

UNIVERSIDAD RICARDO PALMA

ESCUELA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN DOCENCIA SUPERIOR



Tesis para optar el Grado Académico de Maestra en Docencia Superior

El trabajo colaborativo en la expresión escrita de textos descriptivos en inglés en los estudiantes de un instituto superior de Lima-2018

Autora: Bach. Verde Guerra, Kelly Dominique

Asesora: Mg. Cruz Herrera, Magdalena

LIMA – PERÚ

2021

Página del jurado

Se hace mención a los miembros del Jurado Examinador para la evaluación de la sustentación de la tesis, que estará integrado por:

1. Presidente : Dr. Altamirano Herrera, Aníbal
2. Miembro : Mg. Nario Dulanto, Carlos Fernando
3. Miembro : Mg. Zeña Sencio, Marianella
4. Asesora : Mg. Cruz Herrera, Magdalena
5. Representante de la EPG : Mg. Abiu Josue Padilla Lauriano

Dedicatoria

Dedico la presente investigación
a mi familia y amigos que con su
incentivo y apoyo me permitieron
concretar la presente
investigación.

Agradecimiento

Mi profundo agradecimiento a Dios por darme la oportunidad de ir más allá en mis estudios y, a pesar de las adversidades que pude encontrar, colocó en mi camino a personas que me ayudaron a concluir esta investigación. A mi familia por todo su apoyo, preocupación y aliento desde el inicio de esta aventura hasta su culminación. A mi asesora, Mg. Magdalena Cruz, quien siempre me apoyó y asistió cada vez que tenía alguna consulta o me encontraba estancada en el proceso investigativo.

A los docentes de la maestría, que estaban dispuestos a darnos consejos para desarrollar nuestra investigación. A mis amigos por sus palabras de aliento y, en especial, a Nadia Stagnaro por las largas horas de acompañamiento durante la elaboración de esta investigación.

A los estudiantes que cooperaron y a la coordinación de la institución que permitió la realización de esta investigación.

Índice de contenido

| | |
|---|------|
| Página del jurado | ii |
| Dedicatoria..... | iii |
| Agradecimiento..... | iv |
| Índice de contenido | v |
| Índice de tablas | viii |
| Índice de figuras..... | x |
| RESUMEN | xi |
| ABSTRACT..... | xii |
| INTRODUCCIÓN | 13 |
| CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA..... | 15 |
| 1.1. Descripción del problema..... | 15 |
| 1.2. Formulación del problema..... | 19 |
| 1.2.1. Problema general | 19 |
| 1.2.2. Problemas específicos..... | 19 |
| 1.3. Importancia y justificación del estudio | 20 |
| 1.4. Delimitación del estudio..... | 21 |
| 1.5. Objetivos de la investigación: | 21 |
| 1.5.1. Objetivo general | 21 |
| 1.5.2. Objetivos específicos | 21 |
| CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO..... | 22 |
| 2.1. Marco histórico..... | 22 |
| 2.2. Investigaciones relacionadas con el tema..... | 29 |
| 2.2.1. Investigaciones internacionales | 30 |
| 2.2.2. Investigaciones nacionales | 32 |
| 2.3. Estructuras teóricas y científicas que sustenta el estudio | 34 |
| 2.3.1. El enfoque constructivista | 34 |
| 2.3.2. Aprendizaje por competencias..... | 38 |
| 2.3.2.1. Competencia lingüística..... | 41 |
| 2.3.2.2. Sub dimensiones de la competencia lingüística..... | 44 |
| 2.3.2.3. Expresión escrita..... | 45 |
| 2.3.3. Trabajo colaborativo..... | 47 |
| 2.3.3.1. Elementos del aprendizaje colaborativo | 49 |

| | |
|---|----|
| 2.3.3.2. Características y elementos del aprendizaje colaborativo | 50 |
| 2.3.3.3. Importancia del trabajo colaborativo | 51 |
| 2.3.3.4. Actividades para incentivar el trabajo colaborativo | 51 |
| 2.3.4. Textos descriptivos | 53 |
| 2.4. Definición de términos básicos | 56 |
| 2.5. Fundamentos teóricos que sustentan la hipótesis | 57 |
| 2.6. Hipótesis | 57 |
| 2.6.1. Hipótesis general | 57 |
| 2.6.2. Hipótesis específicas | 58 |
| 2.6.3. Hipótesis nula | 58 |
| 2.7. Variables | 58 |
| 2.7.1. Variable independiente: el trabajo colaborativo | 58 |
| 2.7.1.1. Definición conceptual: | 58 |
| 2.7.1.2. Definición operacional: | 59 |
| 2.7.2. Variable dependiente | 59 |
| 2.7.2.1. Definición conceptual: | 59 |
| 2.7.2.2. Definición operacional: | 60 |
| CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO | 62 |
| 3.1. Enfoque, tipo, método y diseño de la investigación | 62 |
| 3.2. Población y muestra | 63 |
| 3.3. Técnicas e instrumentos de recolección de datos | 65 |
| 3.4. Descripción de procedimientos de análisis de datos | 70 |
| CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y ANÁLISIS DE RESULTADOS | 72 |
| 4.1. Resultados | 72 |
| 4.1.1. Objetivo general | 73 |
| 4.1.2. Objetivo específico 1 | 75 |
| 4.1.3. Objetivo específico 2 | 76 |
| 4.1.4. Objetivo específico 3 | 77 |
| 4.2. Análisis de resultados o discusión de resultados | 78 |
| 4.2.1. Hipótesis general | 78 |
| 4.2.2. Hipótesis específica 1 | 81 |
| 4.2.3. Hipótesis específica 2 | 84 |
| 4.2.4. Hipótesis específica 3 | 86 |
| CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES | 91 |
| Conclusiones | 91 |

| | |
|--|-----|
| Recomendaciones | 92 |
| Referencias bibliográficas..... | 93 |
| Anexos | 101 |
| Anexo 1. Declaración de autenticidad y no plagio | 102 |
| Anexo 2. Autorización para realizar la investigación..... | 103 |
| Anexo 3. Matriz | 104 |
| 3.1. Matriz de consistencia | 104 |
| 3.2. Matriz operacional de las variables | 105 |
| Anexo 4. Protocolos o instrumentos utilizados | 107 |
| 4.1. Prueba | 107 |
| 4.2. Lista de cotejo | 111 |
| 4.3. Encuesta | 112 |
| Anexo 5. Formato de instrumentos o protocolos utilizados | 113 |
| 5.1. Plan experimental | 113 |

Índice de tablas

| | |
|--|----|
| Tabla 01: <i>Marco de políticas para el aprendizaje del idioma inglés: indicadores de progreso</i> | 38 |
| Tabla 02: <i>Diferencias entre los objetivos y las competencias</i> | 39 |
| Tabla 03: <i>Esquema de aspectos a considerar dentro de los ejes</i> | 47 |
| Tabla 04: <i>Definición conceptual de las dimensiones de la variable trabajo colaborativo</i> | 58 |
| Tabla 05: <i>Operacionalización de la variable trabajo colaborativo</i> | 59 |
| Tabla 06: <i>Definición conceptual de las dimensiones de la variable expresión escrita</i> .. | 59 |
| Tabla 07: <i>Operacionalización de la variable dependiente: Expresión escrita</i> | 60 |
| Tabla 08: <i>Población de los estudiantes matriculados en el curso de lengua extranjera I (inglés) de un Instituto privado</i> | 64 |
| Tabla 09: <i>Frecuencia de los ejes dentro de los ítems de la variable dependiente</i> | 65 |
| Tabla 10: <i>Aceptación porcentual por parte de los jueces</i> | 66 |
| Tabla 11: <i>Porcentaje de frecuencia de ítems</i> | 68 |
| Tabla 12: <i>Estadísticas de fiabilidad</i> | 68 |
| Tabla 13: <i>Estadísticas de total de elementos</i> | 68 |
| Tabla 14: <i>Estadísticas de elemento de resumen</i> | 69 |
| Tabla 15: <i>Resultado de encuesta</i> | 70 |
| Tabla 16: <i>Valores representativos de la encuesta</i> | 70 |
| Tabla 17: <i>Ponderación porcentual de los ejes</i> | 73 |
| Tabla 18: <i>Ponderación porcentual de estudiantes que presentaron mejora</i> | 74 |
| Tabla 19: <i>Ponderación porcentual de estudiantes que presentaron decaída de resultados</i> | 74 |
| Tabla 20: <i>Rango de mejora en el eje de conceptos</i> | 75 |
| Tabla 21: <i>Rango de mejora en el eje de procedimientos</i> | 76 |
| Tabla 22: <i>Rango de mejora en el eje actitudinal</i> | 77 |
| Tabla 23: <i>Estadísticas de la Prueba T- Student en grupo experimental</i> | 78 |
| Tabla 24: <i>Prueba de muestras independientes en grupo experimental</i> | 79 |
| Tabla 25: <i>Estadísticas de la Prueba T- Student en estudiantes que mejoraron</i> | 80 |
| Tabla 26: <i>Prueba de muestras independientes en estudiantes que mejoraron</i> | 80 |
| Tabla 27: <i>Estadísticas de la Prueba T- Student en grupo experimental- eje de conceptos</i> | 81 |
| Tabla 28: <i>Prueba de muestras independientes en grupo experimental – eje de conceptos</i> | 82 |

| | |
|--|----|
| Tabla 29: <i>Estadísticas de la Prueba T- Student en estudiantes que mejoraron– eje de conceptos</i> | 82 |
| Tabla 31: <i>Prueba de muestras independientes en estudiantes que mejoraron – eje de conceptos</i> | 84 |
| Tabla 32: <i>Prueba de muestras independientes en grupo experimental – eje de procedimientos</i> | 84 |
| Tabla 33: <i>Estadísticas de la Prueba T- Student en estudiantes que mejoraron – eje de procedimientos</i> | 85 |
| Tabla 34: <i>Prueba de muestras independientes en estudiantes que mejoraron – eje de procedimientos</i> | 85 |
| Tabla 35: <i>Estadísticas de la Prueba T- Student en grupo experimental - eje de actitudes</i> | 87 |
| Tabla 36: <i>Prueba de muestras independientes en grupo experimental – eje de actitudes</i> | 87 |
| Tabla 37: <i>Estadísticas de la Prueba T- Student en estudiantes que mejoraron – eje de actitudes</i> | 87 |
| Tabla 38: <i>Prueba de muestras independientes en estudiantes que mejoraron – eje de actitudes</i> | 88 |

Índice de figuras

| | |
|--|----|
| <i>Figura 1.</i> Enfoques constructivistas en educación. | 35 |
| <i>Figura 2.</i> Dimensiones de la competencia..... | 41 |
| <i>Figura 3.</i> Proceso de escritura. | 46 |
| <i>Figura 4.</i> Mapa conceptual de la teoría del trabajo colaborativo y la producción textual. | 57 |
| <i>Figura 5.</i> Fórmula de investigación..... | 63 |
| <i>Figura 6.</i> Ejes de evaluación aplicadas en las actividades del pre test y post test. | 64 |
| <i>Figura 8.</i> Igualdad de medias del grupo experimental | 81 |
| <i>Figura 9.</i> Igualdad de medias del grupo experimental – Eje de conceptos | 83 |
| <i>Figura 10.</i> Igualdad de medias del grupo experimental- Eje de procedimientos. | 86 |
| <i>Figura 11.</i> Igualdad de medias del grupo experimental - Eje de actitudes. | 88 |

RESUMEN

La presente investigación se desarrolló con el fin de estudiar la influencia del trabajo colaborativo en la expresión escrita de textos descriptivos en inglés en los estudiantes del curso de Idioma extranjero I de una institución superior de Lima durante el semestre 2018-2. Se seleccionó un grupo experimental de 18 estudiantes. El tipo de investigación aplicado fue de diseño pre experimental. Para recoger los datos de la variable dependiente se elaboró y aplicó una prueba escrita de conocimientos de inglés al grupo experimental (pre y post test). Como experiencia se desarrollaron 14 sesiones según los conceptos del sílabo, pero con énfasis en el trabajo colaborativo para la producción de textos descriptivos en inglés en los estudiantes del grupo experimental. Para la comprobación de hipótesis se utilizó la prueba T de Student, la cual arrojó como resultado un alto nivel de paridad en el grupo experimental, con 26.6389 en el pre test y 25.9167 en el post test, esto indica que no se cumple una significancia bilateral. Sin embargo, dentro del grupo experimental hubo una parte que mostró una mejora en su rendimiento y presentó una alta significatividad con un puntaje de 22.285 en el pre test y un puntaje de 30.00 en el post test, lo cual significa una influencia importante del trabajo colaborativo en la producción de textos descriptivos en inglés en estos estudiantes.

Palabras claves: trabajo colaborativo, texto descriptivo, expresión escrita, competencia lingüística

ABSTRACT

This research paper aims to consider the influence of collaborative work in the written production of descriptive texts in English, created by students from the Foreign Language I course of an institution of higher education in Lima through the semester 2018-2. The data collection, being a pre experimental design, was from an experimental group, not randomly assigned, formed by 18 students, through a written test of knowledge (pretest and posttest). After the pretest, 14 sessions were developed based on the concepts of the syllabus, emphasizing collaborative work activities for the production of descriptive texts in English with the students from the experimental group. Student's t test was used to analyze the samples. These results showed a high parity with a 26.6389 points in the pretest and 25.9167 in the post test, showing a no bilateral significance. However, there was a high significance level in a small group of students of the experimental group that showed 22.285 points in the pretest and a 30.00 points in the post test. The results exposed that the collaborative work has made a significant impact on the production of descriptive texts in English by these students.

Keywords: collaborative work, descriptive text, writing, linguistic competency

INTRODUCCIÓN

La educación como proceso ha ido evolucionando paulatinamente conforme a las exigencias y necesidades de las épocas. Este proceso se ve afectado por diferentes elementos intervinientes como son los estudiantes, los docentes, el ambiente de estudio e incluso las características socioeconómicas de una comunidad. Debido a esta complejidad inherente a la educación, se recurre a la didáctica para proponer una situación de aprendizaje donde exista una “interacción social” (Llanos, 2014, p.15) positiva y motivadora para los estudiantes.

Es así que esta investigación se desarrolló a partir del interés académico hacia la búsqueda de formas de mejorar la expresión escrita de textos descriptivos en inglés, por parte de estudiantes cuyo conocimiento de este idioma se sitúa en los niveles A1 y A2, según el criterio del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, y que llevan un curso básico del idioma inglés. Para lograrlo, se buscó desarrollar uno de los escenarios posibles de encontrar en un aula, esto es, el uso de estrategias de trabajo colaborativo para impulsar la competencia lingüística a través de la producción de textos descriptivos en inglés.

El interés profesional de esta investigación fue la indagación de diferentes estrategias didácticas del trabajo colaborativo que ayuden a los estudiantes a mejorar sus interacciones sociales y su producción de textos descriptivos, dentro del enfoque constructivista. Asimismo, este trabajo desarrolló un estudio causal, al plantearse la hipótesis que buscan explicar de forma tentativa si existe influencia del trabajo colaborativo en la producción de textos descriptivos en inglés. Asimismo, la investigación posee un enfoque cuantitativo, pues busca replicar los resultados en otros grupos (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

A nivel de conocimiento y aplicación, esta investigación se considera de carácter explicativo, puesto que establece la influencia de una variable en otra (influencia del trabajo colaborativo en la expresión escrita de textos descriptivos). Según Aria (2006), un diseño es ‘pre experimento’, excepto por la falta de control en la conformación inicial de los grupos, pues al no ser asignados al azar los sujetos, se carece de seguridad en cuanto

a la homogeneidad o equivalencia de los grupos, lo cual afecta la posibilidad de afirmar que los resultados son producto de la variable independiente o del tratamiento.

