico 1:		Aprendizaje cooperativo como contenido para			

Dificultad para adecuar el vocabulario y utilizar estructuras gramaticales en inglés	Identificar cómo las estrategias del Cooperative Language Learning Approach promueven el aprendizaje del vocabulario y gramática en inglés en estudiantes de sexto grado primaria.	y contribuyendo al de sus compañeros.	enseñar y aprender: Es la fase en la que se le enseña a los estudiantes técnicas básicas de trabajo colaborativo que promueven la interacción, el logro compartido y el compromiso grupal (Fernández, 2017, como se citó en Bastidas, 2024).			
			Aprendizaje cooperativo como recurso para enseñar y aprender: Fase en la que los estudiantes aplican técnicas más complejas en grupos pequeños y diversos, asegurando que se cumplan los cinco elementos esenciales para potenciar el aprendizaje colectivo (Fernández, 2017, como se citó en Bastidas, 2024).			

Problema específico 2: Dificultad para pronunciar correctamente textos orales en inglés.	Objetivo específico 2: Identificar cómo las estrategias del Cooperative Language Learning Approach promueven el uso de la pronunciación adecuada en inglés en estudiantes de sexto grado primaria.	Expresión Oral De acuerdo con Thornbury (2006, como se citó en Barturén, 2019), la expresión oral está relacionada con la fluidez; por lo cual, es importante manejar la gramática y el vocabulario del idioma, pero también manejar diferentes estrategias para interactuar.	Gramática y vocabulario: Thornbury (1999, como se citó en Barturén, 2019) señala que la gramática está conformada por normas que expresan cómo están estructuradas las oraciones. Por otro lado, Ur (2012, como se citó en Barturén, 2019) dice que el vocabulario es un conjunto de palabras que se usan en un idioma.			
			Pronunciación: La pronunciación, según Ur (2012, como se citó en Barturen, 2019), son "los sonidos, el ritmo, la entonación y la acentuación" (p.34).			
Problema específico 3: Dificultad para comprender y producir textos orales en inglés.	Objetivo específico 3: Identificar cómo las estrategias del CooperativeLanguageLearningApproach promueven el uso de estrategias interactivas en inglés en estudiantes de sexto grado primaria.		Estrategias Interactivas: De acuerdo con Bygate (1987, como se citó en Cassany et al., 2003), las estrategias consisten en saber tomar y dar la palabra, saber expresarse, y cuando dar la palabra al interlocutor.			

Anexo 2: Matriz de instrumentos y/o instrumento

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES	GUÍA DE OBSERVACIÓN	GUÍA DE ENTREVISTAS	DIARIO DE CAMPO
				ÍTEM		
1. Identificar cómo las estrategias del Cooperative Language Learning Approach promueven el aprendizaje del vocabulario y gramática en inglés en estudiantes de sexto grado primaria. 2.Identificar cómo las estrategias del Cooperative Language Learning Approach promueven el	Cooperative Language Learning Approach	Creación y cohesión de grupos	Cohesión de grupos	Los estudiantes respetan las diferencias de cada miembro que conforma su grupo de trabajo.	¿De qué manera respetaste las diferencias de cada miembro de tu equipo durante las actividades? ¿Sientes que tus compañeros de clases respetan las diferencias de cada miembro de su grupo? a) Siempre b) A veces c) Nunca	Descripción sobre la aplicación de las estrategia del CLL Approach.
		Aprendizaje cooperativo como contenido para enseñar y aprender	Teambuilding	Cada uno de los estudiantes aporta en su	¿Con qué frecuencia tomaste la iniciativa en tus	

uso de la pronunciación adecuada en inglés en estudiantes de sexto grado primaria. 3. Identificar cómo las estrategias del Cooperative Language Learning Approach promueven el uso de estrategias interactivas en inglés en estudiantes de sexto grado primaria.				grupo de trabajo.	grupos de trabajo? a) Siempre b) A veces c) Nunca	
					¿Puedes describir de qué manera aportaste a tu grupo de trabajo?	
			Capacidad para resolver conflictos	Los estudiantes emplean estrategias para la resolución de conflictos.	¿Qué tipo de acciones y/o estrategias emplearon para resolver conflictos dentro de tu grupo?	
			Habilidades para el trabajo en equipo	Los estudiantes demuestran buenas relaciones interpersonales a la hora de trabajar en equipos.	¿Con qué frecuencia te has sentido escuchado por tus compañeros durante los trabajos grupales? a) Siempre b)	

					A veces c) Nunca	
					¿Puedes describir una situación en la cual tu grupo trabajó muy bien?	
		Aprendizaje cooperativo como recurso para enseñar y aprender	Interdependencia positiva	Los estudiantes celebran o se sienten felices cuando uno de sus miembros de equipo logra hacer bien una parte de la actividad grupal.	¿Sentiste como propio el éxito de uno de los miembros de tu grupo? a) Siempre b) A veces c) Nunca	
					¿Puedes describir una situación en la cual te sentiste feliz porque uno de los miembros de tu grupo hizo bien una parte de la actividad grupal?	

			Responsabilidad individual	Los estudiantes de cada equipo están comprometidos con su grupo de trabajo para lograr el objetivo grupal propuesto por el docente.	¿Te has sentido comprometido con el éxito de tu grupo? a) Siempre b) A veces c) Nunca	
					¿Puedes describir una situación en la cual tu compromiso con tu grupo los llevó al éxito?	
			Participación igualitaria	Todos los estudiantes del equipo trabajan de manera equitativa para alcanzar el objetivo propuesto por el docente.	¿Todos los miembros de tu grupo trabajaron de manera equitativa para alcanzar los objetivos propuestos por la docente? a) Siempre b) A veces c) Nunca	

					¿De qué manera los miembros de tu grupo contribuyeron para alcanzar los objetivos propuestos por la docente?	
			Interacciones simultáneas	Los estudiantes de cada equipo se comunican de manera simultánea para lograr el objetivo propuesto por el docente.	¿Con qué frecuencia los miembros de tu grupo se comunicaban de manera simultánea para lograr el objetivo propuesto por el docente? a) Siempre b) A veces c) Nunca	
					¿Puedes describir una situación en la cual los miembros de tu grupo se	

					comunicaron de manera simultánea para lograr el objetivo propuesto por el docente?	

Anexo 3: Instrumentos aplicados

DIARIO DE CAMPO N°_
1.DATOS INFORMATIVOS:
Estudiante: **Programa de estudios:**
Ciclo:
Sesión Ejecutada: **Fechas:**
Tiempo:
Semana: **Unidad:**
Propósito de Aprendizaje:

Aspectos a considerar				
Descripción detallada de las actividades realizadas				
SEC.DIDACTICA	**ESTRATEGIAS EJECUTADAS**	**ACIERTOS**	**DESACIERTOS**	**VACIOS**
INICIO				
DESARROLLO				
CIERRE				

GUIA DE OBSERVACION DE LA APLICACIÓN DE LA PROPUESTA PEDAGOGICA

I.DATOS GENERALES

Docente Titular: _____

Observador: _____ Área: _____

Título de la actividad: _____Grado/Sección: _____

Duración de la actividad: _____ Fecha: _____

II.PROPOSITO DE LA ACTIVIDAD

_____

_____

_____

III. INDICACIONES:

CATEGORIA: EXPRESION ORAL				
INDICACIONES		SI	NO	OBSERVACIONES
Ítem	Gramática y Vocabulario			
1	Los estudiantes responden con oraciones completas para interactuar de manera oral en inglés.			
2	Los estudiantes utilizan el vocabulario en ingles coherentemente en sus interacciones.			
Ítem	Pronunciación			
3	Los estudiantes se expresan de manera clara en sus interacciones orales en inglés.			
4	Los estudiantes utilizan correctamente la mayor y menor fuerza de voz en una palabra u oración al momento de hablar.			
	Estrategias Interactivas			
5	Los estudiantes saben tomar la palabra y mantenerla durante las interacciones.			
6	Los estudiantes usan signos paralingüísticos durante sus interacciones.			

	CATEGORIA: COOPERATIVE LANGUAGE LEARNING APPROACH			
	Creación y Cohesión de grupos			
7	Los estudiantes respetan las diferencias de sus grupos.			
	Aprendizaje cooperativo como contenido			
8	Cada uno de los estudiantes aporta en su grupo de trabajo.			
9	Los estudiantes emplean estrategias para la resolución de conflictos.			
10	Los estudiantes demuestran buenas relaciones interpersonales a la hora de trabajar en equipos.			
	Aprendizaje cooperativo como recurso			
11	Los estudiantes celebran o se sienten felices cuando uno de sus miembros de equipo logra hacer bien una parte de la actividad grupal.			
12	Los estudiantes de cada equipo están comprometidos con su grupo de trabajo para lograr el objetivo grupal propuesto por el docente.			
13	Todos los estudiantes del equipo trabajan de manera equitativa para alcanzar el objetivo propuesto por el docente.			
14	Los estudiantes de cada equipo se comunican de manera simultánea para lograr el objetivo propuesto por el docente.			

_____

FIRMA DEL OBSERVADOR

GUIA DE ENTREVISTA SOBRE LA PERCEPCION DEL ESTUDIANTE

I.DATOS GENERALES:

I.1.Tecnica: Entrevista

I.2.Objetivo: Recoger información confiable de los estudiantes sobre los aprendizajes y las experiencias obtenidas luego de la aplicación de la propuesta pedagógica.

I.3. Actores:

a) Entrevistador:

b) Entrevistados:

I.4.Fecha:

I.5.Duración:

I.6.Recurso/Medio:

II.TABLA DE ESPECIFICACIONES DEL CUESTIONARIO DE ENTREVISTA

Objetivo del Instrumento	**Categorías**	**Subcategorías**	**Indicadores**	**Ítems/preguntas**	**Cantidad de Ítems**	**Tipo de Ítem**
Reconocer información confiable de los estudiantes sobre los aprendizajes y las experiencias obtenidas luego de la aplicación de la propuesta pedagógica (Cooperative Language Learning Approach).	Expresión Oral	Gramática y Vocabulario	Estructura gramatical	1. ¿Has utilizado oraciones en Ingles de manera oral? a) Siempre b) A veces c) Nunca	2	cerrado
				2. ¿En qué situaciones has utilizado oraciones completas en ingles de manera oral?		abierto

			Adecuación del vocabulario	3) ¿Con que frecuencia has utilizado el vocabulario en ingles de manera coherente en tus interacciones? a) Siempre b) A veces c) Nunca	2	Cerrado
				4. ¿Puedes describir una situación en la cual utilizaste el vocabulario en ingles de manera coherente en tus interacciones?		Abierto
		Pronunciación	Conciencia Fonológica	5. ¿Te sientes seguro al pronunciar diferenciadamentelas palabras o sonidos que parecen similares? a) Siempre b) A veces c) Nunca	2	Cerrado
				6. ¿Puedes describir una situación en la cual sentiste que te expresaste de manera clara en el idioma inglés?		Abierto
			Acentuación y Entonación	7. ¿Qué tan difícil te resulta identificar y usar		Cerrado

				correctamente la mayor y menor fuerza de voz en una palabra u oración al momento de hablar? a) Siempre b) A veces c) Nunca	2	
				8. ¿Puedes describir una situación en la cual usaste correctamente la mayor y menor fuerza de voz en una palabra u oración al momento de hablar?		Abierto
		Estrategias Interactivas	Tomar turnos	9. ¿Con que frecuencia has tomado la palabra en tu grupo? a) Siempre b) A veces c) Nunca		Cerrado
				10. ¿Puedes describir una situación en la que tomaste la palabra para hablar durante las actividades grupales?		Abierto
			Signos paralingüísticos	11. ¿Con que frecuencia has escuchado atentamente a tus compañeros de grupo? a) Siempre b) A veces		Cerrado

				c) Nunca	3	
				12. ¿Con que frecuencia has respetado la intervención de tus compañeros de grupo? a) Siempre b) A veces c) Nunca		Cerrado
				13. ¿Puedes describir una situación en la cual demostraste a tus compañeros de grupo que estabas escuchando sus ideas?		Abierto
	Cooperative Language Learning Approach	Creación y cohesión de grupos	Cohesión de grupos	14. ¿De qué manera respetaste las diferencias de cada miembro de tu equipo durante las actividades?	2	Abierto
				15. ¿Sientes que tus compañeros de clases respetan las diferencias de cada miembro de su grupo? a) Siempre b) A veces c) Nunca		Cerrado

		Aprendizaje cooperativo como contenido	Teambuilding	16. ¿Con que frecuencias tomaste la iniciativa en tus grupos de trabajo? a) Siempre b) A veces c) Nunca	2	Cerrado
				17. ¿Puedes describir de qué manera aportaste a tu grupo de trabajo?		Abierto
			Capacidad para resolver conflictos	18. ¿Qué tipo de acciones y/o estrategias emplearon para resolver conflictos dentro de tu grupo?	1	Abierto
			Habilidad para el trabajo en equipo	19. ¿Con que frecuencias te has sentidos escuchado por tus compañeros durante los trabajos grupales? a) Siempre b) A veces c) Nunca	2	Cerrado
				20. ¿Puedes describir una situación en la cual tu grupo trabajo muy bien?		Abierto
		Aprendizaje cooperativo como recurso	Interdependencia positiva	21. ¿Sentiste como propio el éxito de uno de los miembros de tu grupo? a) Siempre		Cerrado

				b) A veces c) Nunca		
				22. ¿Puedes describir una situación en la cual te sentiste feliz porque uno de los miembros de tu grupo hizo bien una parte de la actividad grupal?	2	Abierto
			Responsabilidad individual	23. ¿Te has sentido comprometido con el éxito de tu grupo? a) Siempre b) A veces c) Nunca	2	Cerrado
				24. ¿Puedes describir una situación en la cual tu compromiso con tu grupo los llevo al éxito?		Abierto
			Participación activa	25. ¿Todos los miembros de tu grupo trabajaron de manera equitativa para alcanzar los objetivos propuestos por la docente? a) Siempre b) A veces c) Nunca	2	Cerrado

				26. ¿De qué manera los miembros de tu grupo contribuyeron para alcanzar los objetivos propuestos por la docente?		Abierto
			Interacciones simultaneas	27. ¿Con que frecuencia los miembros de tu grupo se comunicaban de manera simultánea para lograr el objetivo propuesto por la docente? a) Siempre b) A veces c) Nunca		Cerrado
				28. ¿Puedes describir una situación en la cual los miembros de tu grupo se comunicaron de manera simultánea para lograr el objetivo propuesto por el docente?		Abierto

Anexo 4: Matriz del juicio de experto

Formulario para la validez de contenido del instrumento de investigación:
Instrumento: Guía de observación de la Aplicación de la Propuesta

I. Información general del juez experto:

Nombres y Apellidos	
Área de formación profesional	
Grado académico	
	Mención en:
Tiempo de experiencia profesional (desde la obtención del título)	
Otros estudios	

II. Información del instrumento:

- **Tipo de instrumento:** Guía de Observación
- **Autor del instrumento**: Beatriz Alvarado, Judith Barrantes, Leslie Briceño, Aracely Caballero
- **Cantidad de ítems del instrumento:** 14 ítems
- **Variable a medir con el instrumento:** Cooperative Language Learning Approach
- **Sujetos a quienes se le aplicará el instrumento:** Estudiantes de primaria de una institución educativa de aplicación.

III. Criterios de calificación por ítem:

A. **Relevancia:** La formulación del ítem debe tener características comunes con la dimensión de la variable y debe poseer sustento teórico.

Nada Relevante	Poco Relevante	Relevante	Totalmente Relevante
0	1	2	3

B. **Coherencia:** La formulación del ítem deben guardar relación lógica con el indicador, dimensión y variable que se está midiendo.

Nada Relevante	Poco Relevante	Relevante	Totalmente Relevante
0	1	2	3

C. **Claridad:** La redacción del ítem debe poseer un lenguaje adecuado de acuerdo con el nivel del público al que se dirige. La redacción del ítem debe ser corta, y debe expresar un sentido completo de lo que se quiere medir.

Nada Relevante	Poco Relevante	Relevante	Totalmente Relevante
0	1	2	3

IV. Matriz de validación de los ítems del instrumento:

Variable	Dimensión/ Categoría	Indicador	Ítem del instrumento		Opinión del experto (Escala de 0 a 3)			Criterios de evaluación								Observación y/o Recomendación
					Relevancia	Coherencia	Claridad	Relación entre variable y dimensión		Relación entre dimensión e indicador		Relación entre ítem y opción de respuesta		La redacción es clara, precisa y comprensible		
								SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
Expresión oral	Gramática y Vocabulario	Estructura gramatical	1	Los estudiantes responden con oraciones completas para interactuar de manera oral en inglés.												

		Adecuación del vocabulario	2	Los estudiantes utilizan vocabulario nuevo coherentemente en sus interacciones orales en inglés.												
	Pronunciación	Conciencia fonológica	3	Los estudiantes se expresan de manera clara en sus interacciones orales en inglés.												
		Acentuación y Entonación	4	Los estudiantes utilizan correctamente la mayor y menor fuerza de voz en una palabra u oración al momento de hablar.												