La finalidad de este trabajo de investigación es determinar la influencia del trabajo colaborativo en la producción de textos descriptivos a través de los ejes de conceptos, de procedimientos y de actitudes de la expresión escrita de textos descriptivos en inglés en los estudiantes de un instituto superior de Lima, 2018.

El capítulo I expone el planteamiento de la investigación, esto es, se analiza y delimita el contexto del estudio, además de indagar las causas de la problemática. Asimismo, señala la importancia del estudio sobre el trabajo colaborativo a fin de constituirse un aporte para futuras investigaciones.

El capítulo II hace referencia al soporte investigativo utilizado en este trabajo, es decir, la recopilación de antecedentes nacionales e internacionales, así como también las bases conceptuales de esta investigación que permitan entender los resultados y sugerir conclusiones.

El capítulo III analiza los procedimientos y la perspectiva escogida para esta investigación. Además, detalla la validez y confiabilidad de los instrumentos, así como también se precisan las estrategias e instrumentos utilizados para la recolección de la información.

El capítulo IV presenta los resultados y sus respectivos análisis con base en las hipótesis propuestas de la influencia del trabajo colaborativo en la expresión escrita de textos descriptivos.

Luego del análisis de los resultados, se presentan las conclusiones y recomendaciones de la investigación. Se resuelve la hipótesis de la influencia del trabajo colaborativo en la expresión escrita de textos descriptivos y los objetivos planteados en este estudio.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

“Es importante que la educación cambie y se adapte como respuesta a las transformaciones que está experimentando la sociedad global.”
Cornella y Cugota (2019, p.16), Educar humanos en un mundo de máquinas inteligentes.

1.1. Descripción del problema

Desde una perspectiva mundial, la educación se ve influenciada por un fenómeno llamado globalización. Para Guzmán-Valenzuela (2018), esta tendencia ha masificado la educación no solo porque constituye un medio de crecimiento personal, sino también es una vía para el crecimiento socio-económico. Según Álvares (2011) y Bonal (2009), este fenómeno, a la vez que influye en lo concerniente a requisitos laborales y su remuneración dentro de los diversos contextos de mercados de trabajo cada vez más y más recíprocos, pone en juego “la autonomía del sujeto (programación, inglés, habilidades de comunicación, habilidades matemáticas, resolución de problemas)” (Bonal, 2009, p. 5) y también impacta en la educación.

Por su parte, el *American Council on the Teaching of Foreign Languages* (2011) asevera la importancia de aprender otros idiomas y entender otras culturas para lograr el éxito en el siglo XXI. Más aún, Cornella y Cugota (2019) reconocen la importancia de saber inglés, no sólo para interactuar con personas de distintas lenguas a nivel mundial,

sino también para aprovechar y utilizar eficazmente las diferentes herramientas de conocimiento, en su mayoría publicadas en lengua inglesa.

A pesar de este panorama donde el inglés va afianzando cada vez más su importancia a nivel internacional, muchos países de América Latina lamentablemente adolecen de planes educativos que impulsen la enseñanza de este idioma, como lo señalan Cronquist y Fiszbein (2017).

En el ámbito nacional, también se registran progresos a la vez que carencias en los planes educativos. En esta línea, Cronquist y Fiszbein (2017) aseguran la existencia de un avance positivo para mejorar la realidad educativa, aunque deficiente aún.

El Estado peruano en la nueva Ley Universitaria 30220 (2014), en el capítulo V, artículo 40 dice que “la enseñanza de un idioma extranjero, de preferencia inglés, (...) es obligatoria en los estudios de pregrado para lograr un mejoramiento de calidad educativa y promover el desarrollo humano y sostenible en el ámbito local, regional, nacional y mundial”. Esta nueva norma proporciona beneficios, uno de los cuales, según Quiñones (2012), es, a nivel general, facilitar la “cooperación internacional para crear, transmitir y entregar información y conocimientos” (p. 2) a la par de, en un aspecto más práctico, capacitar al futuro profesional para acceder, comprender y compartir información de investigaciones recientes provenientes de países de habla inglesa, y así preparar al profesional para mantenerse actualizado.

A nivel institucional, si bien el curso de Lengua extranjera I (inglés) de la institución privada objeto de esta investigación enuncia como competencia general que el estudiante “reconozca el empleo del idioma inglés en su carrera haciendo uso de las cuatro habilidades a través de la lectura y redacción de textos para lograr una comunicación básica y creativa para el desarrollo de sus proyectos” (sílabo de la institución de investigación, 2017), lo cierto es que, a inicio de ciclo, se recibe un grupo heterogéneo tanto en carreras profesionales como en los niveles de conocimiento del inglés. Esto significa que, dentro de una misma aula, hay estudiantes con un manejo básico del idioma, otros con un nivel intermedio y una minoría carece de rudimentos de esta lengua, entre un nivel A1 y un nivel A2, según el criterio del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa 2002, 2001).

En cuanto a la variable de textos descriptivos en inglés, se percibe que los estudiantes con mayor habilidad para comunicarse en esta lengua extranjera se sienten más seguros y asertivos en la ejecución de los ejercicios, por lo cual mejoran su redacción; mientras que los estudiantes con poca habilidad para el idioma prefieren delegar las actividades a los que poseen mayor versatilidad, así eluden la interacción entre ellos y la participación activa en la producción de textos. Asimismo, dentro de este último grupo se observa una menor elaboración de trabajos individuales, un déficit en la adecuada organización de ideas y dificultad al momento de estructurar correctamente oraciones o párrafos simples.

Por otra parte, en cuanto a la variable de la estrategia del trabajo colaborativo, se observa una falta de sentido de responsabilidad y autonomía por parte de los estudiantes con bajo nivel en el idioma, los mismos que muestran una actitud más cohibida y una mínima eficacia al resolver los ejercicios. Todo lo anterior dificulta la adquisición del idioma inglés como segunda lengua.

De persistir esta situación, los estudiantes no lograrán alcanzar el aprendizaje deseado, lo cual se traduciría en una producción de textos de poca funcionalidad comunicativa, actitudes de inseguridad al transmitir sus ideas por escrito, obtención de calificaciones bajas e incluso la repitencia de la asignatura. Es por eso que esta investigación apuesta por el trabajo colaborativo como estrategia pedagógica, el cual fomenta un ambiente positivo, donde los estudiantes de menor habilidad se beneficien de aquellos que poseen un mejor nivel de inglés, mientras que los segundos puedan beneficiarse de los aportes de los primeros, todo esto dentro de una atmósfera de empatía, colaboración y comunicación asertiva entre pares.

Estas habilidades blandas promovidas por la estrategia pedagógica denominada trabajo colaborativo son muy importantes en la actualidad. En esta línea, el artículo titulado Estas son las cinco habilidades blandas para obtener un buen empleo, Gestión (2016) menciona los perfiles profesionales solicitados por las empresas, donde se incluye el cultivo de habilidades blandas, tales como la escucha asertiva, empatía y facilidad de comunicación, capacidades que les permitirán relacionarse con su entorno laboral de forma exitosa.

Lo anterior coincide con Álvarez (2011) y Cornella y Cugota (2019), quienes afirman que, en un futuro cercano, la educación deberá enfocarse en las demandas sociales requeridas por las compañías, esto es, que sus empleados sepan cómo trabajar en equipo, funcionar como tal y asumir o culminar los proyectos a venir para alcanzar las metas de la institución.

En la misma línea, Cabrera (2008) sugiere generar diferentes reformas educativas para proporcionar calidad en las aulas a través de nuevas metodologías didácticas para enriquecer el ambiente educativo. Es desde esta perspectiva que esta investigación resalta la estrategia del trabajo colaborativo, no solo porque favorece y desarrolla estas habilidades blandas desde el aula, sino porque también permite la construcción en equipo de una tarea, crea un sentido de responsabilidad, promueve la interacción entre pares al compartir un mismo espacio, fomenta el respeto mutuo y asienta la adquisición de la tolerancia hacia la recepción imparcial de nuevas ideas o puntos de vista diferentes.

Asimismo, es importante reconocer las habilidades lingüísticas necesarias para desarrollar un idioma como es la lectura, comprensión, entendimiento y escritura, siendo la escritura importante para el uso general del idioma. Sin embargo, existe un déficit. A nivel internacional, Martín y Peña (2017) señalan las dificultades que muchos estudiantes universitarios manifiestan para “organizar, argumentar y seleccionar información” (p. 16). A nivel nacional, esta insuficiencia lingüística se debe a la escasa preparación en la educación escolar y es heredada por la educación superior (Mabres citado por Stagnaro, 2019). Durante la experiencia docente en nivel superior por parte de la investigadora, se ha observado en muchos estudiantes universitarios una insuficiencia en sus habilidades lingüísticas.

Esta insuficiencia se puede identificar rápidamente en los estudiantes de primeros ciclos a partir de ciertas carencias en el reconocimiento de los rasgos de estructuras y vocabulario a utilizar en la producción de textos, acentuándose con la complejidad del nivel académico y área de estudio. A esto se agrega la dificultad del aprendizaje de un sistema lingüístico no común para ellos, como lo es el idioma inglés.

Desde esta perspectiva, esta investigación considera el empleo y reforzamiento de estas habilidades lingüísticas, en especial la producción de textos descriptivos, para

optimizar no solo la adquisición del idioma inglés, sino también la construcción de los saberes. En ese sentido, Lomas, citado por Martín y Peña (2017), afirma que “la educación lingüística permite el favorecimiento al desarrollo de habilidades comunicativas y fomenta la creación de diferentes tipos de textos con el fin de mejorar las capacidades propias de cada alumno” (p. 4).

Por otra parte, es importante reconocer las diversas dificultades que los estudiantes podrían enfrentar al momento de la redacción. Es así como Rivadeneyra (2017) menciona las dificultades de la producción escrita que abarcan desde la longitud de las oraciones hasta un fonema equivocado, el cual puede cambiar el sentido de la producción final. Cabe resaltar que, si se presentan estos problemas en un texto en la lengua materna, se espera encontrar las mismas dificultades en una producción de idioma extranjero.

En cuanto a los textos descriptivos, tipo de texto empleado para esta investigación, se encontró que los estudiantes poseen limitaciones en la organización de sus ideas, paso previo a la composición de sus textos. A esta dificultad se suma el hecho de ser un curso básico en un idioma con reglas morfosintácticas diferentes a la lengua materna, lo cual constituye una barrera para aquellos estudiantes que no están familiarizados con el inglés.

Es por ello que esta investigación indaga la influencia del trabajo colaborativo en la expresión escrita de textos descriptivos en inglés en el curso de Idioma extranjero I en los estudiantes de un instituto superior privado de Lima.

1.2. Formulación del problema

1.2.1. Problema general

¿De qué manera el trabajo colaborativo influye en la expresión escrita de textos descriptivos en inglés en los estudiantes de un instituto superior de Lima, 2018?

1.2.2. Problemas específicos

¿En qué medida el trabajo colaborativo influye en el eje de conceptos de la expresión escrita de textos descriptivos en inglés en los estudiantes de un instituto superior de Lima, 2018?

¿Cómo el trabajo colaborativo influye en el eje de procedimientos de la expresión escrita de textos descriptivos en inglés en los estudiantes de un instituto superior de Lima, 2018?

¿De qué manera el trabajo colaborativo influye en el eje de actitudes de la expresión escrita de textos descriptivos en inglés en los estudiantes de un instituto superior de Lima, 2018?

1.3. Importancia y justificación del estudio

Según Moreno (2013), la justificación del estudio es la relación de lo que debe ser, las normas y el interés social bajo una fundamentación teórica, metodológica y práctica.

Es así que el presente estudio es importante porque indaga la influencia del trabajo colaborativo en la expresión escrita en textos descriptivos en inglés. Asimismo, busca fomentar las habilidades sociales del estudiante dentro y fuera del aula.

Por su aporte teórico, la presente investigación se justifica porque entrega a los investigadores del campo de la educación referencias de estudios sobre estrategias didácticas del trabajo colaborativo que ayuden a entender la interacción de los estudiantes, a fin de mejorar sus habilidades sociales y expresivas a través de la producción de textos descriptivos en inglés, y que en última instancia los ayudará a aplicar conocimientos, transformarlos y mejorarlos (Álvarez y Gómez, 2011). Por esta razón, servirá como referencia para futuras investigaciones.

Por su aporte metodológico, asimismo, la investigación brinda una nueva experiencia de mejora de la producción escrita en inglés a través del empleo del trabajo colaborativo, a la par que involucra no solo aspectos cognitivos, sino también procedimentales y actitudinales. Como postula Canto, mencionado por Álvares (2011), el docente necesita cambiar la manera de transmitir el conocimiento a los estudiantes.

Por su aporte práctico, de igual modo, esta investigación contribuye no solo en el hecho de incentivar a los docentes a utilizar el trabajo colaborativo para mejorar la expresión escrita en inglés mediante la producción de textos descriptivos, sino que también la aplicación de esta estrategia promoverá el aprendizaje de habilidades sociales

en el estudiante, ayudándole a tener mejor disposición para comunicarse en un segundo idioma.

1.4. Delimitación del estudio

Ámbito

El presente trabajo se llevó a cabo en el ámbito de la enseñanza del idioma inglés en una institución privada de educación superior en el distrito de Santiago de Surco, Lima. El programa se aplicó a un grupo de estudiantes que cursan entre los ciclos 3er y 9no matriculados en el semestre 2018-2. Además, se centró en el estudio de la influencia del trabajo colaborativo en la expresión escrita de textos descriptivos en inglés.

Limitaciones

La investigación estuvo sujeta a los parámetros brindados por la institución. Fue un estudio nuevo que se realizó en el curso de idioma extranjero (inglés) y con una estrategia poco aplicada en un grupo heterogéneo (diferente nivel de idioma, género, edad o carrera profesional).

1.5. Objetivos de la investigación:

1.5.1. Objetivo general

Determinar la influencia del trabajo colaborativo en la expresión escrita de textos descriptivos en inglés en los estudiantes de un instituto superior de Lima, 2018.

1.5.2. Objetivos específicos

Establecer la influencia del trabajo colaborativo en el eje de conceptos de la expresión escrita de textos descriptivos en inglés en los estudiantes de un instituto superior de Lima, 2018.

Determinar la influencia del trabajo colaborativo en el eje de procedimientos de la expresión escrita de textos descriptivos en inglés en los estudiantes de un instituto superior de Lima, 2018.

Identificar la influencia del trabajo colaborativo en el eje de actitudes de la expresión escrita de textos descriptivos en inglés en los estudiantes de un instituto superior de Lima, 2018.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

“El lenguaje no sólo describe la realidad, sino que además es capaz de crearla. Nuestra forma de hablarnos a nosotros mismos afecta tremendamente a nuestra manera de relacionarnos con el mundo.” Puig (2012), Vivir es un asunto urgente.