	Estrategias Interactivas	Tomar turnos	5	Los estudiantes saben tomar la palabra y mantenerla durante las interacciones.												
		Signos paralingüísticos	6	Los estudiantes usan signos paralingüísticos durante sus interacciones.												
Cooperative Language Learning Approach	**Creación y Cohesión de grupo**	Cohesión de grupos	7	Los estudiantes respetan las diferencias de cada miembro que conforma su grupo de trabajo.												
	Aprendizaje cooperativo como contenido	Teambuilding	8	Cada uno de los estudiantes aporta en su grupo de trabajo.												

		Capacidad para resolver conflictos	9	Los estudiantes emplean estrategias para la resolución de conflictos.												
		Habilidades para el trabajo en equipo	10	Los estudiantes demuestran buenas relaciones interpersonales a la hora de trabajar en equipos.												
	Aprendizaje cooperativo como recurso	Interdependencia positiva	11	Los estudiantes celebran o se sienten felices cuando uno de sus miembros de equipo logra hacer bien una parte de la actividad grupal.												

		Responsabilidad individual	12	Los estudiantes de cada equipo están comprometidos con su grupo de trabajo para lograr el objetivo grupal propuesto por el docente.												
		Participación equitativa	13	Todos los estudiantes del equipo trabajan de manera equitativa para alcanzar el objetivo propuesto por el docente.												
		Interacciones simultáneas	14	Los estudiantes de cada equipo se comunican de manera												

				simultánea para lograr el objetivo propuesto por el docente.												

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [ ]** **Aplicable después de corregir [ ]** **No aplicable [ ]**

Apellidos y Nombres del juez validador: _____

DNI: _____ Lima, ___ de _____ del 2024

_____

FIRMA

Formulario para la validez de contenido del instrumento de investigación:

Instrumento: Guía de Entrevista sobre la Percepción del Estudiante

I. Información general del juez experto:

Nombres y Apellidos	
Área de formación profesional	
Grado académico	
	Mención en:
Tiempo de experiencia profesional (desde la obtención del título)	
Otros estudios	

II. **Información del instrumento:**

- **Tipo de instrumento:** Cuestionario de Entrevista
- **Autor del instrumento**: Beatriz Alvarado, Judith Barrantes, Leslie Briceño, Aracely Caballero
- **Cantidad de ítems del instrumento:** 28 ítems
- **Variable a medir con el instrumento:** ‘Expresión Oral’ y ‘CooperativeLanguageLearningApproach’
- **Sujetos a quienes se le aplicará el instrumento:** Estudiantes de primaria de una institución educativa de aplicación
-

III. **Criterios de calificación por ítem:**

A. **Relevancia:** La formulación del ítem debe tener características comunes con la dimensión de la variable y debe poseer sustento teórico.

Nada Relevante	Poco Relevante	Relevante	Totalmente Relevante
0	1	2	3

B. **Coherencia:** La formulación del ítem deben guardar relación lógica con el indicador, dimensión y variable que se está midiendo.

Nada Relevante	Poco Relevante	Relevante	Totalmente Relevante
0	1	2	3

C. **Claridad:** La redacción del ítem debe poseer un lenguaje adecuado de acuerdo con el nivel del público al que se dirige. La redacción del ítem debe ser corta, y debe expresar un sentido completo de lo que se quiere medir.

Nada Relevante	Poco Relevante	Relevante	Totalmente Relevante
0	1	2	3

IV. Matriz de validación de los ítems del instrumento:

Variable	Dimensión/ Categoría	Indicador	Ítem del instrumento		Opinión del experto (Escala de 0 a 3)			Criterios de evaluación								Observación y/o Recomendación
					Relevancia	Coherencia	Claridad	Relación entre variable y dimensión		Relación entre dimensión e indicador		Relación entre ítem y opción de respuesta		La redacción es clara, precisa y comprensible		
								SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
Expresión oral	Gramática y Vocabulario	Estructura gramatical	1	¿Has utilizado oraciones completas en inglés de manera oral? a)Siempre b)A veces c) Nunca												

			2	¿En qué situaciones has utilizado oraciones completas en inglés de manera oral?												
		Adecuación del vocabulario	3	¿Con qué frecuencia has utilizado el vocabulario en inglés de manera coherente en tus interacciones? a)Siempre b)A veces c) Nunca												
			4	¿Puedes describir una situación en la cual utilizaste el												

				vocabulario en inglés de manera coherente en tus interacciones?												
	Pronunciación	Conciencia fonológica	5	¿Te sientes seguro al pronunciar diferenciadamente palabras o sonidos que parecen similares? a)Siempre b)A veces c) Nunca												
			6	¿Puedes describir una situación en la cual sentiste que te expresaste de manera clara en el												

				idioma inglés?												
		Acentuación y entonación	7	¿Qué tan difícil te resulta identificar y usar correctamente la mayor y menor fuerza de voz en una palabra u oración al momento de hablar? a)Fácil b)Regular c) Difícil												
			8	¿Puedes describir una situación en la cual usaste correctamente la mayor y menor fuerza de												

				voz en una palabra u oración al momento de hablar?												
	Estrategias Interactivas	Tomar turnos	9	¿Con qué frecuencia has tomado la palabra en tu grupo? a)Siempre b)A veces c) Nunca												
			10	¿Puedes describir una situación en la que tomaste la palabra para hablar durante las actividades grupales?												
			11	¿Con qué frecuencia has escuchad												

				o atentamente a tus compañeros de grupo? a)Siempre b)A veces c) Nunca												
		Signos paralingüísticos	12	¿Con qué frecuencia has respetado la intervención de tus compañeros de grupo? a)Siempre b)A veces c) Nunca												
			13	¿Puedes describir una situación en la cual demostraste a tus compañeros de grupo que estabas												

				escuchando sus ideas?												
Cooperative Language Learning Approach	Creación y cohesión de grupos	Cohesión de grupos	14	¿De qué manera respetaste las diferencias de cada miembro de tu equipo durante las actividades?												
			15	¿Sientes que tus compañeros de clases respetan las diferencias de cada miembro de su grupo? a)Siempre b)A veces c) Nunca												

	Aprendizaje cooperativo como contenido	Teambuilding	16	¿Con qué frecuencia tomaste la iniciativa en tus grupos de trabajo? a)Siempre b)A veces c) Nunca												
			17	¿Puedes describir de qué manera aportaste a tu grupo de trabajo												
		Capacidad para resolver conflictos	18	¿Qué tipo de acciones y/o estrategias emplearon para resolver conflictos dentro de tu grupo?												
			19	¿Con qué frecuencia te has sentido												

		Habilidad para el trabajo en equipo		escuchado por tus compañeros durante los trabajos grupales? a)Siempre b)A veces c) Nunca												
			20	¿Puedes describir una situación en la cual tu grupo trabajó muy bien?												
	Aprendizaje cooperativo como recurso	Interdependencia positiva	21	¿Sentiste como propio el éxito de uno de los miembros de tu grupo? a)Siempre b)A veces c) Nunca												
			22	¿Puedes describir una situación												

				en la cual te sentiste feliz porque uno de los miembros de tu grupo hizo bien una parte de la actividad grupal?												
		Responsabilidad individual	23	¿Te has sentido comprometido con el éxito de tu grupo? a)Siempre b)A veces c) Nunca												
			24	¿Puedes describir una situación en la cual tu compromiso con tu grupo los llevó al éxito?												

		Participación equitativa	25	¿Todos los miembros de tu grupo trabajaron de manera equitativa para alcanzar los objetivos propuestos por la docente? a)Siempre b)A veces c) Nunca												
			26	¿De qué manera los miembros de tu grupo contribuyeron para alcanzar los objetivos propuestos por la docente?												

		Interacciones simultáneas	27	¿Con qué frecuencia los miembros de tu grupo se comunicaban de manera simultánea? a)Siempre b)A veces c) Nunca												
			28	¿Puedes describir una situación en la cual los miembros de tu grupo se comunicaron de manera simultánea para lograr el objetivo propuesto por el docente?												

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [ ]** **Aplicable después de corregir [ ]** **No aplicable [ ]**

Apellidos y Nombres del juez validador: _____

DNI: _____ **Lima, ___ de _____ del 2024**

_____

FIRMA

Anexo 5: Matrices de análisis de los instrumentos cualitativos aplicación

Categoría: Cooperative Language Learning Approach			
Instrumento: Diario de campo			
Subcategoría	Observaciones	Categorías subyacente del estudio	
		Sub. Conceptual	Interpretación reflexiva

Creación y cohesión de grupos	**DIARIO DE CAMPO 1:** -Los estudiantes comenzaron a buscar un compañero que les ayudará a adivinar la oración que tenían en la espalda. -… algunos de estos estudiantes se unieron a otras parejas para ayudar. Pude observar en un grupo, que el estudiante había adivinado parte de la oración (la profesión), pero no el sujeto y el verbo; por lo cual, su pareja señaló al estudiante que se había unido para ayudar para simbolizar el sujeto (*He*). -Algunos grupos de dos se convirtieron en grupos de tres o cuatro. En esos grupos, observé que algunos estudiantes participaban imponiendo su voz sobre el otro. Pero también complementaban la idea del otro compañero para ayudar a adivinar la frase.	- interdependencia positiva - disposición a ayudar a sus compañeros - Respeto a los turnos de participación en algunos grupos grupos.	Hay una tendencia a ayudar a los compañeros que no han alcanzado el objetivo de la actividad propuesta por la docente. Sin embargo, hay dificultades para respetar el turno de todos los integrantes del grupo.
Aprendizaje cooperativo como contenido para enseñar y aprender	**DIARIO DE CAMPO 2:** - Hice una actividad utilizando la estrategia de Kagan**"Mix-Freeze-Group"**. (...) Algunos estudiantes comenzaron a bailar o reírse con sus compañeros mientras caminaban. Cuando escucharon la palabra "Freeze" y se dieron cuenta que la música paró, todos se congelaron. Luego, puse la pregunta (Can shespeak English?) con una ayuda visual, y dos alternativas. Todos comenzaron a gritar la letra de la respuesta (A /ei/) , por lo que tuve que pedir silencio para señalar de manera aleatoria que me digan la respuesta completa, no las letras de cada respuesta. Escogí entre estudiantes que manejan el inglés y quienes tenían dificultades.Todos pudieron identificar la respuesta correcta y decirla en voz alta, sin errores de pronunciación. - Utilizamos la estrategia de Kagan: Think-Pair-Share (...) Primero, les puse un temporizador para que pudieran hacer el primer paso, "Think". Algunos estudiantes me pidieron ayuda para completar la actividad, debido a que tenían	- Tendencia a usar el español como recurso para comunicarse entre compañeros durante actividades grupales. - Interdependencia positiva. - Disposición a recibir ayuda. - Dificultad para comunicarse durante los trabajos grupales por el poco manejo del idioma inglés. - Limitada dinámica grupal.	Hay una tendencia a ayudarse mutuamente en los trabajos grupales para alcanzar el objetivo de la actividad propuesta por la docente. Sin embargo, la dificultad predominante en la mayoría de los grupos fue dinamizar la comunicación pues no podían comunicarse en el idioma inglés.

	dificultades para utilizar la gramática (present simple, el verbo to be y el modal “can”), a pesar de que se dieron ejemplos y ejercicios al inicio de la clase. - Segundo, apliqué el segundo paso, “Pair”, para lo cual, les di 5 minutos para comparar con su compañero de asiento o que estén cerca a ellos, … Una pareja me dijo que no sabía cómo decir los prompts, por lo cual tuve que guiarlos para que pudieran comparar. Una observación ahí, fue que los dos estudiantes tenían dificultades con el idioma inglés; por eso, me quedé mucho tiempo con ellos ayudándoles a comparar. - observé que una pareja había comparado sus respuestas utilizando los prompts de manera efectiva y fluida. Las niñas que lo habían hecho bien, eran las niñas que tenían mayor dominio del idioma. - Para el tercer paso, “share” usé una ruleta online con los nombres de los estudiantes… Uno de los niños tuvo dificultades para responder utilizando los prompts, pues solo decía palabras aisladas y no la oración completa. Por ello, le dije que repitiera después de mí, pero no entendía, entonces una compañera que estaba delante de él le dijo en inglés “repeatafter me… Thequestiontagis…”. El estudiante se dió cuenta que debía decir todo completo, y riéndose dijo “ayaaa…”, y usó la estructura para responder. **DIARIO DE CAMPO 3:** -Antes de iniciar la actividad, les mostré los grupos que había formado. Al inicio, los estudiantes no estaban de acuerdo, por lo cual, tuve que explicarles que en esos grupos hay estudiantes que dominan muy bien el inglés y estudiantes que necesitan ayuda para hablar en inglés, así que los primeros estudiantes iban a tener el rol del tutor del juego		

	- Observé que algunos estudiantes que dominan el inglés se sentían halagados por ser los tutores. Así mismo, para la formación de grupos, incluí a una de mis compañeras de tesis, en uno de los grupos, para que ayude a los estudiantes que tenían un bajo desempeño en el idioma. - En uno de los grupos hubo un poco dificultad para aplicar el juego, entonces, les expliqué con un ejemplo. Yo comencé leyendo los flashcards y mostrando las imágenes. Luego, les mostré una de las imágenes, y les dije "whatisit?", los estudiantes comenzaron a intentar recordar la oración, hasta que uno lo obtuvo. Les hice otro ejemplo, y me di cuenta que ya entendían en qué consistía el juego. Entonces, los flashcards le di al tutor (tutora) para que continúe el juego. - Algunos estudiantes decían las oraciones incompletas, y otro compañero las completaba - Por otro lado, otros estudiantes decían la oración completa, pero cuando había una palabra que no era pronunciada bien, el estudiante tutor le decía que no se pronunciaba de esa manera, entonces entre todos intentaban recordar como se pronunciaba, diciendo de diferentes maneras las palabras, hasta que acertaban. Sin embargo, hubo grupos en el cual el estudiante tutor no recordaba la pronunciación, y no corregía la frase. En esos casos, tuve que intervenir y corregir. - El estudiante tutor fue de gran ayuda para los miembros del equipo porque a veces les decía que tipo de palabra les faltaba, por ejemplo, para señalar los pronombres, a veces señalaban a sus compañeros, o les decía que estaban cerca, pero en español. Así mismo, la retroalimentación que daban los tutores a los miembros de su equipo era en español.		

Aprendizaje cooperativo como recurso para enseñar y aprender	**DIARIO DE CAMPO 4:** -Observé que la mayoría de los estudiantes utilizaban los prompts para comparar sus respuestas con su compañero de carpeta. Por lo cual, cuando comparamos todos juntos, contestaron de manera clara y entendible, aunque algunos se confundieron en las respuestas. -Durante la actividad, fui monitoreando los grupos y me di cuenta que todos utilizaban el español para intercambiar ideas para luego traducirlas al inglés con la ayuda de la docente asignada en el grupo o con mi ayuda. -En uno de los grupos, los estudiantes me pidieron corregir sus oraciones. (…) noté que solo dos niñas estaban más activas creando las oraciones; por lo cual, incentive a los otros estudiantes que también aportarán con sus ideas, y me dijeron que todavía estaban pensando. -Cuando pasé a otro grupo, la situación era similar: solo dos estudiantes estaban haciendo las oraciones y preguntando si estaban bien. Al final de la clase, pregunté a uno de los estudiantes, si sus otras dos compañeras habían cooperado, y me dijo que sí, pero solo confirmando si las oraciones estaban bien. -en otro grupo, observé que las niñas se habían separado de los niños. Cuando pregunté a uno de los niños, me dijo que no sabía qué escribir, entonces le ayudé un poco para que sepa cómo iniciar. El estudiante entendió y prosiguió. Al rato ya tenía una oración que era de él y de su otro compañero. Cuando pregunté a las niñas sobre sus oraciones me dijeron que solo tenían una. Entonces, los animé a que juntaran sus oraciones para que como grupo tengan dos. Al inicio estaban reacios, pero al final cedieron y comenzaron a trabajar en equipo, pues observé que comenzaron a comunicarse para intercambiar ideas de otra oración. Al final, pudieron entregar 5 oraciones.	- Tendencia a usar el español como recurso para comunicarse entre compañeros durante actividades grupales. - Disposición a seguir los roles designados. - Interdependencia positiva.	En la mayoría de los equipos, los estudiantes se ayudaron mutuamente para alcanzar el objetivo del proyecto. Así mismo, la mayoría de los estudiantes siguieron los roles que se asignaron internamente. Finalmente, hubo una tendencia a usar el español durante el intercambio de ideas y la retroalimentación dentro de los grupos.

	DIARIO DE CAMPO 5: -Luego, di a los estudiantes diez minutos para organizarse de manera grupal para la exposición. Sin embargo, terminado el tiempo, me pidieron más, así que les di cinco minutos extras. Durante el monitoreo, observé que los mismo estudiantes se organizaban y se ayudaban para memorizar cada uno sus oraciones, así mismo, se ayudaban para pronunciar bien las palabras; cuando no sabían cómo pronunciar, me pedían ayuda. -Cuando escucharan la palabra “alien”, estos estudiantes debían cambiar por otros dos de sus grupos, para que ahora ellos puedan exponer. (...) Así que, primero, hice una prueba para comprobar que comprendieron la dinámica. Pero cuando dije alien, y los dos estudiantes cambiaron con otros dos de sus grupos, pero cuando mencioné que estos últimos iban a ser los oyentes ahora, los estudiantes se quejaron porque, según ellos mencionan, ya se habían organizado que iba decir cada uno. Por lo cual, les dije que las primera parejas podían regresar como al inicio. -Diez minutos antes que terminaran las exposiciones, dije la palabra “alien”, y los oyentes cambiaron de rol con otros de su grupo. Los grupos continuaron exponiendo, hasta que dije “orange” y luego “banana”, terminando con la actividad.		