2.1. Marco histórico

Desde la antigüedad, el lenguaje ha sido objeto de investigación de muchas disciplinas (arqueología, antropología, biología, entre otras) desde un abordaje que comprende su estructura y función (lingüística). El estudio de su origen envuelve factores tanto sociales como culturales. Según Chomsky, mencionado por Nehal y Afzal (2012), el lenguaje se origina en una característica genética exclusiva del ser humano por una única mutación desarrollada hace 100,000 años y que hizo evolucionar el cerebro de nuestra especie.

Los seres humanos, a través de su evolución, han utilizado el lenguaje para mejorar la comunicación y facilitar la transmisión de la información a las siguientes generaciones. Este hecho da pie a que se privilegie la interacción social, como se puede apreciar desde la prehistórica formación de grupos de caza hasta las organizaciones mundiales de la actualidad. Como Lewin (2005) afirma, el crecimiento económico y social debido a la cacería y la recolección involucró una comunicación eficiente que con los años se

perfeccionaría, incrementaría las habilidades lingüísticas y sería el impulsor evolutivo de la inteligencia.

Sumado a lo anterior, Rizo (2004) declara que la elaboración de una sociedad se da por el simple progreso de la comunicación a través de su llamado al diálogo y la necesidad de convivir como individuos sociales. Toda esta interacción demuestra que “*while language competence is inherited, language is transmitted via culture*” [aunque la competencia del lenguaje es heredada, el lenguaje se transmite a través de la cultura – traducción de autora] (Nehal. y Afzal, 2012, p. 112).

Esta interacción social ocasionó la modificación del pensamiento y comportamiento. Asimismo, el uso de herramientas y nuevas tecnologías impactaron directamente en la complejidad del lenguaje, el principal conductor de la trasmisión del pensamiento (Carr, 2010). Es en este sentido que De la Parra y Gutiérrez (2007) definen el conocimiento como un constructo social. Siguiendo esta línea, dichos autores aseveran que la interacción, evaluación y cooperación con los pares son actividades que forman parte del proceso educativo. Asimismo, Fernández y Gallardo (2016) concuerdan en afirmar que el lenguaje favorece el avance social del saber, la interacción y la construcción de conocimiento.

No obstante, Rifkin, citado por Oppenheimer (2018), señala que cada individuo es único y que su forma de aprendizaje no siempre es el mismo al de otro individuo. Por ejemplo, el aprendizaje sensorial puede darse en algunos mayormente por la vía visual, otros por la vía kinestésica, y así sucesivamente. Es por eso que se debe de considerar novedosas estrategias de didácticas para enseñar nuevos conocimientos de maneras distintas a fin de que cada individuo pueda interpretar el mensaje a partir de su particular “aprendizaje dominante” (Oppenheimer, 2018, p. 214).

Entonces, considerando estos dos preámbulos, se puede afirmar que la educación ha sido moldeada por diferentes enfoques nacidos en el afán de satisfacer las necesidades sociales del momento. Oppenheimer (2018) sustenta esta afirmación al explicar que la educación llamada tradicional se origina en la Prusia del siglo XVIII, y responde a demandas económicas de ese tiempo:

el rey de Prusia estableció la educación primaria gratuita, obligatoria y colectiva, con el fin de producir una clase obrera obediente que aprendiera desde muy temprana edad a ir a trabajar todos los días a la misma hora y a respetar a las autoridades. (Oppenheimer, 2018, p. 222)

Tanto Carrera y Luque (2016) como Oppenheimer (2018) concuerdan en que la base de la educación tradicional ha sido por mucho tiempo la memoria. Según Carr (2010), esta percepción clásica se remonta a los antiguos griegos y se mantuvo en la Edad Media, estimándola tan en alto grado, que de ella diría San Agustín, citado en Carrera y Luque (2016) “un reflejo en el hombre del poder de Dios” (p.152). También dentro de la educación, la función del profesor fue vista como alguien que entrega sus conocimientos a los estudiantes. Asimismo, Latorre (2010) menciona que una de las etimologías de educación es *educare*, término que alude a los actos de “criar, nutrir, alimentar...; posteriormente se amplió al concepto de formar, instruir, educar. Igualmente *educatio* es la acción de instruir, siendo el educador - la persona que instruye, educa y forma a otro” (Latorre, 2010, p. 13). Es decir, el profesor era el único poseedor del conocimiento. Ya a mitad del siglo XX, el memorismo empieza a ser considerado como una práctica propia de “la época oscura” (Latorre, 2010, p.152).

Según Oppenheimer (2018), en los últimos años la educación cambia de escenario: del salón de clases físicas a las clases virtuales, fenómeno incentivado por el incremento del uso de la web, la misma que promueve un acceso a la información más inmediato. Esto se puede notar con la popularidad de los cursos online *MOOC* (por sus siglas en inglés de *Massive Open Online Courses*), en esta nueva realidad que impacta la sociedad. Frente a este panorama, la educación tiene que reinventarse y los docentes convertirse “en motivadores, consejeros académicos que enseñen habilidades blandas como curiosidad intelectual, iniciativa personal, flexibilidad mental, el trabajo en equipo y la conducta ética” (Oppenheimer, 2018, p. 216).

También el concepto de conocimiento está siendo modificado. Según Bain (2007), “el conocimiento es construido, no recibido” (p. 37), es decir, se adquiere información para su reelaboración. Por lo tanto, basado en la teoría constructivista, el conocimiento se compone del proceso psicológico del individuo, las diversas preferencias, insuficiencias y motivaciones respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje, la búsqueda de aprender

con conceptos significativos teniendo en cuenta los diferentes tipos de aprendizaje y los componentes intelectuales, afectivos y sociales de los estudiantes, motivando la interacción entre estos mediante el trabajo en grupo (Díaz y Hernández, 2002).

Construir significados nuevos implica un cambio en los esquemas de conocimiento que se poseen previamente, esto se logra introduciendo nuevos elementos o estableciendo nuevas relaciones entre dichos elementos. Así, el alumno podrá ampliar o ajustar dichos esquemas o reestructurarlos a profundidad como resultado de su participación en un proceso instruccional. (Díaz y Hernández, 2002, p. 6)

Entonces se puede decir que la construcción colaborativa del aprendizaje forma un andamiaje en el cual, según la teoría constructivista, el estudiante, por medio de un facilitador, aprehende el conocimiento y lo integra a su ámbito. De esta forma, continúa al siguiente nivel en un proceso de aprendizaje continuo.

El trabajo grupal ha sido estudiado por diferentes autores. Así, Petrovski, citado por De la Parra y Gutiérrez (2007), interpreta la grupalidad como un medio por el cual el grupo se interrelaciona y se concentra en la consecución de un objetivo común a través de la exploración de saberes.

Además, Johnson y Johnson, citado por De la Parra y Gutiérrez (2007), especifican que no solo son necesarias la identificación, evaluación y emocionalidad para el logro del aprendizaje colaborativo en un equipo, sino también la habilidad social tanto por parte de cada miembro como del grupo en sí. Esta confluencia de factores pone en juego el sistema de valores del estudiante a lo largo de su desarrollo.

El trabajo colaborativo es un principio constructivista por el cual se proporciona la solución a un problema gracias a una serie de respuestas dadas por todos los miembros, quienes colaboran activamente, al tiempo que generan un clima de respeto mutuo para así llegar a un acuerdo grupal.

También Onusida, citado por De la Parra y Gutiérrez (2007), respalda las diferentes teorías que sustentan la idea por la cual la interacción de los miembros ayuda a modificar

la conducta de cada uno de ellos, a la vez que genera el sentido de responsabilidad y desarrolla la empatía, recurso necesario en la resolución de cualquier desacuerdo.

De igual manera, como Mesías y Monroy (2017) aseveran, desde el 2001, la Unesco favorece el trabajo colaborativo en la educación por ser una herramienta que propicia la excelencia e igualdad en la adquisición grupal de saberes. En el Perú, esta estrategia se ve respaldada por el Sineace, entidad que alienta el trabajo en equipo como recurso para los docentes.

Si bien el trabajo en grupo ha sido avalado por diversos autores, esta estrategia se ha difundido más gracias al aprendizaje por competencias. Pimienta (2012a) recalca las reformas en la educación que solicitan a los docentes la implementación de nuevas guías que desarrollen competencias a través de actividades. Por otra parte, Carrera y Luque (2016) refieren que el concepto del aprendizaje por competencias está vinculado al modelo europeo donde las “competencias de base” (p.143) traducidas al inglés relacionan la palabra *skills* con la palabra *marketable*, lo que en español es “negociable según el mercado” (p.143). De esa forma se evidencia la influencia del mercado laboral en los contenidos y formas de aprendizaje institucionales.

Desde sus inicios, las “competencias básicas” (Carrera y Luque, 2016, p.144) se formulan a beneficio del Banco Mundial y de las distintas empresas. En 1997, la Comisión Europea recoge y destaca unas recomendaciones que luego se convierten en un sistema pedagógico, “atribuyendo el desarrollo de competencias profesionales y sociales para una mejor adaptación de los trabajadores a la evolución del mercado laboral” (Carrera y Luque, 2016, p. 144). Las competencias se sitúan entre los comportamientos y las capacidades. Según el proyecto DeSeco en 1997 promovido por la OCDE y financiado por los EEUU, “una competencia es más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose y movilizandolos recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular” (Carrera y Luque, 2016, p. 145).

Carrera y Luque (2016) ubican la acuñación del término competencia en los años 70, con la designación inglesa *competency based on education* [competencia basada en la educación, traducido por la autora], situada en el ámbito de las necesidades

empresariales, y que se desarrolló en paralelo a la pedagogía inspirada en el modelo inglés. Otros autores lo hacen derivar del constructivismo. Su difusión se dispara en los 90, cuando Delors propone los cuatro pilares como fundamentos de la educación del futuro. El principio Aprende a hacer apunta directamente a una instrucción más personalizada, al hablar de “una competencia que capacite al individuo para hacer frente a un gran número de situaciones y a trabajar en equipo” (Carrera y Luque, 2016, p. 139).

En el 2002, el Consejo de la Unión Europea considera las capacidades como la “comunicación en lengua materna y extranjera, las TIC, el cálculo, la cultura científica, tecnológica y matemática, el espíritu empresarial, las competencias interpersonales y cívicas, la habilidad de aprender a aprender y la cultura general” (Carrera y Luque, 2016, p. 144) como competencias básicas que serán moldeadas por la cultura de cada país, a la vez que buscarán uniformidad.

Hoy en día, tanto estudiantes como docentes se ven beneficiados por la tecnología, puesto que esta última favorece y enriquece sus interacciones, a la par que tiene en consideración sus diferencias culturales. Este hecho es muy importante en la actualidad, puesto que, como afirma Álvares (2011), la adquisición de la competencia en un idioma extranjero requiere la obtención de destrezas tanto individuales como colectivas necesarias a la hora de plasmarla en un texto.

De acuerdo a Podleskis (2016), en el siglo XX se acrecienta la tecnificación en el aprendizaje de idiomas gracias al apoyo de la psicometría y a los conceptos teóricos aplicados en la enseñanza de otros idiomas. Más adelante, en el siglo XXI, la enseñanza, aprendizaje y evaluación de los idiomas se ve normalizado por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Este documento establece los niveles de aprendizaje y define a la expresión escrita como una capacidad importante en la adquisición de idiomas.

Según Carr (2010), la historia de la escritura se inicia aproximadamente en el 8000 a. C. con la utilización de piezas de arcilla donde se grababa símbolos de registro de bienes. Esto influyó en el proceso visual y conceptual que se transmitió de generación en generación y contribuyó al desarrollo de la escritura, aproximadamente en el 4000 a.C. Una de las primeras culturas a la que se le debe la escritura es la sumeria, una de las grandes civilizaciones de la Mesopotamia que se asentó en lo que hoy se conoce como

Irak y proporcionó la escritura cuneiforme. Más adelante, los jeroglíficos egipcios desarrollaron dibujos más abstractos que representaban objetos y conceptos. Sin embargo, no es hasta el 750 a.C. que la cultura griega pudo simplificar el lenguaje escrito en un sistema de letras de 24 caracteres haciendo más eficiente la escritura. Este invento motivó un cambio de la cultura oral a una “cultura literaria” (Carr, 2010, p. 73), haciendo de la escritura una herramienta fundamental para poder expresarse. De esta manera, la escritura ayudó a desligar el conocimiento de la memoria y a desarrollar más la forma de pensar y expresarse.

Bautista (2017) afirma que la escritura es un proceso que presenta diferentes tipos de composición tales como expositivo, descriptivo, entre otros, pero que se pueden aplicar estrategias para lograr un texto adecuado “con coherencia y cohesión, utilizando vocabulario pertinente y las convenciones de lenguaje escrito, mediante procesos de planificación, textualización y revisión” (Bautista, 2017, p. 11).

Según Martín y Peña (2017), la producción escrita es una forma de manifestación de lo que nos rodea expresada en diferentes tipologías. Esta habilidad permite construir saberes con significancia para los estudiantes y les permite expresarse con mayor confianza. Asimismo, Rivadeneyra (2017), mencionando a Cassany, considera que la producción escrita no son solo caracteres en una hoja de papel, sino también una descripción de una idea de forma organizada y comprensible.

Álvarez y Boillos (2015) agregan que, estando en un nivel de educación superior, la escritura académica es importante y hay que orientarlos a mejorar sus habilidades lingüísticas, a la par que se reconoce que esta posee sus propias características lingüísticas en los diferentes niveles de la lengua como la ortografía, sintáctica y semántica.

Los estados buscan adoptar estrategias para lograr una educación de calidad y por tal motivo realizan reformas de mejora en dicho rubro, adaptando estrategias de otros campos de estudio, como por ejemplo la economía, derecho o medicina, para adecuarlas a la educación. De allí que se adopte el trabajo colaborativo como recurso educativo y, más específicamente, como estrategia eficaz para ser aplicada en la enseñanza del inglés para la producción de textos.

Esta interacción se desarrolla a partir de diferentes perspectivas y, desde el inicio del milenio, la educación se ha visto influenciada por el uso de la tecnología con el fin de extender el derecho a la educación, según los objetivos de la Unesco, en lo que corresponde a la “educación superior de masificación y equidad” (Bernaza, 2005, p. 1). Por su parte, los estados, a través del cambio curricular, han visto por conveniente direccionar la educación hacia las competencias para así innovar los métodos de enseñanza, aprendizaje y evaluación - tradicionalmente realizados por medio del establecimiento de objetivos – y así permitir que se desarrolle un perfil específico. En este contexto se observa que, a fin de ir construyendo ese perfil, se hace necesario desarrollar la competencia lingüística de los estudiantes por medio de la expresión escrita.

Las estrategias utilizadas deben ser creativas y motivadoras, tanto para abordar los contenidos como las habilidades, destrezas y valores. Con estos métodos se trata de encontrar el mejor enfoque de aprendizaje, enseñanza y evaluación (Ruiz, Jaraba y Romero, 2000).