Categoría: Cooperative Language Learning Approach			
Instrumento: Guía de Observación			
Subcategoría	Observaciones	Categorías subyacente del estudio	
		Sub. Conceptual	Interpretación reflexiva

Creación y cohesión de grupos	**GUÍA DE OBSERVACIÓN 1:** -Se observó que la mayoría de los estudiantes respetan a sus compañeros cuando escuchan las opiniones sin burlarse o interrumpir. -Se observó que la mayoría de los estudiantes participaron activamente de la actividad (WHO AM I).Asimismo, se evidenció que para la ejecución gran parte de los estudiantes cumplieron con los roles que habían sido asignados. -Se observó que cuando, sus compañeros no lograron adivinar.Los estudiantes reaccionaron de buena manera e intentaban buscar maneras de solucionar, en vez de molestarse o quejarse. -Se observó que se apoyaban mutuamente.Asimismo, no se evidencio que vea ningún tipo exclusión con compañeros que tenían poco conocimiento del idioma. -Se observó que cuando los estudiantes adivinan la palabra que tenían en la espalda, se notaba una celebración entusiasmada en conjunta. -Se observó que gran parte de los estudiantes, estaban comprometidos con las actividades. De manera que, cuando no recordaban el vocabulario acudían a preguntar a la maestra. -Sin embargo, ya en los últimos minutos ciertos estudiantes estaban jugando con sus compañeros sin avanzar con la actividad. -Se observó que no todo cumplieron de manera activa y continua con la actividad, puesto después se juntaban por grupos de amigo y no cumplían con las indicaciones de la actividad. -Se observó que la mayoría, participó activamente en la actividad. Por ende, se evidenció una interacción constante entre compañeros bajo el contexto de la actividad.	- Interdependencia positiva - Disposición a ayudar y ser ayudados. - Tendencia a usar el español para interactuar en los grupos. - respeto a los espacios de participación de sus compañeros	La mayoría de los estudiantes busca ayudar a sus compañeros a lograr el objetivo de la actividad. Así mismo, algunos respetan los espacios de participación de sus compañeros. Sin embargo, la dificultad principal para la fluidez de las interacciones fue el idioma inglés, porque tienen un reducido léxico.

Aprendizaje cooperativo como contenido para enseñar y aprender	**GUÍA DE OBSERVACIÓN 2:** -Los estudiantes mantienen el respeto frente a las opiniones de sus compañeros, brindando en cada momento su participación. -Se designan roles como dos escriben y el resto brinda ideas o acomoda las ideas. -Los estudiantes piden entre ellos guardar silencio mientras uno habla. -Los estudiantes tienen aún algunas dificultades para acoplarse a otros equipos pero durante el trabajo debido a que quieren trabajar con sus amigos, aún así logran el objetivo de la actividad. -Cuando responden las preguntas usando questiontags se evidenció que los estudiantes aplaudían cuando lo hacían correctamente. -Algunos estudiantes se distraen fácilmente lo que impide en cierta manera un trabajo equitativo. **GUÍA DE OBSERVACIÓN 3:** -Los estudiantes respetan sus diferencias y se apoyan entre sí para que sus compañeros recuerden y produzcan correctamente las oraciones correspondientes a las imágenes que se les muestran. -Los estudiantes reciben un rol y, cuando les corresponde ser líderes, se encargan de mostrar imágenes, mencionar y repetir oraciones para cada una de ellas. Además, formulan preguntas para corroborar que el resto de su equipo haya memorizado correctamente las oraciones. -La mayoría de los grupos se organiza por turnos o levanta la mano para responder, con el fin de evitar conflictos y mantener el orden durante la actividad.	- La mayoría de estudiantes tiene disposición a ayudar en su grupo de trabajo. - La mayoría de los estudiantes sienten felicidad por el triunfo de un miembro del grupo. - Disposición a seguir el rol asignado - Respeto a los turnos para hablar	Hay una tendencia a la ayuda mutua y a la felicidad que se siente por el otro miembro del grupo cuando logra el objetivo de la actividad. Así mismo, se observó que internamente los estudiantes se asignaron roles sobresaliendo los estudiantes que manejaban el idioma inglés, pues fueron quienes permitieron que todos lograran el objetivo de la actividad. Finalmente, en la mayoría de los grupos los estudiantes implementaron un sistema para que todos los miembros puedan participar de manera equitativa: los turnos.

	-Los estudiantes se comprometen a trabajar en equipo y a que cada miembro aprenda las oraciones. Asimismo, establecen reglas para participar; sin embargo, no todos los grupos muestran el mismo nivel de organización y, en algunos casos, tienden a olvidar dichas reglas durante la actividad. -Los estudiantes ofrecen pistas a sus compañeros para ayudarlos a obtener los puntos, y los animan o felicitan cuando aciertan, utilizando expresiones como: “¡Sí!”, “Estás cerca”, “¡Vamos!” o “¡Bien!”. -Los estudiantes asumen con responsabilidad sus roles y se comprometen a que todos los miembros del equipo cumplan con sus funciones. -Líderes: repiten las oraciones, corroboran que sus compañeros las hayan memorizado y brindan apoyo durante la actividad (observado en todos los grupos). -Miembros del equipo: toman turnos, respetan a sus compañeros y producen oraciones para cada imagen (observado en algunos grupos). -La mayoría de los estudiantes de cada grupo logra adivinar un número similar de oraciones. Sin embargo, en algunos grupos se observa que uno o dos estudiantes no recuerdan las oraciones completas o confunden la estructura gramatical correspondiente a cada imagen. -Los estudiantes interactúan constantemente y brindan ayuda activa a aquellos compañeros que presentan dificultades para formar sus oraciones.		

Aprendizaje cooperativo como recurso para enseñar y aprender	**GUÍA DE OBSERVACIÓN 4:** -La mayoría de los estudiantes, demuestran buenas maneras de trabajar en equipo.Esto se observó cuando opinaban, respetando los turnos para hablar. Asimismo, a pesar de que algunos estudiantes no sabían cómo responder se apoyaban entre sí. -Se observó que en los grupos hay estudiantes que están participando, aunque hay algunos que no saben que se debe hacer. Por ende, su participación es pasiva. -Se observó que se mantienen dialogando y proponen ideas respetando las opiniones de todos. -Se observó que aunque habían estudiantes que no sabían que se hace, los miembros del equipo demostraron buenas maneras para ayudarlos. Nadie alzó la voz o se molestó. -Se observó que durante la actividad (Think-Pair-Share), los estudiantes se sentían más seguros cuando sus respuestas estaban correctas y participaban con mayor seguridad. -No obstante, se observó que durante la actividad (Team up!), no hubo mucha reacción porque algunos no mantenían atención e interés a lo que sus compañeros decían. En algunos casos estaban conversando con sus grupos de amigos. -Se observó que había compromiso en ciertos grupos, por ejemplo usaban diccionarios o pedían ayuda a la maestra para la elaboración de sus oraciones. -No obstante, en algunos grupos, la actitud era muy pasiva, por ejemplo, solo se juntaban con sus amigos y había una exclusión sobre todo, entre hombres y mujeres, aunque después con el apoyo de la maestra se volvió a indicar el grupo en conjunto. Finalmente, se observó que comenzaron apoyarse pero no tan activamente. -Se observó que la mayoría de los estudiantes trabajan equitativamente ayudándose mutuamente y repartiéndose	- Algunas veces se observa la interdependencia positiva en los grupos. - Algunas veces, la mayoría de los estudiantes respetan las opiniones de los miembros de su equipo. - La mayoría de los estudiantes se asignan un rol dentro de los grupos.	Algunas veces los estudiantes comprenden que el éxito del proyecto depende de cada miembro del grupo. Por ello, cada miembro cumple un rol esencial durante la preparación del proyecto. Sin embargo, algunos estudiantes tienen dificultades para integrarse a sus grupos de trabajo demostrándolo a través de la poca escucha activa entre los miembros del equipo.

	roles.Por otro lado, algunos compañeros estaban jugando mientras su equipo avanzaba sin tomarlo en cuenta. - La comunicación es asertiva en la mayoría de los estudiantes, no se observó apodo o exclusión por tener dificultad en elaborar oraciones, se evidencio apoyo de los estudiantes con mayor conocimiento. **GUÍA DE OBSERVACIÓN 5:** -Los estudiantes mantienen el respeto frente a las opiniones de sus compañeros. -Los estudiantes se dividen roles para la realización del trabajo. -Los estudiantes toman turnos para poder hablar y expresar su opinión. -Los estudiantes demuestran compromiso y que pueden trabajar de muy buena manera con sus compañeros. -Los estudiantes aplauden cuando sus compañeros responden bien. -En algunos grupos los estudiantes dialogan sobre el compromiso de trabajar en conjunto para las actividades. Por ejemplo: ‘tienes que trabajar para sacar buena nota’. -La mayoría de los estudiantes trabajan de manera equitativa. Incluso, se ayudan unos a otros si es que alguno de ellos presenta dificultad. -Algunos estudiantes preguntan a sus compañeros si ya hizo su parte del trabajo.		

Categoría: Cooperative Language Learning Approach			
Instrumento: Guía de Entrevista			
Subcategoría	**Observaciones**	Categorías subyacente del estudio	
		Sub. Conceptual	Interpretación reflexiva
Creación y cohesión de grupos	**Situaciones en las que respeta las diferencias de cada miembro de su grupo** - El 11% de los estudiantes indican que sus compañeros *siempre* respetan las diferencias de cada miembro de su grupo. Sin embargo, el 63% de los estudiantes señalan que sus compañeros *a veces* respetan las diferencias de cada miembro de su grupo; y el 26% de los estudiantes, que nunca. - Escuchando, no los hacía sentir mal. (G1) - Ayude y escuche sus respuestas. Además, nos repartimos el trabajo. (G2) - Prestando atención y escuchando a todos. (G3) - Poniendo las ideas que cada uno decía. (G4) - Respetando y escuchando las ideas. (G5) - A veces escuchaba. (G6) - Apoyando y practicando en grupo. (G7) - Haciendo que cada miembro del equipo aportara una idea y sea justo para todos. (G8) - Escuchando sus ideas. (G9) - Dejándolos participar uno por uno. (G10) - Viendo de qué manera aportaban. (G11) - Escuchando lo que decían y sus propuestas. (G12) - Apoyando sus ideas. (G13) - Nos poníamos de acuerdo en algo que ambas partes queríamos. (G14) - Tuve mucha paciencia y enseñaba a los que no sabían. (G15) - Prestándoles atención y escuchándolos. (G16) - Respetó sus ideas y opiniones. De igual forma, él daba su opinión. (G17)	- Disposición a trabajar en equipo aportando ideas y opiniones. - la mayoría de los estudiantes no cree que todas los miembros del equipo sean respetados de igual manera.	La mayoría de los estudiantes están dispuestos a trabajar en equipo a través de la aportación de ideas y/o opiniones, y escuchando activamente a su compañero. Sin embargo, muy pocos estudiantes sienten que todos respetan las diferencias dentro de sus grupos.

	- Dejándolos hablar y no interrumpiéndolos. (G18) - Cuando daban sus ideas. (G19)		
Aprendizaje cooperativo como contenido para enseñar y aprender	**Situaciones en las que aportó en su grupo de trabajo** -El 26% de los estudiantes indican que *siempre* toman la iniciativa en sus grupos de trabajo. Sin embargo, el 63% de los estudiantes señalan que *a veces* toman la iniciativa en sus grupos de trabajo; y el 11% de los estudiantes, que *nunca*. -Dando ideas. (G1) -Dibujando, escribiendo lo que dice o recoger algo que me piden. (G2) -Cuando nos piden hacer oraciones. Por ejemplo, yo ayudo creando oraciones y comento todo lo que la miss ha dicho en las instrucciones. (G3) -Cuando trabajaba en parejas. (G4) -Escribiendo, dando ideas, hablando, coordinando y organizándolos. (G5) -Dando ideas y respetando. (G6) -Dando ideas, dictando y dibujando. (G7) -Poniendo orden para que avancen cuando alguien se distrae. (G8) -En la exposición de tema environment. (G9) -Dando su opinión sobre el tema. (G10) -Corrigiendo y dando ideas. (G12) -Dando ideas. (G13) -En la exposición de tema environment di aporte sobre las oraciones y dibujo. (G14) -En las oraciones del medio ambiente, yo tuve que hacer de líder. (G15) -Dándoles una oración ya completa y terminada para que así no les complique tanto. (G17) -Traduciéndoles algunas palabras que no saben. (G18)	- Disposición a aportar con ideas al grupo de trabajo. - Pocos estudiantes señalaron que ayudaron a través del conocimiento de idioma inglés que tenían. - Poca disposición a tomar la iniciativa en los grupos. - la mayoría de los estudiantes utilizaron estrategias para manejar los conflictos internos del grupo: calmarse, escuchar y hablar.	La mayoría de los estudiantes aportan, en la mayoría de los casos, con ideas en sus grupos. No obstante, solo son pocos los estudiantes que aportan utilizando el idioma inglés agilizando la actividad grupal para lograr el objetivo. Así mismo, son muy pocos los estudiantes que toman la iniciativa en sus grupos para agilizar el proceso. Sin embargo, la mayoría conoce cómo solucionar los conflictos internos del grupo de manera efectiva.

	-Dando ideas. (G19) **Acciones y/o estrategias que emplearon para resolver conflictos** -Hablar pacientemente. (G1) -No pelear, escuchar las propuestas y plantear soluciones.(G2) -Cada vez que ocurría algo, se le comentaba a la profesora Leslie y nos ayudaba a solucionar. (G3) -No hubo conflictos. (G4) -Dejar que se calmen solos y luego hablar de lo sucedido. (G5) -Habilidades para el trabajo en equipo. (G6) -Mantener la calma e ir a votaciones.(G7) -Hablar para intentar resolver los conflictos que habían o uno era el mediador que calmaba a los demás.(G8) -Escucha activa.(G9) -Pedir a los compañeros no interrumpan a los demás miembros del equipo cuando daban su opinión. (G10) -Escuchaba a cada uno para luego hablar cordialmente. (G11) -No se acuerda. (G12) -Mantener la calma y controlarlos. (G13) -Hablábamos cada uno y nos poníamos de acuerdo en algo en beneficio de ambas partes. (G14) -Si alguien se molestaba, esperábamos que se tranquilizara para luego hablar de manera calmada. (G15) -No se acuerda. (G16) -Calmarse y escucharse entre sí. (G17) -No responde. (G18) -Hablar y dar más ideas al trabajo. (G19) **Situaciones en las que su grupo trabajó muy bien** -El 47% de los estudiantes indican que *siempre* se han sentido escuchados por sus compañeros durante los		

	trabajos grupales. Sin embargo, el 47% de los estudiantes señalan que *a veces* se han sentido escuchados por sus compañeros durante los trabajos grupales; y el 6% de los estudiantes, que *nunca*. -En la exposición lo hacían bien y se apoyó. (G1) -No es que trabajemos muy bien pero sí nos ayudamos. (G2) -Cuando todos nos ayudamos y escuchamos. (G3) -Cuando estaban haciendo el trabajo del medio ambiente. (G4) -Cuando realizaron su papelote sobre environment. (G5) -Cuando hicimos un papelote con información en inglés. (G6) -Cuando hicimos las exposiciones.(G7) -Cuando realizaron su póster sobre el medio ambiente. (G8) -En la exposición de environment. (G9) -Para la actividad en la que crearon sus oraciones que luego presentarían en su exposición. (G10) -Cuando realizaron su proyecto del medio ambiente. (G12) -Cuando hicimos las oraciones sobre el medio ambiente y tríptico. (G13) -En la exposición de environment. (G14) -En la exposición de environment proponemos ideas para seleccionar luego cuáles eran las mejores. (G15) -Siempre hay un poco de desorden. (G17) -En la exposición de environment. (G18) -No se acuerda. (G19)		

Aprendizaje cooperativo como recurso para enseñar y aprender	**Situaciones en las que se sintió feliz por el éxito ajeno en el trabajo grupal** -El 42% de los estudiantes indican que *siempre* sienten como propio el éxito de uno de los miembros de su grupo. Sin embargo, el 53% de los estudiantes señalan que *a veces* sienten como propio el éxito de uno de los miembros de su grupo; y el 5% de los estudiantes, que *nunca*. -Cuando exponen lo hacían bien y se apoyó. (G1) -Angelo y Erika, a pesar de que se fue (Angelo) un momento por que le dolía la cabeza regresó y me ayudó con la presentación y eso me hizo sentir mucho mejor y acompañado. (G2) -Cuando una compañera no sabe mucho inglés, salió a una exposición y me sentí feliz por ella porque lo hizo bien. (G3) -Cuando estábamos haciendo el papelógrafo del medio ambiente todos estaban trabajando. (G4) -Cuando uno de sus compañeros pudo producir una palabra que no sabía. (G5) -En exposiciones. (G6) -En exposiciones. (G7) -Cuando todos los miembros del equipo aportaron y ayudaron a concluir el trabajo y la exposición sobre el medio ambiente. (G8) -Cuando expusieron mis compañeros. (G9) -Cuando realizaron su díptico porque Antuan sí escribió osea si participó de la actividad. (G10) -Cuando la profesora elegía quién debía exponer. (G11) -No se acuerda. (G12) -En el tríptico. (G13) -Cuando exponen lo hacían bien y se apoyó. (G14) -Cuando la profesora elegía quién debía exponer. (G15) -No se acuerda. (G16)	- La mayoría de los grupos se organizan internamente para que cada uno tenga un rol. - Las ideas fueron el mayor aporte de la mayoría de los miembros para alcanzar el objetivo de la actividad. - Algunos estudiantes sienten como propio el logro de un miembro de su grupo.	La mayoría de los estudiantes se organizaron dentro de sus grupos para que cada uno tenga un rol para lograr el objetivo de la actividad. Sin embargo, solo algunos estudiantes lograron entender que el logro de uno de ellos, es el éxito de todo el equipo.