En lo que respecta al idioma inglés, según el reporte del *British Council* (2015), en el Perú, la enseñanza del inglés se acentúa en la década de los 80 a raíz del interés del país en captar más inversionistas extranjeros para el sector minero. Consecuentemente, las políticas educativas se modifican a través de los diferentes mandatos presidenciales. Siguiendo esta línea, en el año 2015, el presidente de la república aprobó el Decreto Supremo N. ° 012-2015-MINEDU que declara “la Política Nacional de la Enseñanza, Aprendizaje y Uso del Idioma Inglés planes sectoriales e institucionales, programas, proyectos y demás actividades de todas las entidades del Estado en todos los niveles de gobierno” (Ministerio de Educación del Perú, 2015). Mediante este decreto supremo, el Estado peruano busca proporcionar la enseñanza de la lengua inglesa en todos los niveles de todos los centros educativos del país.

2.2. Investigaciones relacionadas con el tema

Para sustento del presente trabajo, se han consultado como referencias tesis tanto nacionales como internacionales con el fin de identificar los objetivos, las hipótesis, metodologías, muestras y conclusiones empleadas en dichas investigaciones.

2.2.1. Investigaciones internacionales

Demarchi (2018), en su tesis *Comprensión y producción de textos en primer año de la universidad. Un estudio de casos acerca de las habilidades lingüísticas en la elaboración de resúmenes empleadas por estudiantes de FICH-UNL*, planteó como uno de sus objetivos generales reconocer habilidades lingüísticas relacionadas con la coherencia temática y la organización del discurso en resúmenes académicos de estudiantes a través de un análisis lingüístico de los textos. Su población objeto de estudio estuvo conformada por los estudiantes del curso de Química General de la facultad de Ingeniería y Ciencias Hídricas de la Universidad Nacional del Litoral, Argentina. La investigación es de tipo investigación - acción basada en un enfoque lingüístico. Los instrumentos utilizados fueron la encuesta y el cuestionario. Esta tesis fue importante para el apoyo teórico en la producción de textos.

López-Gil y Molina (2018), en su investigación *Incidencia del trabajo colaborativo docente en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura académica*, plantearon como objetivo analizar la incidencia de una estrategia de trabajo colaborativo, entre profesores de lenguaje y de otras áreas, en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura en cuatro asignaturas de los programas de Medicina, Administración, Derecho e Ingeniería de Sistemas de una universidad privada colombiana. Se siguió un diseño mixto de investigación, en el que se realizó una encuesta sobre representaciones y prácticas de escritura a 86 estudiantes, una entrevista semiestructurada a docentes y un grupo de discusión con los alumnos. La investigación concluyó que el trabajo colaborativo docente como una estrategia institucional puede potenciar la enseñanza y el aprendizaje de la escritura a través del currículo. Este estudio fue importante por la perspectiva que expone sobre la escritura en un ambiente de educación superior y la incidencia positiva que el trabajo colaborativo logra para el aprendizaje de la escritura.

Martín y Peña (2017), en su tesis *La producción de textos como herramienta para mejorar los procesos de lectura y escritura en los estudiantes de primer y segundo semestre de la carrera de lengua castellana e inglés de la universidad Antonio Nariño*, plantearon como objetivo general el desarrollo de una alta competencia profesional en áreas relacionadas con la Licenciatura de Lengua Castellana e Inglés y en el ámbito de la cultura general a partir de la identificación de sus niveles de lectura y producción escrita, como fuentes fundamentales para el desarrollo de los procesos de pensamiento. La

muestra de este trabajo estuvo conformada por once estudiantes del periodo 2016- 2 de diferentes carreras de la Universidad Antonio Nariño. La investigación tuvo un enfoque cualitativo de tipo experimental (investigación – acción). Los instrumentos aplicados fueron la presentación de proyectos, los cuestionarios y la observación. La tesis concluyó que la enseñanza y el aprendizaje de la producción del texto en los estudiantes ayudaron a desarrollar competencias y habilidades para la identificación de las características de los textos, lo cual favoreció a los estudiantes en un mejor desenvolvimiento en la sociedad. Esta investigación fue provechosa por su análisis de los procesos comunicativos, en especial de la enseñanza y producción de textos.

Valdés (2016), en su tesis *Uso del SQA y el trabajo colaborativo para facilitar el desarrollo de competencias en el estudiante*, planteó como objetivo general proponer un modelo de intervención. La muestra estuvo conformada por 45 estudiantes de sexto grado de la escuela preparatoria. La investigación fue cualitativa de tipo investigación-acción. Los instrumentos que se aplicaron son los cuestionarios, diarios reflexivos del docente y alumno y video personal. La tesis concluyó que la investigación- acción es una metodología que facilita el ejercicio y sobre todo la reflexión del docente, ya que es una de las pocas investigaciones que permite estudiar realmente el fenómeno en su hábitat. Esta investigación fue valiosa para el presente trabajo ya que proporcionó una relación del trabajo colaborativo con las competencias en los estudiantes, conclusión que se tomó en cuenta para el proceso de este estudio.

Cóndor (2015), en su tesis *El trabajo colaborativo en el desarrollo de la gramática contextualizada del inglés*, planteó como objetivo general implementar el trabajo colaborativo en la aplicación de la gramática contextualizada de este idioma. El tipo de investigación fue mixta. La población estuvo conformada por 295 estudiantes, divididos en 7 secciones de 40 - 45 estudiantes, donde 292 fueron hombres y 3 fueron mujeres. El instrumento utilizado fue el cuestionario para recolectar información con fines académicos e investigativos. En sus conclusiones se planteó que el docente no está capacitado para el manejo de grupos numerosos y el maestro no puede centrar la atención en todos sus alumnos, situación que genera un problema de enseñanza-aprendizaje. Este estudio fue importante para el presente trabajo por su estudio sobre la influencia del trabajo colaborativo en la utilización de la gramática, parte de la competencia lingüística

del idioma inglés. Por ello sus lineamientos fueron tomados en consideración para este estudio.

Álvarez y Boillos (2015), en su investigación *La producción escrita de los estudiantes universitarios de nuevo ingreso*, plantean como uno de sus objetivos la descripción de la naturaleza lingüístico-discursiva de las producciones escritas por estudiantes universitarios de primer curso en situación de examen. EL tipo de investigación fue cuantitativo de cuatro niveles de análisis: la estructura, el planteamiento retórico, el nivel lingüístico y el uso de la información. La muestra estuvo conformada por 85 estudiantes. Los instrumentos utilizados para el análisis del corpus son cuatro escalas holísticas de cinco rúbricas. En las conclusiones se identificaron las dificultades y los desafíos que hacen frente los estudiantes. La actividad escritora que realizan está marcada, sobre todo y, en general, por la atención a la enunciación de los conceptos o ideas presentes. Esta investigación fue importante por sus implicaciones didácticas de la escritura en el ámbito universitario.

2.2.2. Investigaciones nacionales

Quispe (2018), en su tesis *Aplicación de estrategias metodológicas a través del trabajo colaborativo y talleres para mejorar la comprensión lectora y producción de textos*, planteó como objetivo general elevar el nivel de comprensión de lectura y producción de textos en los estudiantes de la Institución Educativa Primaria N° 70260 del Centro Poblado de Tacapisi. La investigación, de carácter preexperimental, se realizó en estudiantes del primero al sexto grado, así como también en 08 docentes de aula de la institución educativa, docente de aula de innovación y el personal de servicio. El instrumento utilizado es la ficha de entrevista. Este trabajo fue importante por sus lineamientos sobre la optimización del aprendizaje a través de la producción de textos.

Ramírez (2017), en su tesis *El aprendizaje colaborativo y su influencia en el logro del aprendizaje en el curso de contabilidad de instituciones financieras de una universidad pública de la región Huánuco*, planteó como objetivo general evaluar la influencia del aprendizaje colaborativo en el logro del aprendizaje de los estudiantes del curso de Contabilidad. La investigación, de carácter preexperimental, tuvo un enfoque cuantitativo de naturaleza explicativa. Su población estuvo compuesta por los estudiantes de la carrera profesional de Ciencias Contables matriculados en el semestre 2017-II. La

muestra estuvo conformada por 27 estudiantes del V ciclo matriculados en el curso de Contabilidad de instituciones financieras en el periodo 2017-II, de los cuales 15 fueron varones y 12 fueron damas. Las edades de los estudiantes fluctuaban entre los 18 y 20 años. El instrumento aplicado fue un test de medición de las dimensiones cognitivas, procedimentales y actitudinales. Los resultados mostraron un cambio significativo en la variable Logro académico. Esta investigación fue importante por sus lineamientos sobre el aprendizaje colaborativo, los cuales fueron tomados en consideración para el presente estudio.

Podleski (2016), en su investigación *La expresión escrita del idioma francés y las manifestaciones de error como herramienta de evaluación de los estudiantes de la carrera de traducción e interpretación*, planteó como objetivo general evaluar las características de validez y confiabilidad de un criterio de calificación de la expresión escrita basado en la frecuencia de errores. La muestra estuvo conformada por 224 alumnos de los seis niveles de francés de la facultad de Humanidades y Lenguas Modernas de la Universidad Ricardo Palma. La investigación es de enfoque exploratorio de tipo tecnológico. El instrumento aplicado fue el análisis lógico de las producciones escritas. Dentro de sus conclusiones afirma que es posible utilizar un criterio basado en la cantidad de errores para medir la calidad de la expresión escrita. Esta tesis proporciona una gran información sobre lineamientos de la expresión escrita.

Porcel (2015), en su investigación *Aprendizaje colaborativo, procesamiento estratégico de la información y rendimiento académico en estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios*, planteó como objetivo general determinar la relación existente entre el aprendizaje colaborativo, el procesamiento estratégico de la información y el rendimiento académico en los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios. La investigación fue de tipo descriptivo. La población estuvo conformada por 220 estudiantes de tres especialidades: Educación Primaria e Informática, Educación Inicial y Especial y Educación Secundaria. La muestra fue elegida de manera intencional no probabilística. Los instrumentos aplicados fueron los cuestionarios y el análisis documental. Esta tesis proporciona una gran información en los lineamientos del aprendizaje colaborativo que se tomó en consideración en el presente estudio.

Pérez, N. (2014), en su investigación *Influencia del uso de la plataforma educaplay en el desarrollo de las capacidades de comprensión y producción de textos en el área de inglés*, planteó como objetivo general explicar la influencia del uso pedagógico de la plataforma “Educaplay” en las capacidades de comprensión y producción de textos del idioma inglés. La investigación fue cuantitativa de carácter pre experimental. La población estuvo conformada por aproximadamente 1,000 estudiantes: 180 alumnos de nivel inicial, 470 alumnos de nivel primario y 350 alumnos de nivel secundario. Los instrumentos aplicados fueron la lista de cotejo, la encuesta, la entrevista y pruebas de pre test y post test. Llegó a la conclusión de que el uso de la plataforma era innovadora y motivadora para los alumnos del grupo experimental, ya que despertó su interés por la diversidad de actividades. Esta investigación proporciona una gran información sobre modelos de instrumentos para la evaluación de producción de textos, por lo que fue considerado relevante para este estudio.

2.3. Estructuras teóricas y científicas que sustenta el estudio

La presente investigación se asienta dentro de cuatro columnas: el enfoque constructivista, el aprendizaje por competencias para el aprendizaje del idioma inglés, el trabajo colaborativo y la producción de textos descriptivos.

2.3.1. El enfoque constructivista

El enfoque psicopedagógico que sostiene esta tesis es el constructivista. Para Pimienta (2012a), la relación entre el constructivismo y el desarrollo de la competencia acontece en un ambiente particular, en donde cada sujeto construye sus saberes a partir del enriquecimiento de sus conocimientos previos, proceso que se da a través de su interacción con los demás y se prolonga a lo largo de su vida.

Enfoques constructivistas en educación

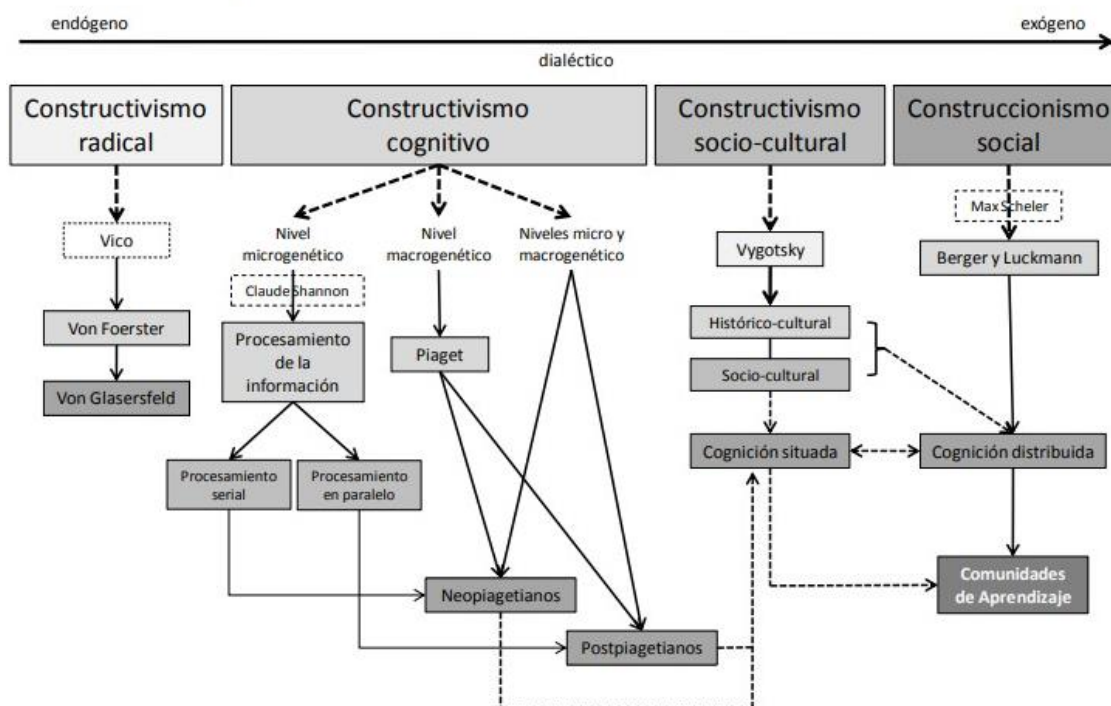


Figura 1. Enfoques constructivistas en educación.

Fuente: Serrano y Pons (2011, p.5).

Para esta investigación se tomó como base un constructivismo que fue evolucionando (figura 1), desde el enfoque radical de Vico, pasando por el constructivismo cognitivo de Piaget hasta el constructivismo socio-cultural de Vygotsky, aunque continúa su metamorfosis hacia un construccionismo social. Para propósitos de esta investigación se profundiza el constructivismo socio-cultural.

Así, tanto Calzadilla (2002) como Mesías y Monroy (2017), afirman que el trabajo colaborativo se sustenta en la teoría cognoscitiva de Piaget y el constructivismo socio-cultural de Vygotsky.

Por un lado, Piaget asevera que el proceso del aprendizaje se inicia con experiencias que se repiten en nuestro entorno y estimulan la adquisición de nuevos conocimientos. Por otro lado, Vygotsky considera necesaria la presencia de un intermediario que provea un enlace entre el estudiante y los nuevos saberes, de tal manera que el sujeto pueda integrarlos a sus conocimientos y hacerlos propios (Mesías y Monroy, 2017).