	-Cuando hacen proyectos, piensan con mucha claridad. (G17) -Cuando al fin pueden pronunciar bien una palabra que no sabían. (G18) -Cuando hacen un buen trabajo. (G19) **Situaciones en las que el compromiso individual favoreció el logro grupal** -El 63% de los estudiantes indican que *siempre* se han sentido comprometidos con el éxito de su grupo. Sin embargo, el 6% de los estudiantes señalan que *a veces* se han sentido comprometidos con el éxito de su grupo; y el 5% de los estudiantes, que *nunca*. -En la exposición de acciones positivas por el medio ambiente, me quedé dando ideas a mi grupo.(G1) -Prestar atención, por ejemplo cuando trabajamos para hacer un tríptico, el trabajo salió bien. (G3) -Cuando hice el papelógrafo del medio ambiente. (G4) -Su última presentación, ya que se organizaron para saber los roles de cada miembro del equipo. (G5) -Con el tema del póster, escribiendo con buena letra. (G6) -Con el tema del póster. (G7) -Su exposición sobre environment.(G8) -Con el tema de environment. (G9) -En la actividad en la que formaron oraciones, su grupo de trabajo obtuvo A. (G10) -Con el tema del tríptico estaba detrás de cada compañero para poder hacer un buen trabajo. (G11) -No se acuerda. (G12) -Con el tema del tríptico. (G13) -Con el tema de environment, los papelotes. También los trípticos. (G14) -Con el tema de environment quería hacer las cosas bien y no dejarlo a la mitad. (G15)		

	-La realización de su tríptico. (G16) -En las exposiciones ya que cuando él apoya, ellos tienen que hacer menos trabajo. Y, así todos los demás miembros del grupo. Todos aportaron. (G17) -Cuando establecen normas entre los miembros del equipo. (G18) -No se acuerda. (G19) **Situaciones en las que los miembros del equipo contribuyeron al logro del objetivo propuesto** -El 26% de los estudiantes dicen que los miembros de su grupo *siempre* trabajaron de manera equitativa para alcanzar los objetivos propuestos por la docente. Mientras que el 74% de los estudiantes dicen que *a veces*. -Aportando ideas y escuchando a los demás. (G1) -Uno es escuchando a miss, otros observan y otros buscan papelotes. (G2) -Dando ideas o buscando imágenes siempre asumimos roles. (G3) -Dando ideas, uno se escriben, otros dibujan. (G4) -Contribuyeron dando ideas, escribiendo el papelógrafo (dividiéndose el trabajo). (G5) -Trabajando en equipo y respetando las opiniones. (G6) -Aportando ideas y prestando atención. (G7) -Cada uno aportaba su idea y los demás veían cómo redactarlo. (G8) -Dando ideas. (G9) -Algunos escribían, otros dictaban las oraciones y otros creaban más oraciones. (G10) -Veíamos que cada compañero tenga una función, nos organizamos. (G11) -Algunos escribían oraciones, otros hacían las oraciones y otros las dictaban. (G12) -Aportando ideas. (G13)		

	-Dando ideas. (G14) -Dando ideas. Aunque algunos desconcentran a los demás. (G15) -En el tríptico, ella aportó ideas y su compañero las redactaba. (G16) -Dando ideas y opiniones. (G17) -Cuando siguen las normas establecidas por la docente. (G18) -Aportando ideas y prestando atención. (G19) **Situaciones de interacción simultánea para el logro del objetivo propuesto** -El 13% de los estudiantes dicen que los miembros de su grupo *siempre* se comunicaban de manera simultánea. Mientras que el 32% de los estudiantes dicen que *a veces*. -En el grupo todo siempre daban sus ideas y se respetaba. (G1) -En exposición, Vania y Erika escuchaban y escribíamos para acabar lo que se nos pidió. (G2) -Cuando mandábamos a hacer oraciones, para ver si estaba bien siempre nos comunicamos. (G3) -Cuando estaban haciendo las ideas del medio ambiente y el tríptico. (G4) -Cuando se organizaron y realizaron su papelote sobre el medio ambiente. (G5) -En trabajos grupales. (G6) -En trabajos grupales. (G7) -Cuándo se comunicaban y cada uno aportaba su idea y aceptaban su idea o cuando cada uno aportaba una idea e intentaban crear una de manera conjunta. (G8) -En el grupo todos hablaban y daban ideas. (G9) -En las exposiciones en las que rotaban de grupos ya que se organizaban y se comunicaban para hacer los cambios correctos. (G10)		

	-Durante la actividad del tríptico. (G11) -No se acuerda. (G12) -En las exposiciones. (G13) -En el grupo todos hablaban y daban ideas. (G14) -Dando ideas. (G15) -No se acuerda. (G16) -Cuándo les dan poco tiempo para hacer un proyecto, se concentran más. (G17) -Cuando le preguntaban a la docente que tenían que hacer pero al final todo les salía muy bien. (G18) -Cuando hay exposiciones grupales. (G19)		

CATEGORÍA: Cooperative Language Learning Approach					
Subcategorías	Diarios de campo	Guía de observación	Guía de entrevista	Hallazgos relevantes	Confrontación teórica
Creación y coherencia de grupo	Hay una tendencia a ayudar a los compañeros que no han alcanzado el objetivo de la actividad propuesta por la docente. Sin embargo, hay dificultades para respetar el turno de todos los integrantes del grupo.	La mayoría de los estudiantes busca ayudar a sus compañeros a lograr el objetivo de la actividad. Así mismo, algunos respetan los espacios de participación de sus compañeros. Sin embargo, la dificultad principal para la fluidez de las interacciones fue el idioma inglés, porque tienen un reducido léxico.	La mayoría de los estudiantes están dispuestos a trabajar en equipo a través de la aportación de ideas y/o opiniones, y escuchando activamente a su compañero. Sin embargo, muy pocos estudiantes sienten que todos respetan las diferencias dentro de sus grupos.	Los tres instrumentos utilizados revelan que hay una disposición a trabajar en grupos para lograr los objetivos de la actividad. Así mismo, se evidencia que hay muy poca práctica del respeto entre los estudiantes, ya sea para participar o por ser diferente en el grupo.	La disposición favorable de parte de los estudiantes más rápidos en comprender para ayudar a sus compañeros, refleja el momento en el que el grupo está cohesionado a niveles aceptables, ya que, como refiere Fernandez-Río (2021), la cohesión de grupos se expresa en el apoyo que realizan unos a otros sobre las distintas actividades de clase evidenciando su actitud solidaria, lo cual es fundamental para fomentar grupos más unidos.

Anexo 6: Matriz de triangulación

					A esto se suma el patrón de actividades que sigue la docente para darle la oportunidad a todos de insertarse en las interacciones. Complementariamente, Jolliffe (2007), plantea que el aprendizaje cooperativo implica que los estudiantes trabajen en pequeños grupos, donde se brindan apoyo mutuo con el fin de mejorar tanto su propio aprendizaje como el de sus compañeros.
Aprendizaje cooperativo como contenido para enseñar y aprender	Hay una tendencia a ayudarse mutuamente en los trabajos grupales para alcanzar el objetivo de la actividad	Hay una tendencia a la ayuda mutua y a la felicidad que se siente por el otro miembro del grupo cuando logra el objetivo de la actividad.	La mayoría de los estudiantes aportan, en la mayoría de los casos, con ideas en sus grupos.	Los tres instrumentos revelan que los estudiantes más rápidos en comprender, por tener base previa del inglés, dinamizan la organización	La rápida comprensión de los estudiantes con base previa en el inglés dinamizan la organización del grupo y logro de tareas. De acuerdo a
	propuesta por la	Así mismo, se observó	No	del grupo y logro de	Johnson et al. (1999),enfatiz

	docente. Sin embargo, la dificultad predominante en la mayoría de los grupos fue dinamizar la comunicación pues no podían comunicarse en el idioma inglés.	que internamente los estudiantes se asignaron roles entre ellos mismos sobresaliendo los estudiantes que manejaban el idioma inglés, pues fueron quienes permitieron que todos lograran el objetivo de la actividad. Finalmente, en la mayoría de los grupos los estudiantes implementaron un sistema de turnos para que todos los miembros puedan participar de manera equitativa.	obstante, solo son pocos los estudiantes que aportaron utilizando el idioma inglés agilizando la actividad grupal para lograr el objetivo. Así mismo, son muy pocos los estudiantes que toman la iniciativa en sus grupos para agilizar el proceso. Sin embargo, la mayoría conoce cómo solucionar los conflictos internos del grupo de manera efectiva.	tareas. Así mismo, las actividades comunicativas son lideradas principalmente por los estudiantes más rápidos, mientras los demás muestran dificultades. Del mismo modo, los estudiantes perciben que la mayoría aportan a los trabajos de grupo.	a que la formación de grupos heterogéneos con miembros con distintos niveles de rendimiento académico tiende a ser más útil, puesto que estos estudiantes aportan enriqueciendo de conocimiento a los miembros del grupo. En segundo lugar, los estudiantes con mayor conocimiento lideraron las actividades comunicativas, mientras los demás mostraron dificultades. De acuerdo a Jolliffe (2007), menciona que para un buen trabajo cooperativo es importante manejar los contenidos de la clase, de manera que se logre un intercambio de ideas al

					relacionarse.
					No obstante, se refleja que hay miembros que se les dificulta. Finalmente,la mayoría de los estudiantes aportan en los trabajos de grupo. De acuerdo a Johnson et al. (1999), expresa que la interdependencia positiva contribuye a los logros como equipo.
Aprendizaje cooperativo como recurso para enseñar y aprender	En la mayoría de los equipos, los estudiantes se ayudaron mutuamente para alcanzar el objetivo del proyecto. Así mismo, la mayoría de los estudiantes siguieron los roles que se asignaron internam	Algunas veces los estudiantes comprenden que el éxito del proyecto depende de cada miembro del grupo. Por ello, cada miembro cumple un rol esencial durante la preparación del proyecto. Sin embargo, algunos estudiantes tienen dificultades para integrarse a	La mayoría de los estudiantes se organizaron dentro de sus grupos para que cada uno tenga un rol para lograr el objetivo de la actividad. Sin embargo, solo algunos estudiantes lograron entender que el	Se puede observar a través de los tres instrumentos, que los estudiantes se adecuan a los lineamientos del grupo para lograr el objetivo propuesto por la docente. Así mismo, los estudiantes se organizan mediante roles. Del mismo modo, algunos estudiantes tienen dificultades para integrarse	Johnson y Johnson (2019, como se citó en Aedo et al., 2022). Los estudiantes asumieron roles dentro de sus grupos, colaboraron activamente y reconocieron que el éxito de la actividad dependía del aporte individual de cada miembro, lo que refleja el principio de interdependencia positiva. Esta dinámica se vincula

	nte.		logro de	a sus grupos de trabajo.	también con lo expuesto por
	Finalmente, hubo una tendencia a usar el español durante el intercambio de ideas y la retroalimentación dentro de los grupos.	sus grupos de trabajo demostrándolo a través de la poca escucha activa entre los miembros del equipo.	uno de ellos, es el éxito de todo el equipo.		Richards y Rodgers (2001), quienes afirman que el enfoque CooperativeLanguageLearning favorece la adquisición de una lengua extranjera mediante la interacción constante entre los estudiantes.Sin embargo, algunos datos revelan dificultades en la integración plena de ciertos estudiantes, lo que se relaciona con los aportes de Kagan y Kagan (2009) sobre la importancia del teambuilding para fomentar vínculos, aceptación de diferencias y desarrollo de habilidades sociales.

Anexo 7: Plan de acción

Fases del modelo pedagógico	Hipótesis de acción	Actividades	Recursos	Responsables	Fechas
Fase 1: Creación y cohesión de grupos	La creación y cohesión de grupos promueven la expresión oral en inglés de los estudiantes de sexto grado de primaria de un colegio de aplicación.	Planificación de sesiones	libro del estudiante y docente	Investigadores	**Semana 0:** Del 1 al 11 de octubre
		Preparación de recursos medios y materiales	papeleria, computadora	Investigadores	
		Sesión de recojo de información base: pre test	examen Movers	Investigadores	**Semana 1:** Del 15 al 17 de octubre.
		Implementación de las sesiones: fase 1	PPT	Docente titular	**Semana 2:** Del 22 al 24 de octubre.
FASE 2: Aprendizaje cooperativo como contenido para enseñar y aprender	El aprendizaje cooperativo como contenido para enseñar y aprender promueve la expresión oral en inglés de los estudiantes de sexto grado de primaria de un colegio de aplicación.	Planificación de sesiones	libro del estudiante y docente	Investigadores	**Semana 3:** Del 29 al 31 de octubre. **Semana 4:** Del 5 al 7 de noviembre.
		Preparación de recursos medios y materiales	papelería, computadora	Investigadores	

		Implementación de las sesiones: fase 2	PPT	Docente titular	

FASE 3: Aprendizaje cooperativo como recurso para enseñar y aprender	El aprendizaje cooperativo como recurso para enseñar y aprender promueve la expresión oral en inglés de los estudiantes de sexto grado de primaria de un colegio de aplicación.	Planificación de sesiones	libro del estudiante y docente	Investigadores	**Semana 5:** Del 19 al 21 de noviembre. **Semana 6:** Del 26 al 28 de noviembre.
		Preparación de recursos medios y materiales	papelería, computadora	Investigadores	
		Implementación de las sesiones: fase 3	PPT	Docente titular	

Anexo 8: Programa de intervención implementado

Descripción de objetivos y actividades	Indicador		Responsable de la actividad	Mes / Semana						Objetivo a alcanzar
	Cantidad	Descripción		Octubre			Noviembre			
				S1	S2	S3	S4	S5	S6	
Pre-test	1		Beatriz Alvarado Judith Barrantes Leslie Briceño Aracely Caballero	X						
Actividad 1: Trabajar con diferentes parejas para adivinar la frase oculta.	1	Fase1: Cohesión de grupos a través de la estrategia cooperativa “Who am I?”	Leslie Briceño		X					Objetivo específico 1, 2 y 3.
Actividad 2: Trabajar en parejas y de manera grupal con el salón de manera cooperativa.	1	Fase 2: Aprendizaje cooperativo como contenido para enseñar y aprender, a través de las estrategias “Think-pair-share” y “Mix-freeze-group”.	Leslie Briceño			X				

Actividad 3: Trabajar en grupos de manera cooperativa.	1	Fase 2: Aprendizaje cooperativo como contenido para enseñar y aprender, a través de la estrategia “Flash cardgame”.	Leslie Briceño				X			
Actividad 4: Planificar y preparar un proyecto de manera cooperativa.	1	Fase 3: Aprendizaje cooperativo como recurso para enseñar y aprender, a través de la estrategia “Team up!”	Leslie Briceño					X		
Actividad 5: Presentar de manera grupal un proyecto.	1		Leslie Briceño						X	

Leyenda	
S	Semana

Anexo 9: Fotografías de la implementación de las estrategias del CLL



Nota: Aplicación de la estrategia “Flash cardgame”.



Nota: Aplicación de la estrategia “Team up!”.

Anexo 10: Formato de consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Nosotros(as) _____, _____, _____ y _____ somos estudiantes de Educación en la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico. Estamos realizando la investigación _____

Que consiste en _____, con el objetivo de: _____.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá que _____. Esto le tomará aproximadamente_____ minutos de su tiempo.

La información obtenida a través de _____ permitirá_____.

La participación en esta investigación es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Esta información será codificada, por lo tanto, serán anónimas. Sus datos personales no aparecerán en ningún documento del estudio. Igualmente, puede retirarse del proceso en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma.

Si tiene alguna duda sobre esta investigación, puede hacer preguntas ahora o en cualquier momento durante su participación en él, comunicándose con nosotros(as) a: _____.

Agradecemos su participación

_____

Yo _____

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, estoy informado sobre su propósito y declaro estar de acuerdo con todo lo indicado en las líneas anteriores.

_____		_____
Firma del Participante		Lugar, fecha