Asimismo, el enfoque sociocultural de Vygotsky señala que el aprendizaje dado en un ambiente de colaboración, favorece los cambios positivos en el estudiante, a través de una interacción e interiorización de conocimiento que mejoran sus habilidades sociales en los diferentes contextos en que se desarrolla (Álvares, 2011).

Colle y Solé, citados por Calzadilla (2002), consideran la enseñanza como “un proceso continuo de negociación de significados, de establecimiento de contextos mentales compartidos, fruto y plataforma, a su vez, del proceso de negociación” (p. 3). Es en este proceso donde la colaboración y la interrelación de los pares influyen recíprocamente en la obtención de un nuevo saber y la satisfacción de concretar un proyecto (Calzadilla, 2002).

Wilson, mencionado por Calzadilla (2002), define a los ambientes de aprendizaje constructivista como “un lugar donde los alumnos deben trabajar juntos, ayudándose unos a otros, usando una variedad de instrumentos y recursos informativos que permitan la búsqueda de los objetivos de aprendizaje y actividades para la solución de problemas” (Calzadilla, 2002, p.3).

Carrera y Luque (2016) sostienen que la relevancia del enfoque constructivista está dada por su aporte para moldear el aprendizaje por competencias, puesto que anima a la construcción del saber de una manera adaptativa, de forma que el estudiante explore el conocimiento en lugar que este sea dado del profesor al alumno.

Por un lado, el método constructivista, basado en la psicología genética de Piaget, da razón de la construcción individual del conocimiento para construir escalas, procesos y objetivos tasables para que el individuo llegue a una fase evolutiva, visible y estimable.

Por otro lado, en el constructivismo socio-cultural de Vygotsky, la persona no solo reacciona a los estímulos sino que los modifica; esa actividad la realiza mediante “instrumentos: herramientas-signos” (Latorre, 2010, p.137) que proporciona el ambiente en que se desarrolla la persona (Latorre, 2010). Como se puede apreciar, el aprendizaje se desenvuelve en la integración social donde la percepción didáctica del docente es trasladada al papel de coach. Las actividades individuales no son fundamentales, sino el

bagaje cultural que se desarrolla en la triada didáctica, eliminando así la memoria como acercamiento al conocimiento (Carrera y Luque, 2016).

Para el estudio de idiomas, Jackendoff, citado por Nehal y Afzal (2012), menciona que “*all languages use a parallel architecture with three interacting tiers: phonology, syntax and semantics*” [todo idioma utiliza una arquitectura paralela con tres niveles de interacción: fonología, sintaxis y semántica – traducción de la autora] (Nehal y Afzal, 2012, p. 116).

La enseñanza de un idioma extranjero en el Perú no es un fenómeno de épocas recientes. Ya en la educación incaica se generalizó una sola lengua “*Runa-Simi* – lengua del hombre” (Latorre, 2010, p. 307), que era algo externa para muchos nobles.

En el periodo colonial se extiende la enseñanza del idioma castellano y del latín para los nobles súbditos del virreinato. A inicios de la república, en los niveles secundario y superior se enseñaban nociones de inglés o francés, y ya en el siglo XX, de acuerdo con el reporte del *British Council* (2015), en el Perú, la enseñanza del inglés se incrementa en la década de los 80 debido al interés del país en captar más inversionistas extranjeros para el sector minero. Consecuentemente, las políticas educativas se modifican a través de los diferentes mandatos presidenciales.

La enseñanza del idioma inglés se ha extendido en todo el mundo. Según el estudio de Cronquist y Fiszbein (2017), muchos países latinoamericanos han tomado el inglés como una estrategia para expandir sus negocios y acrecentar oportunidades a nivel mundial, lo cual deviene en el desarrollo de programas para optimizar el aprendizaje de dicho idioma. Estos programas se basan en las políticas de cada país, los cuales ambicionan lograr un adecuado manejo de la lengua inglesa.

En comparación con algunos países latinoamericanos (ver tabla 1), el Perú ha progresado a nivel nacional, aunque con ciertas deficiencias en sus currículos y en la evaluación tanto de los estudiantes como de los docentes.

Tabla 01:

Marco de políticas para el aprendizaje del idioma inglés: indicadores de progreso

| Indicadores de Progreso | Argentina | Brasil | Chile | Colombia | Costa Rica | Ecuador | México | Panamá | Perú | Uruguay |
|--|-----------|--------|-------|----------|------------|---------|--------|--------|------|---------|
| Fundamento legal | | | | | | | | | | |
| <i>Inglés obligatorio por ley</i> | ◇ | √ | √ | ◇ | √ | √ | √ | √ | ◇ | ◇ |
| <i>Plan o estrategia nacional</i> | x | x | √ | √ | x | √ | √ | ◇ | √ | ◇ |
| Estándares de aprendizaje | | | | | | | | | | |
| Estándares y objetivos de aprendizaje | ◇ | ◇ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ |
| <i>Apoyos a la enseñanza, incluyendo currículos y programas de estudio</i> | x | x | √ | √ | √ | ◇ | √ | √ | ◇ | ◇ |
| Rendimiento de los estudiantes | | | | | | | | | | |
| Estándar de medición | x | x | √ | √ | √ | √ | √ | x | √ | √ |
| Metas de dominio | x | x | √ | √ | √ | √ | √ | x | √ | √ |
| Evaluación del dominio | x | ◇ | √ | √ | √ | ◇ | ◇ | x | X | √ |
| Cualificaciones de los docentes | | | | | | | | | | |
| Estándares educativos de los profesores | √ | x | √ | √ | ◇ | √ | x | ◇ | √ | √ |
| Metas de dominio | x | x | √ | √ | √ | √ | √ | x | √ | √ |
| Evaluación del dominio | x | x | √ | ◇ | ◇ | √ | √ | x | x | x |

√ Sí, este asunto se ha enfrentado con éxito.

◇ Ha habido cierto progreso en la dirección correcta, pero aún no es suficiente.

X Aún no existen las condiciones adecuadas en este rubro.

Fuente: El aprendizaje de inglés en América Latina (Cronquist y Fiszbein, 2017, p.6).

De acuerdo con el Decreto Supremo N° 012-2015-MINEDU, “el plan de Perú para implementar un programa nacional de inglés considera el dominio de ese idioma como una forma de atraer la inversión extranjera, lo que podría ayudar a aumentar la productividad y competitividad” (Ministerio de Educación de Perú, 2015). Se aprecia, entonces, que la mejoría económica se convierte, para el gobierno peruano, en una fuerte motivación para promocionar la enseñanza del idioma inglés.

2.3.2 Aprendizaje por competencias

Aunque para el ser humano el lenguaje es una capacidad innata, el acto de leer y escribir son actos que se han aprendido y vuelto inherente a la identidad y cultura de las

personas. Por ende, estos requieren “una educación y práctica” (Carr, 2010, pag.70), y como tal se necesita de una formación desde la niñez.

En la actualidad, se constata una tendencia educativa al cambio de los currículos académicos orientados por objetivos hacia el currículo basado en competencias, debido a las nuevas necesidades de resolución de problemas que el mercado espera del futuro profesional.

Pimienta (2012a) indica que las competencias se diferencian de los objetivos en función a sus características (ver tabla 2).

Tabla 02:
Diferencias entre los objetivos y las competencias.

| Objetivos | Competencias |
|--|--|
| Se dirigen a una de las dimensiones: saber conocer, saber hacer o saber ser. | Evidencian claramente un desempeño como producto de una actuación. |
| Existen objetivos de aprendizaje y de enseñanza. | La competencia dirige el quehacer del docente. |
| Plantean los propósitos generales del proceso pedagógico y didáctico. | Se describen con verbos dirigidos al desempeño integral del sujeto. |
| Indican el aprendizaje que se espera desarrollar en el estudiante mediante la labor docente. | Permiten determinar tareas docentes, las cuales generan actividad en los estudiantes. |
| Plantean un resultado concreto, visible, evaluable, único y uniforme para todos los estudiantes. | Se dirigen al desempeño como actuación integral que se hace evidente mediante productos específicos. |
| Se plantean como una actividad final. | Implican un proceso. |

Fuente: Pimienta (2012a, p. 4).

Elaboración: propia.

Por ser una actividad que demuestra un proceso, es necesario subrayar qué se entiende por competencia.

El proyecto Tuning – América Latina (2007) proporciona puntos a considerar para garantizar la calidad, efectividad y transparencia en el ambiente educativo a través de la colaboración de centros de educación superior. Mediante el Tuning se busca preparar al profesional con base en parámetros generales a partir de las competencias que debería alcanzar para poder ser reconocido en países latinoamericanos, dentro de un marco de respeto de la diversidad, la libertad y la autonomía. El proyecto Tuning – América Latina (2007) explica que una competencia es:

La combinación de atributos con respecto al conocer y comprender (conocimiento teórico de un campo académico); el saber cómo actuar (la aplicación práctica y operativa a base del conocimiento); y a; saber cómo ser (valores como parte integrante de la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto). (p.17)

Las competencias dentro de un grupo de capacidades, desarrolladas a través de un proceso, se construyen a partir de estímulos externos que se relacionan para fomentar el potencial del individuo y de su relación con el medio ambiente desde sus intereses y aspiraciones. En otra definición, Tobón (2005) conceptualiza las competencias como:

procesos complejos que las personas ponen en acción-actuación-creación, para resolver problemas y realizar actividades (de la vida cotidiana y del contexto laboral profesional), aportando a la construcción y la transformación de la realidad, para lo cual integran el saber ser (automotivación, iniciativa y trabajo colaborativo con otros), el saber conocer (observar, explicar, comprender y analizar) y el saber hacer (desempeño basado en procedimientos y estrategias), teniendo en cuenta los requerimientos específicos del entorno, las necesidades personales y los procesos de incertidumbre, con autonomía intelectual, conciencia crítica, creatividad y espíritu de reto, asumiendo las consecuencias de los actos y buscando el bienestar humano. (p.9)

Para Pimienta (2012a), una competencia es un término “polisémico” (Pimienta, 2012a, p.2); pero circunscrito al campo de la educación, define la competencia como “el desempeño o la actuación integral del sujeto, lo que implica conocimientos factuales o declarativos (saber conocer), habilidades y destrezas (saber hacer), y actitudes y valores (saber ser), dentro de un contexto ético” (Pimienta, 2012a, p.2). Así, dentro de las dimensiones de una competencia se debe identificar con qué actividades se acerca el docente a estos tres saberes (figura 2).

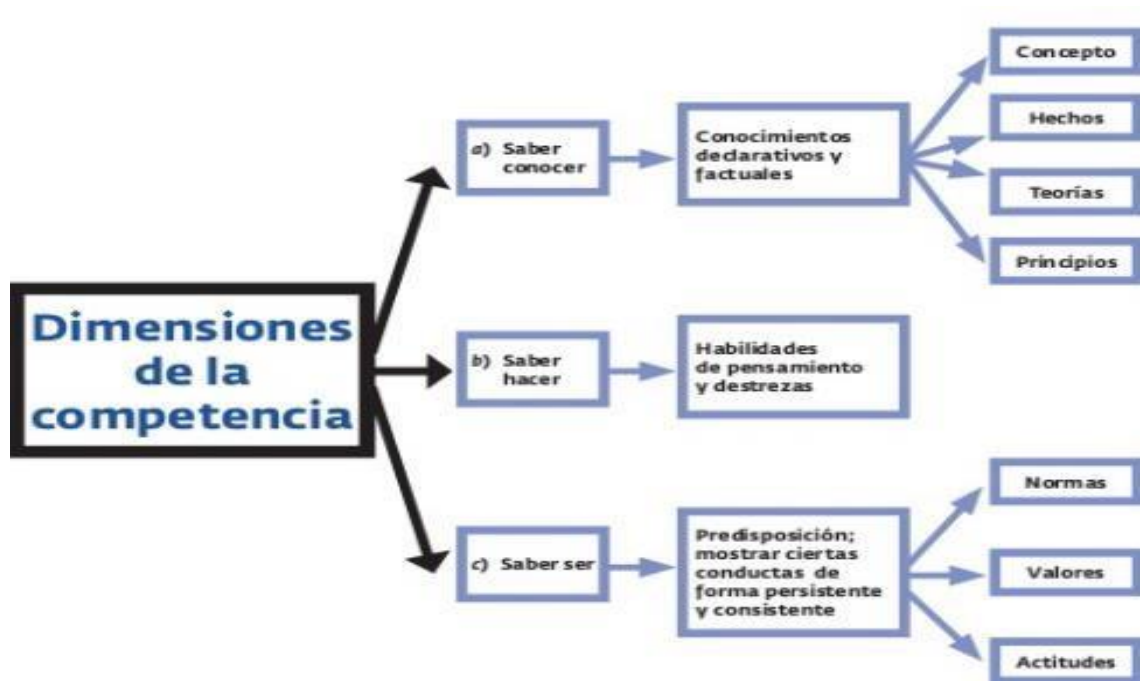


Figura 2. Dimensiones de la competencia.
Fuente. Pimienta, J. 2012a, p.25

Estas definiciones coinciden en subrayar el rasgo característico de la competencia: ir más allá del conocimiento académico. Los aspectos de una competencia trascienden lo académico puesto que deben considerar poner en acción esos saberes, después de un análisis del contexto a la par que se mantienen los principios morales. Tal como lo mencionan Hernandez y Goenaga (2009), la competencia ha cambiado según las tendencias en los diversos países y sus campos de conocimiento son ampliamente estudiados en diferentes disciplinas de las ciencias sociales.

2.3.2.1. Competencia lingüística

Dentro de las competencias están aquellas descritas como básicas, las cuales son las características generales que todo estudiante universitario debería tener para ser un buen individuo de la sociedad (Latorre, 2014).

Estas competencias básicas se desarrollan en un “ámbito de instrumentos para la comprensión, expresión y comunicación” (Latorre, 2014, p.77), que involucran los conocimientos generales para cualquier actividad mental como la comprensión, la producción de textos y la resolución de problemas.

Dentro de las competencias básicas se encuentra la comunicativa, definida como la capacidad y habilidad que tiene una persona en torno al conocimiento de la lengua. Esta competencia desarrolla las capacidades y habilidades de un individuo al incorporar en su bagaje el sistema lingüístico. Además de este último, se precisan otros saberes para conseguir la elaboración y entendimiento adecuado de un texto según un contexto específico (Hymes, 1976). Popescu (2013), citando a Widdowson, concuerda con Hymes en que el hablante intuitivamente sabe, a través de su conocimiento social, lo que es o no aceptable, adaptando así su lenguaje al tema, lugar y situación.

Esta competencia, a su vez, tendrá como uno de sus componentes la competencia lingüística. Para Del Rio (2003), la lingüística como estudio científico del lenguaje se inicia en el siglo XIX, centrándose en el estudio del lenguaje y su sistema por se en todas las lenguas conocidas en su momento. La lingüística llega a ser teórica, aplicada y diacrónica. El propósito de la lingüística teórica es formar una teoría que describa la estructura del lenguaje. Entre sus diferentes representantes se puede citar a Chomsky y Barthes.

Tobón (2005) y Del Rio (2003), al igual que otros autores, consideran que el constructo de competencia lingüística se inicia con Noam Chomsky en 1965, a partir de su teoría de la gramática generativa transformacional, “la cual da cuenta de la manera cómo los seres humanos se apropian del lenguaje y lo emplean para comunicarse” (Tobón, 2005, p. 65).

Desde el punto de vista de Popescu (2013), citando a CEFR, la competencia lingüística se define como “*the learner’s knowledge of an ability to use, the formal resources from which well-formed meaningful messages may be assembled and formulated*” [el conocimiento de un estudiante sobre una capacidad para utilizar los recursos formales desde los cuales pueden ser ensamblados y contruidos los mensajes bien formados y con sentido – traducción la autora] (Popescu, 2013, p.6). Además, apunta que el primero en realizar una distinción entre el sistema lingüístico como competencia y su función, uso del lenguaje, fue Chomsky en 1965. Más adelante, en 1996, Cook separa el aprendizaje de un lenguaje en sistemas aislados, postulado antagónico para los lingüistas aplicados, quienes se oponen a tal separación.

El lenguaje es un proceso cognitivo que se desarrolla a través de la sintaxis. Su recurrencia tiene un alto nivel de sistema de referencia caracterizado por la teoría de la mente, la capacidad de la representación no lingüística, distinción objeto/tipo, señales vocales referenciales, invitación, control en la producción de la señal para la comunicación intencional y la representación numérica (Nehal y Afzal, 2012).

El estudio de Chomsky se basa en la habilidad constructiva de todas las personas para aprender una lengua e interactuar a través de ella con miras a comunicarse. La competencia lingüística es definida como:

el conocimiento de las reglas del sistema lingüístico; que se basa en un sistema más abstracto como es la gramática universal o habilidad de la especie humana. Es decir, la competencia es el conocimiento que el hablante-oyente tiene de su lengua, mientras que la actuación es el uso real de la lengua en determinadas situaciones. (Tobón, 2005, p. 66)

Para su estudio sobre las inteligencias múltiples, Howard Gardner considera la competencia lingüística como aquella que es compartida por todos los seres humanos y permite procesar la información de los símbolos a través de la morfosintaxis en un momento dado. Gardner, citado en Calderón (2017), considera que “las médulas de tal tipo de inteligencia son la fonología y la sintaxis, mientras que la semántica y la pragmática se relacionan más con la inteligencia lógico-matemática y la inteligencia interpersonal” (Calderón, 2017, p. 5).

Es así que el ser humano aplica la competencia lingüística para organizar sus ideas (comprensión), para expresarse (expresión) y para interrelacionarse con otras personas (relación). Por lo tanto, la competencia lingüística no solo abarca el uso del lenguaje como modo de intercambio oral y escrito, demostración y entendimiento de la realidad, construcción y organización del conocimiento, sino también la expresión de “pensamientos, emociones, vivencias y opiniones...y expresándose de forma oral y escrita” (Padilla, Martínez, Pérez, Rodríguez y Miras, 2008, p. 180).

2.3.2.2. Sub dimensiones de la competencia lingüística

Para definir los niveles de la competencia lingüística es importante considerar sus componentes. De acuerdo con el artículo Competencia en comunicación lingüística de la revista Evaluación diagnóstica (2009), la competencia lingüística posee 5 dimensiones:

a. Comprensión oral

Este componente resulta de la combinación de la habilidad, el conocimiento y la actitud necesarios para producir un mensaje oral al momento de la interrelación de pares y que se adecúa a los diferentes ámbitos en donde se desenvuelve la persona (Evaluación diagnóstica ,2009). Para Zarza (2017), es una habilidad pasiva que va más allá del escuchar para diferenciar “el código verbal, en palabras, frases u oraciones, sino que también... a la ejecución de la competencia...como la semántica, la pragmática y la enciclopédica” (Zarza, 2017, p. 9).

b. Comprensión escrita

Combina la habilidad, el conocimiento y la actitud requeridos para producir un enunciado escrito para la interrelación de pares en los diferentes ámbitos en donde se desenvuelve la persona (Evaluación diagnóstica, 2009). Para Moore (2014), esta viene a ser un vínculo complejo de los diferentes procesos cognitivos necesarios para crear una representación mental de un texto, además de incluir procesos como decodificación, vocabulario y otros útiles para la estructura de un texto.

c. Expresión oral

Combina la habilidad, el conocimiento y la actitud indispensable para preparar un mensaje oral mediante la interrelación de pares en los diferentes ámbitos en donde se desenvuelve una persona (Evaluación diagnóstica, 2009). Para Berrío (2019), esta destreza nos ayuda a interrelacionarnos y poder emitir oralmente nuestras ideas con fluidez, considerando “la pronunciación, léxico y gramática; además de conocimientos socioculturales y pragmáticos” (Berrío, 2019, p. 7). Por otra parte, Zarza (2017) hace referencia a esta aptitud como una habilidad activa (hablar) que incluye la emisión oral de códigos y que debe considerar la organización del mensaje, su receptor, el modo, entre otros.

d. Interacción oral

Combina la habilidad, el conocimiento y la actitud necesarias para lograr una conversación (Evaluación diagnóstica, 2009, p. 4). Para Muñoz (2011), la interacción oral es “un acto discursivo” (p. 60), dado en un lugar y momento específico, que no solo considera el conocimiento sino también la estructura de elemento para lograr la actividad, considerando el timbre de voz, claridad del mensaje, velocidad y modulación para crear una comunicación oral armónica.

e. Expresión escrita

Esta dimensión es materia de la presente investigación y se detalla en el siguiente apartado.

2.3.2.3. Expresión escrita

Thorton, citado por Berrío (2019), resalta la importancia de escribir al afirmar que “el éxito o fracaso de un alumno del sistema educativo se basará con toda certeza, en su habilidad para escribir” (Berrío, 2019, p. 4).

La expresión escrita es considerada como habilidad en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación (MCER). Esta referencia detalla las habilidades obtenidas por los estudiantes a través de sus currículos para aprender un idioma u homogeneizar los niveles lingüísticos (García, 2017).

García (2017), mencionando a Camps (1993), define el acto de escribir como “una actividad compleja a lo largo de la cual el escritor lleva a término múltiples acciones interrelacionadas a diferente nivel” (García, 2017, p. 8). Como se muestra en la figura 3, la dificultad del proceso es elevada debido a que abarca actividades como describir la actividad, definir el contexto, finalidad y otros aspectos para plasmar las ideas en el papel, y así iniciar la elaboración del texto y terminar con la revisión, la cual puede estar sujeta a cambios hasta satisfacer al autor (García, 2017).

| Planificación | Textualización | Revisión |
|----------------------------------|--|---|
| Planificación del texto | Redacción | Revisión |
| ¿De qué voy a escribir? | Enunciados y párrafos | ¿Se ha logrado el objetivo de comunicación? |
| ¿Con qué propósito? Y | Operaciones textuales: | |
| ¿A quién va dirigido? | paráfrasis, cita textual y resumen | Verificar que el texto cumpla |
| Elaboración de fichas de trabajo | Uso de convenciones académicas como citar, pies de página y bibliografía | con: adecuación, cohesión, coherencia y sentido. |
| | Borrador | Corrección |
| | Escritura de borradores | Corregir para que el trabajo académico sea de calidad |

Figura 3. Proceso de escritura.

Fuente: García (2017, p. 9)

Al igual que García (2017), Berrío (2019) concuerda en que este proceso afina nuestra “capacidad de síntesis, análisis, raciocinio y comprensión” (p. 4).

El artículo Competencia en comunicación lingüística de la revista Evaluación diagnóstica (2009) define a la expresión escrita, en cuanto componente de la competencia lingüística, como una combinación de la habilidad, el conocimiento y la actitud, elementos básicos en la elaboración de un texto escrito coherente y congruente para ser aplicado en los diferentes ámbitos en los que una persona se desenvuelve.

Cassany, Luna y Sáenz (2003) subrayan la relevancia de la expresión escrita en la comunicación, dado que permite la producción de textos coherentes, que versan sobre un asunto, al poner en práctica habilidades y conocimientos agrupados en tres ejes. Cada uno de estos ejes tiene sus propios aspectos a considerar (ver tabla 3).

El eje de conceptos: abarca las propiedades textuales - “las propiedades textuales son seis: adecuación, coherencia, cohesión, gramática o corrección, presentación y estilística” (Cassany et al. 2003. p.316) – las cuales implican el dominio y se integran al sistema lingüístico del escritor al momento de la redacción de textos, de manera tal que se obtiene un uso eficiente del idioma (Cassany et al., 2003).

El eje de procedimientos: es el conjunto de destrezas mentales y corporales, dentro de las cuales se incluyen desde procesos básicos – como el trazado de las grafías del

alfabeto o el aprendizaje de la escritura - hasta ser capaces de elaborar, analizar o replantear estructuras con un concepto ordenado y más complejo (Cassany et al., 2003).

El eje de las actitudes: comprende la idea y la importancia que el hablante le da a su idioma, a su producción textual y a todos los elementos involucrados en este proceso. Este eje toma en consideración la postura adoptada por el estudiante al escribir, su motivación, dedicación y también la satisfacción o el desgano (Cassany et al., 2003).

Tabla 03:

Esquema de aspectos a considerar dentro de los ejes.

| Procedimientos | Conceptos | Actitudes |
|-------------------------------|------------------|-------------------|
| Aspectos psicomotrices | Texto | - Cultura impresa |
| - Alfabeto | - Adecuación | - Yo, escritor |
| - Caligrafía | - Coherencia | - Lengua escrita |
| Aspectos cognitivos | - Cohesión | - Composición |
| - Planificación | - Gramática | |
| • Generar ideas | • Ortografía | |
| • Formular objetivos | • Morfosintaxis | |
| - Redacción | • Léxico | |
| - Revisión | - Presentación | |
| | - Estilística | |

Fuente: Enseñar lengua (Cassany et al., 2003, p. 258)

2.3.3. Trabajo colaborativo

Las diferentes reformas educativas ubican al trabajo colaborativo en el foco de atención durante el acto de enseñanza y aprendizaje debido al empoderamiento del progreso personal que impulsa el trabajo colaborativo a través de las relaciones entre pares (Alfageme, 2003). Por ello, en la colaboración se busca la participación igualitaria de los miembros para resolver una tarea o problema. Para la elaboración de esta investigación es importante reconocer lo que es el Aprendizaje colaborativo, metodología en la que se basa esta estrategia (trabajo colaborativo).

Para Bernaza (2005), el Aprendizaje colaborativo (AC) se define como:

un proceso de construcción social en el que cada profesional aprende más de lo que aprendería por sí mismo, debido a la interacción con otros

miembros de su comunidad profesional o de su grupo de estudio. Desde esta perspectiva, el resultado del trabajo hecho en un grupo colaborativo tiene un valor superior al que tendría la suma de los trabajos individuales de cada miembro de dicho grupo. (p. 3)

De esta manera, el autor considera el AC como un constructo social resultado de la colaboración de cada miembro del grupo. Por otra parte, Lucero (2003) da importancia a las estrategias que implican el Aprendizaje colaborativo, al definirlo como:

el conjunto de métodos de instrucción y entrenamiento apoyados con tecnología así como de estrategias para propiciar el desarrollo de habilidades mixtas (aprendizaje y desarrollo personal y social), donde cada miembro del grupo es responsable tanto de su aprendizaje como del de los restantes miembros del grupo. (p. 4)

Latorre y Seco (2013) describen el Aprendizaje colaborativo como una estrategia metodológica mediante la cual el estudiante desarrolla habilidades y actitudes a partir de contenidos específicos en un ambiente social e interpersonal, generando una construcción de aprendizaje significativo a través del trabajo entre pares (p. 187-203).

Asimismo, Román (2004) define el Aprendizaje colaborativo como “una forma de trabajo caracterizada por una metodología activa y experiencial que desarrolla habilidades mixtas y cada miembro es responsable de su aprendizaje como los restantes miembros del grupo lo son del suyo” (Román, 2004, p.1).

Estos dos últimos autores concuerdan en afirmar que un trabajo hecho en grupo propicia la mejora de destrezas individuales y sociales.

Desde la perspectiva del Aprendizaje colaborativo, el enfoque de esta investigación se centra en la técnica del trabajo colaborativo.

Para Mesías y Monroy (2017) y Córdor (2015), el trabajo colaborativo surge para estimular el trabajo en equipo y la interacción entre los participantes. Cada persona

aprovecha al máximo sus propios estilos de aprendizaje y asume la responsabilidad de cumplir su parte específica con el objetivo de concluir la tarea común.

2.3.3.1. Elementos del aprendizaje colaborativo

Hoy en día, las actividades en las aulas son estructuradas de forma diferente a la tradicional, de tal manera que los estudiantes aprenden los uno de los otros. De esta forma, los estudiantes están expuestos a los comentarios y consejos de sus pares y pueden aprender, dar y recibir ayuda de modo que se profundice lo aprendido (Bernaza, 2005). Para Bernaza (2005), los elementos relacionados con el aprendizaje colaborativo son:

Cooperación. Se entiende por cooperación el apoyo que cada miembro del equipo ofrece a los demás. De esta manera se convierten en especialistas en un tema y mejoran sus habilidades de trabajo con otras personas.

Responsabilidad. Cada miembro del grupo es responsable de terminar su parte. Asimismo este elemento implica el entendimiento del trabajo de los demás por parte de cada integrante.

Comunicación. El diálogo es la herramienta esencial para el intercambio de ideas, información y material empleados en el proyecto. Debe ser llevado a cabo por todos los integrantes. Además del intercambio, el diálogo permite la mejora de ideas y resultados gracias a que se exponen al análisis y reflexión por parte de todos los miembros.

Trabajo en equipo. Implica la participación activa en las tareas del grupo por parte de todos los integrantes. Cada miembro debe involucrarse en la toma de decisiones y en la resolución de problemas, a la par que afina sus habilidades comunicativas, de liderazgo y de confianza.

Autoevaluación. Cada miembro del grupo valora y analiza la productividad de sus aportes y acciones. Además, cada integrante se plantea metas y revisa su progreso con el fin de determinar los cambios que garanticen la mejora de su trabajo a futuro (Bernaza, 2005).

2.3.3.2. Características y elementos del aprendizaje colaborativo

Como Mesías y Monroy (2017) proponen, citando a Johnson y Johnson, hay 4 elementos considerados en el aprendizaje colaborativo:

a. Interdependencia positiva: esto es, el asumir los compromisos individuales, así como el entendimiento para la organización del trabajo (Mesías y Monroy, 2017). Asimismo, Bernaza (2005) concuerda en que para esta condición, el trabajo de los individuos no solo abarca la responsabilidad de obtener su propio aprendizaje sino también el de los demás, y aunque al inicio existan problemas de comunicación, al constituirse el grupo adecuadamente los estudiantes pueden encontrar un ambiente estimulante y de confianza (Bernaza, 2005).

b. Habilidades de trabajo en grupo: explica y argumenta el contenido y los objetivos del trabajo, se busca una discusión crítica (Mesías y Monroy, 2017). Para que exista esta interacción de habilidades, los miembros del grupo “deben aprender a negociar, criticar, dialogar, tomar decisiones en conjunto, respetar las opiniones de los demás, cumplir las normas de trabajo grupal, asumir posiciones éticas y de responsabilidad social, etc.” (Bernaza, 2005, p. 6).

c. Interacción: busca la comunicación abierta que anime la participación y aliente estrategias positivas para el aprendizaje (Mesías y Monroy, 2017). Bernaza (2005) describe esta interacción como una “construcción social” (p.3) en la que el estudiante aprenderá más de lo que podría aprender por sí mismo. Esto propicia que se abran los canales de aprendizaje con una participación más activa en diferentes momentos y situaciones.

d. Responsabilidad individual: cada miembro del grupo tendrá sus obligaciones dentro de él, pero la participación deberá ser similar en todos los miembros para contribuir de este modo al aprendizaje del equipo (Mesías y Monroy, 2017). Si bien el grupo de trabajo se consolida, aun así existe una implicancia personal, donde cada estudiante, de forma individual, responde por la tarea que se le asignó. Por ello, cada estudiante debe identificar las actividades a realizar, puesto que eso influirá en el desarrollo de los demás (Bernaza, 2005).

2.3.3.3. Importancia del trabajo colaborativo

Para Latorre y Seco (2013), el trabajo colaborativo es un aprendizaje vivencial donde el conocimiento se integra al estudiante en algo “útil y vivo” (p. 203). Al tener personas con diferentes habilidades y conocimientos, el aprendizaje se da entre ellos mismos de forma activa, con los diferentes escenarios que deben vencer. Esta estrategia “facilita la participación, socialización y emancipación del estudiante, desarrollando valores y actitudes como el respeto, colaboración, atención al otro, flexibilidad, asertividad, autoestima, solidaridad, paciencia, etc.” (Latorre y Seco, 2013, p. 203).

Asimismo, Mesías y Monroy (2017) afirman que una participación activa por parte de los estudiantes, les ayuda a expresar sus ideas y, al compartir sus experiencias voluntariamente, pueden encontrar solución a un problema dado.

2.3.3.4. Actividades para incentivar el trabajo colaborativo

Revelo, Collazos y Jiménez (2018) aseveran que el trabajo colaborativo es una estrategia que maximiza la intervención de los miembros del grupo como también proporciona una mejora para aprender.

Estas estrategias “son instrumentos de los que se vale el docente para contribuir a la implementación y el desarrollo de las competencias de los estudiantes” (Pimienta, 2012b, p. 3).

Para los propósitos de esta investigación, algunas actividades consideradas para incentivar el trabajo colaborativo en las diferentes etapas de la secuencia didáctica fueron las siguientes:

Lluvia de ideas: dinámica libre definida como:

estrategia realizada en un grupo para poder identificar qué es lo que los miembros del grupo conocen sobre un tema específico. Se realiza dando un tema, situación o problema en general, del cual los estudiantes, sea de manera escrita u oral, participan proponiendo sus ideas con estructuras simples sin dar fundamentos. La actividad puede realizarse en unos 15 minutos y un moderador que aliente un ambiente de respeto, creatividad y relajación. Después de analizar y organizar las ideas, se

debe realizar una síntesis escrita de lo propuesto. Esta estrategia ayuda a recuperar la información previa, desarrolla la creatividad y mejora la participación de los estudiantes. (Pimenta, 2012b, p. 4)

Cuadro sinóptico: a través de un trabajo en pareja, se pide a los estudiantes que realicen un cuadro sinóptico. Este organizador gráfico “permite organizar y clasificar información (...) Este organizador muestra jerárquicamente, a través de llaves, las ideas principales y secundarias de un asunto, lo cual facilita el entendimiento de un tema a través de la organización de conceptos” (Pimienta, 2012b, p.24).

Diagramas: para Pimienta (2012b), estas representaciones enlazan palabras o ideas dentro de una secuencia informativa o conjuntos. Se puede utilizar de forma radial o en árbol, ser de causa- efecto o de flujo. Por ejemplo, en un diagrama similar al de Venn, se pueden separar dos temas con sus propiedades y en la intersección se ubican las características comunes o parecidas de ambos temas.

Taller: es una estrategia donde se “aplica los conocimientos adquiridos en un ejercicio específico el cual resulta de la aportación de cada miembro del grupo según sus roles dentro del equipo. El tiempo de desarrollo es relativo a la actividad o competencias a trabajar” (Pimienta, 2012b, p. 123). Para realizar este ejercicio, según Pimienta (2012b), se debe exponer el tema a trabajar y designar los grupos y roles que los estudiantes deben asumir. Se dan los recursos, los materiales y un tiempo designado para que los estudiantes interactúen entre sí. “El docente monitorea y realiza el seguimiento de cada grupo durante la ejecución de la actividad. Se presenta el producto y, si fuese necesario, se amplía la información. Al concluir el taller se presentan las conclusiones” (Pimienta, 2012b, p. 123).

Roleplay: para Córdor (2015), el roleplay es una técnica basada en la dramatización que apoya el aprendizaje, recurso con el cual se adquieren habilidades para la vida real a través de simulaciones, debido a que los estudiantes afrontan la situación como si fuese real.

Rompecabezas: de acuerdo con Flores, Ávila, Rojas, Sáez, Acosta y Díaz, (2017), en esta estrategia los estudiantes afianzan la responsabilidad individual, al asumir el

protagonismo de las clases y desarrollar la lectura y el análisis de textos, para luego discutir y sintetizar las ideas más relevantes del tema con sus compañeros.

Además de las estrategias, a fin de incrementar los momentos de exposición al trabajo colaborativo, se hace uso de juegos de estímulo verbal, espacial, musical, pictórico, interpersonal e intrapersonal. Según Antunes (2012), “los juegos son excelentes herramientas para el aprendizaje, puesto que estimulan el interés del estudiante y desarrollan experiencias a nivel personal y social” (Antunes, 2012, p. 32).

2.3.4. Textos descriptivos

Un texto descriptivo es definido como el “detalle de cómo es, ha sido o será una persona, objeto o fenómeno (descripción objetiva), a veces dada desde el punto de vista personal (descripción subjetiva)” (Centro Virtual de Cervantes, 2018). Es decir, es la representación escrita de algo tangible o intangible.

Casado (2009) conceptualiza el texto descriptivo como un texto en el cual su forma (mensaje) permite representar con palabras a personas, ambientes, situaciones, objetos, experiencias, entre otros, de tal forma que el receptor pueda recrear mentalmente de la manera más fidedigna posible la idea de lo que el emisor describe.

Gerot y Wignell, citado por Dwi (2019) agregan que un texto descriptivo es el utilizado para representar al detalle personas, lugares y cosas. A través de este tipo de texto, el emisor busca proporcionar al lector una imagen mental de los seres, para lo cual proporciona detalles que puedan percibirse con los cinco sentidos (apariencia, olores, gustos, sensaciones y tacto).

Pero así como se considera en la descripción de textos la representación escrita de un ser determinado, se debe considerar también la modalidad. Por modalidad se entiende, según el Instituto Tecnológico de Tizimin (2016), en su tema 3. Tipos de textos, “la descripción técnica (lo importante es la precisión, objetividad y claridad) y literaria (lo principal es la expresividad, y para ello es muy importante la adjetivación, y además procedimientos de calificación, y los recursos literarios)” (p. 3).

Asimismo, se deben tener en cuenta ciertas perspectivas al momento de describir situaciones específicas. Por ejemplo, desde el tiempo (cronografía), lugar, (topografía), el aspecto exterior de un personaje (prosopografía). Tomando cualidades más abstractas, se tiene la etopeya o descripción de la ética de una persona; la prosopopeya o descripción de atributos humanos en seres que no lo son; el retrato o representación de una persona tanto física como moral (retrato) y la hipotiposis o descripción vívida de acciones o escenarios poco relacionados con el receptor.

Aunque se identifican diferentes técnicas para redactar un texto, tres de ellas son consideradas elementales: la narración, la descripción y el diálogo. En cuanto a la descripción, esta presenta operaciones básicas que actúan con una misma funcionalidad esencial; estas se reagrupan para la caracterización del texto descriptivo, son tenidas en cuenta en la enseñanza de una lengua y constituyen habilidades inherentes en la adquisición de la competencia lingüística de los estudiantes. Estas operaciones son las siguientes:

o **Anclaje:** su función es orientar la atención del lector hacia el elemento a describir, suele coincidir con el tema o título. Por lo general, los personajes y contextos tienden a ser descritos al principio de la narración.

o **Aspectualización:** expone las cualidades básicas de los diferentes elementos en un texto. Puede describir de manera general, como por ejemplo todo un escenario, o puede ser más específico como por ejemplo describir zonas particulares de este.

o **Puesta en relación:** puede ser en una relación de contigüidad, (relación con el tiempo o con el espacio) o de analogía (relación comparativa o metafórica de lo que se describe).

o **Subtematización:** se muestra un elemento elegido por aspectualización, lo que a su vez genera un subtema con estructura propia.

o **Pragmática:** analiza cómo las distintas estructuras influyen en el significado de la descripción (Centro Virtual Cervantes, 2018). Según Reyes (2017), la pragmática es una subdisciplina de la lingüística, con la finalidad de encontrar el significado del

lenguaje en contexto, el cual infiere en la percepción de los hablantes “en el significado implícito” (Reyes, 2017, p. 23).

Textos descriptivos en inglés

Tanto para el *American Council on the Teaching of Foreign Languages* (2011) como para Dwi (2019) y otros autores, la escritura es una de las habilidades que todo estudiante debe demostrar, después de suficiente práctica, con cierta destreza según su nivel de aprendizaje del idioma inglés.

Esta actividad busca desarrollar principalmente la parte gramatical y ampliar el vocabulario. Kevin, citado por Dwi (2019), menciona que se deben considerar ciertos criterios para lograr un buen texto; por citar algunos, una idea clara, longitud, idea de apoyo, tiempo, lógica, buena gramática, inglés y ortografía.

Hyland, citado por Dwi (2019), resalta la autonomía de los textos con sus propias estructuras y elementos. Esto es, el emisor puede seleccionar de qué forma se quiere dirigir al lector; para ello elige textos descriptivos que proporcionen características de una persona, cosa o lugar.

Es en la parte de la descripción que el estudiante aplica los elementos del lenguaje -tales como estructuras gramaticales y uso del vocabulario - para describir las características del sujeto en un texto. Gerot y Wignell, citados por Dwi (2019), agregan que hay dos estructuras principales en el texto descriptivo que el estudiante debe de considerar:

- la identificación, donde se decide qué se va a describir, y
- la descripción, donde se detalla lo que se decidió describir.

Además de estas estructuras, las características gramaticales (tiempos verbales, adjetivos, etc.), vocabulario y mecanismo de estructura funcionan como indicadores de un texto descriptivo en inglés (Dwi, 2019).

a. Características gramaticales: para Dwi (2019), las características principales del lenguaje en un texto descriptivo en inglés son tres: el uso del presente simple, la voz activa y el uso de adjetivos.

b. Vocabulario: Zhihong, citado por Dwi (2019), considera que “*words are the basic unit of language form. Without a sufficient vocabulary, one cannot communicate effectively or express ideas*” (Dwi, 2019, p. 80) [las palabras son las unidades básicas del lenguaje. Sin un vocabulario suficiente, uno no puede comunicarse efectivamente o expresar sus ideas, traducido por la autora]. Considerando esto, el vocabulario es una pieza clave para poder concretar las ideas. La inapropiada elección de palabras dificulta una verdadera comunicación.

c. Mecanismo de estructura: para Heaton, citado por Dwi (2019), es importante considerar las técnicas de escritura, como ortografía y puntuación. No solo es relevante escribir correctamente las palabras, sino también colocar la puntuación correcta para dar claridad a la idea y separar estructuras.

2.4. Definición de términos básicos

Aprendizaje colaborativo: es una estructura metódica en la que predomina la interrelación de los miembros del grupo, los cuales contribuyen al aprendizaje progresivo del equipo al poner en ejercicio, cada uno de los integrantes, el valor de la responsabilidad (Revelo et al., 2018).

Competencia comunicativa: es la confluencia de conocimientos, habilidades, cualidades o talentos que median en las interrelaciones sociales a fin de conseguir una comunicación efectiva (Bermúdez y Gonzáles, 2011).

Competencia lingüística: es el conocimiento del sistema lingüístico de una lengua y de su rol crucial en la combinación de diferentes elementos con sus valores significativos para estructurar un mensaje (Temas para la educación, 2010).

Expresión escrita: Es una de las maneras de comunicación más antigua, además de ser la comunicación formal tanto en instituciones (colegios, universidades, etc.) como en la interacción profesional (negocios, servicios, etc.). Su naturaleza concreta se convierte en evidencia y puede ser consultada en cualquier momento puesto que la información se mantiene intacta, incluso si es distribuida en cantidad. Se caracteriza por ser detallada y precisa para asegurar la comunicación (Prabavathi y Nagasubramani, 2018).

Texto descriptivo: Es el trabajo escrito que transmite un mensaje en un contexto determinado siguiendo estructuras específicas con el propósito de describir algo, alguien o algún lugar, por medio de la información detallada, de tal manera que el lector obtenga una imagen del lugar, cosa o persona descrita. (Dwi, 2019).

Trabajo colaborativo: es una estrategia en que se impulsa el aprendizaje progresivo del estudiante y de los demás miembros del equipo mediante su interrelación, debate e intercambio de opiniones (Revelo et al., 2018).

2.5. Fundamentos teóricos que sustentan la hipótesis

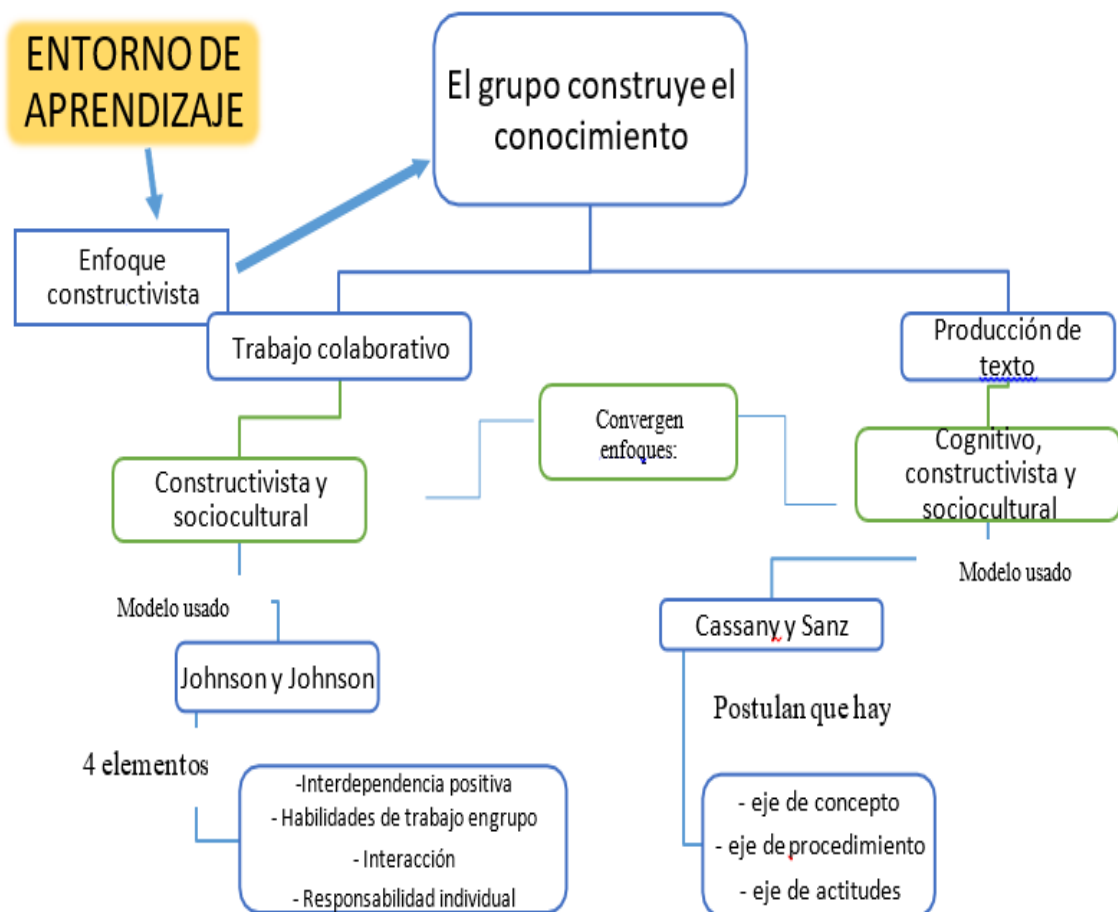


Figura 4. Mapa conceptual de la teoría del trabajo colaborativo y la producción textual. Elaboración propia.

2.6. Hipótesis

2.6.1. Hipótesis general

El trabajo colaborativo influye en la expresión escrita de textos descriptivos en inglés en los estudiantes de un instituto superior de Lima, 2018.

2.6.2. Hipótesis específicas

- El trabajo colaborativo afecta el eje de conceptos de la expresión escrita de textos descriptivos en inglés en los estudiantes de un instituto superior de Lima.
- El trabajo colaborativo interviene en el eje de procedimientos de la expresión escrita de textos descriptivos en inglés en los estudiantes de un instituto superior de Lima.
- El trabajo colaborativo influye en el eje de actitudes de la expresión escrita de textos descriptivos en inglés en los estudiantes de un instituto superior de Lima.

2.6.3. Hipótesis nula

El trabajo colaborativo no influye en la expresión escrita de textos descriptivos en inglés en los estudiantes de un instituto superior de Lima, 2018.

2.7. Variables

2.7.1. Variable independiente: el trabajo colaborativo

2.7.1.1. Definición conceptual:

Para Mesías y Monroy (2017), el trabajo colaborativo “está formado por un grupo de personas que trabajan juntas y aprovechan al máximo el aprendizaje propio y el que se produce en la interrelación” (p.24). Estos procesos están constituidos por 4 dimensiones: interdependencia positiva, trabajo en grupo, interacción y responsabilidad individual (ver tabla 4).

Tabla 04:
Definición conceptual de las dimensiones de la variable trabajo colaborativo

| Variable independiente | Dimensiones | Definición |
|------------------------|---------------------------------|---|
| Trabajo colaborativo | Interdependencia positiva | Es el cumplimiento de los compromisos individuales y entendimiento de la organización del trabajo. |
| | Habilidades de trabajo en grupo | Explica y argumenta el contenido y los objetivos del trabajo, se busca una discusión crítica. |
| | Interacción | Es la comunicación abierta que aliente la participación y las estrategias positivas para el aprendizaje. |
| | Responsabilidad individual | Es el cumplimiento de las obligaciones individuales asignadas dentro del equipo, teniendo en cuenta una participación similar por cada miembro del grupo para evitar individualismos. |

Fuente: Mesías y Monroy (2017).
Elaboración: propia

2.7.1.2. Definición operacional:

El trabajo colaborativo consiste en el conjunto de procesos intencionales, interdependencia positiva, trabajo grupal, responsabilidad individual e interacción social, que influyen en la expresión escrita, mediante la producción de textos descriptivos en inglés. Estas dimensiones se ponen en práctica a través de actividades en una serie de sesiones y son medidas de diversas formas (ver tabla 5).

Tabla 05:

Operacionalización de la variable trabajo colaborativo

| Variable independiente | Dimensiones | Actividades | Técnica | Instrumento |
|------------------------|---------------------------------|------------------------------|-------------|---------------------|
| Trabajo colaborativo | Interdependencia positiva | Sesiones 1- 16 (ver Anexo 5) | Observación | Encuesta de opinión |
| | Habilidades de trabajo en grupo | | | Lista de cotejo |
| | Interacción | | | |
| | Responsabilidad individual | | | |

Elaboración: propia

2.7.2. Variable dependiente

2.7.2.1. Definición conceptual:

Cassany et al. (2003) indica que la expresión escrita significa el ser “capaz de comunicarse coherentemente por escrito, produciendo textos de una extensión considerable sobre un tema de cultura general a través de habilidades y conocimientos agrupados en tres ejes” (p. 258). Estos ejes son los siguientes: de conceptos, de procedimientos y de las actitudes (ver tabla 6).

Tabla 06:

Definición conceptual de las dimensiones de la variable expresión escrita

| Variable dependiente | Dimensiones | Definición |
|----------------------|------------------|--|
| Expresión escrita | Eje de conceptos | Aborda las propiedades textuales (adecuación, coherencia, cohesión, gramática o corrección, presentación y estilística) que resumen los conocimientos sobre el código lingüístico que debe dominar un escritor competente y que le permiten usar la lengua de manera efectiva. |

Continuación Tabla 06:

| | |
|-----------------------|---|
| Eje de procedimientos | Considera las habilidades psicomotrices y mecánicas del aprendizaje del alfabeto, el trazo de las letras y la caligrafía, de las habilidades superiores, que incluyen las microhabilidades de generar y ordenar ideas, revisar o el reformular. Estas últimas también se llaman "procesos cognitivos superiores." |
| Eje de las actitudes | Aborda valores y opiniones que el individuo tiene sobre la lengua, la expresión escrita y cada uno de sus componentes. También depende de aspectos como la motivación, el interés, e incluso, el placer o el aburrimiento que puede sentir el alumno ante el hecho de la escritura. |

Fuente: Cassany et al. (2003).
Elaboración propia

2.7.2.2. Definición operacional:

La expresión escrita implica la capacidad de transmitir una idea de manera clara y coherente a través de un texto escrito, para lo cual se deberá desplegar una serie de capacidades que se pueden reunir en tres ejes. Estos ejes tendrán sus propios indicadores e instrumento de evaluación (ver tabla 7).

Tabla 07:

Operacionalización de la variable dependiente: Expresión escrita.

| Variable dependiente | Dimensiones | Indicadores | Técnica | Instrumento |
|----------------------|------------------|---|---------|--------------|
| Expresión escrita | Eje de conceptos | <ul style="list-style-type: none"> -Escoge las soluciones lingüísticas más apropiadas para mantener el nivel de formalidad en los textos. -Identifica el propósito comunicativo del texto. -Conoce la diversidad de códigos lingüísticos que existen en la lengua inglesa. -Selecciona la información pertinente al tema. -Demuestra dominio y calidad lexical al redactar un texto con los ejemplos apropiados, la terminología específica y las formulaciones precisas. - Estructura la información de manera lógica y ordenada. -Hace referencia a las articulaciones gramaticales del texto. -Analiza la capacidad expresiva general de un texto. | Prueba | Cuestionario |

Continuación Tabla 07:

| | | | |
|-----------------------|---|-------------|-----------------|
| Eje de procedimientos | <ul style="list-style-type: none"> -Utiliza una escritura legible del texto o el formato adecuado de presentación. -Identifica el alfabeto y sus combinaciones a través de trazos de letras. -Ordena, revisa o reformula ideas o conceptos. -Utiliza soportes escritos como ayuda durante el proceso (papel, dibujos, gráficos, etc.). -Elabora organizadores visuales para planificar la producción de un texto. -Analiza los elementos de la situación de comunicación (emisor, receptor, propósito, tema, etc.) en la creación de un texto escrito. -Muestra interés o placer en la expresión escrita. - Reconoce el poder de los signos gráficos. | Observación | Lista de cotejo |
| Eje de las actitudes | <ul style="list-style-type: none"> -Manifiesta imaginación y creatividad a través de la creación de cuentos e historias. -Valora la importancia de la posibilidad de comunicarse a distancia a través de textos escritos. | Observación | Lista de cotejo |

Fuente: Cassany et al. (2003).

Elaboración: propia

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

3.1. Enfoque, tipo, método y diseño de la investigación

La presente investigación es de enfoque cuantitativo, en tanto se generalizan los resultados de un grupo-muestra a uno mayor (población O), buscando replicar los resultados. (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

El tipo de investigación es explicativo, pues busca “responder las causas de los eventos y fenómenos físicos o sociales.” (Hernández y Goenaga, 2009, p.96), esto es, busca aplicar estrategias que permitan responder cuál es la influencia del trabajo colaborativo en la producción de textos descriptivos en inglés. Asimismo, se sigue el método hipotético-deductivo, que consiste en el planteamiento de un problema a partir de la observación de casos particulares. En función al marco teórico se establece la hipótesis que se pone en juicio para ser comprobada. En el caso de esta investigación se pretende comprobar las hipótesis planteadas para verificar y explicar la influencia del trabajo colaborativo en la producción de textos descriptivos en inglés.

Para el diseño de esta investigación se siguió la clasificación de Hernández et al. (2014), empleando el diseño pre experimental, con un grupo. Este diseño es aplicativo, es decir, no busca desarrollar una teoría, sino hallar la solución a un problema. Desde el punto de vista temporal, esta es de alcance seccional, puesto que se realiza en un momento específico en el tiempo (2018). A nivel de conocimiento y aplicación, situamos esta investigación dentro del estudio explicativo, ya que establece la influencia de una variable en otra (influencia del trabajo colaborativo en la expresión escrita de textos descriptivos).

Según Aria (2006), una investigación se considera pre experimental cuando no se posee el completo control de los grupos de estudio, puesto que los sujetos son destinados aleatoriamente. Esto no permite asegurar si los resultados obtenidos son producto de la variable independiente o del proceso.

Dada la naturaleza de esta investigación, se emplea la siguiente fórmula (figura 5), donde el grupo experimental (GeI) es expuesto a un estímulo (X) - en este caso se trata de la aplicación del trabajo colaborativo. Para verificar si existe alguna variación durante este proceso se aplica un pre test (O1) y un post test (O2) al grupo.

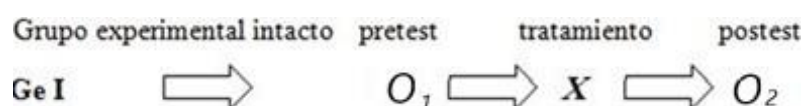


Figura 5. Fórmula de investigación.

Fuente: Hernández et. (2014). Elaboración propia

3.2. Población y muestra

El presente estudio tuvo una población de 180 estudiantes matriculados en la clase de Idioma extranjero I, en la que participaban estudiantes entre el tercer y noveno ciclo del periodo académico 2018-2 de una institución privada de educación superior de la ciudad de Lima. La muestra para la presente investigación fue asignada bajo el modelo no probabilístico por conveniencia (Hernández et al., 2014), dentro de la carga académica del 2018-2, es decir, la técnica de la muestra seleccionada por conveniencia está disponible a la investigación y no es necesario considerar el total de la población. Se utiliza su criterio no probabilístico, considerando sus características de efectividad, bajo costo y eficiencia de manejo de tiempo.

Criterio de inclusión

Para esta investigación se incluyeron todos los estudiantes inscritos en el curso Idioma extranjero I en un instituto privado de Lima.

Diseño muestral

Según Hernández et al. (2014), para la selección de la muestra de clase no probabilística, se “selecciona casos o unidades por uno o varios propósitos. No pretende que los casos sean estadísticamente representativos de la población” (p. 204).

La muestra estuvo conformada por un grupo experimental de 18 estudiantes de una población académica de 180 estudiantes (ver tabla 8).

Tabla 08:

Población de los estudiantes matriculados en el curso de lengua extranjera I (inglés) de un Instituto privado.

| Población académica | Población – objeto de estudio |
|---------------------|-------------------------------|
| 180 | Grupo experimental 18 |

Fuente: Elaboración propia

El grupo experimental corresponde al 10% de la población académica objeto de este estudio y estuvo conformado por 18 jóvenes de ambos sexos, entre edades de 17 y 29 años, provenientes de diferentes carreras profesionales, escogidos por conveniencia.

La toma de datos se realizó al inicio y término del semestre, por medio de un pre test y un post test (anexo 4); a la par se empleó también una lista de cotejo. Se consideró buscar que el estudiante demuestre su nivel de conocimiento y su capacidad de aplicarlo en distintas actividades. En este proceso se determinó el uso de una escala de valoración apreciativa para los ejes de evaluación presente en las dimensiones de la variable dependiente (expresión escrita) (ver figura 6).

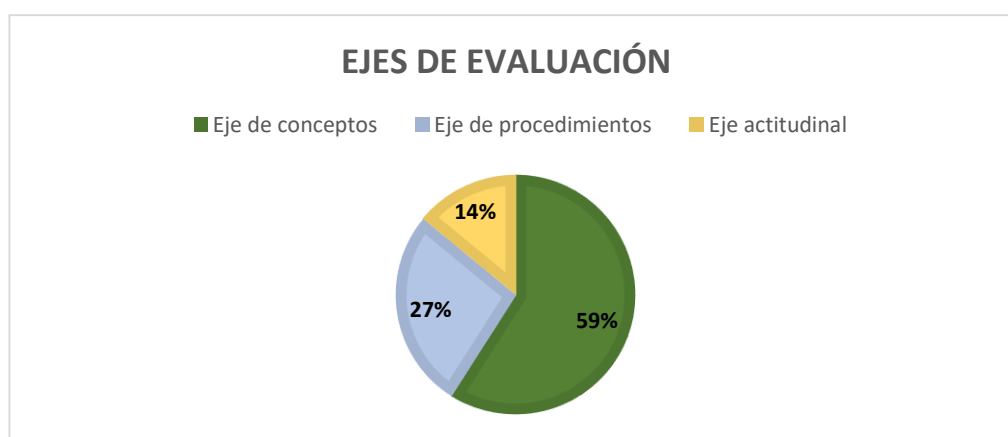


Figura 6. Ejes de evaluación aplicadas en las actividades del pre test y post test.

Fuente: Elaboración propia

Luego, al grupo experimental se le aplicaron diferentes actividades a lo largo de 14 sesiones (ver anexo 5). Dichas acciones incentivaron el trabajo colaborativo para la mejora de la expresión escrita a través de textos descriptivos en inglés. Este proceso se

vio corroborado con el empleo de una prueba antes y después del periodo de aplicación (ver anexo 4).

De acuerdo con Hernández et al. (2014), se considera esta investigación de muestra tipo no probabilístico por conveniencia, porque el criterio del investigador definirá cómo se van a obtener los datos para la posterior contrastación de la hipótesis. Una muestra no probabilística o dirigida es un subgrupo de la población en la que la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de las características de la investigación (Hernández et al., 2014).

3.3. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para la recolección de los datos de la variable dependiente se utilizó un examen de conocimiento, además de la técnica de observación a través de una lista de cotejo. A continuación, se describen los instrumentos utilizados:

a) Prueba

Este instrumento se empleó antes y después (pre test / post test) de aplicar la variable independiente, que en este caso es la estrategia de trabajo colaborativo en el curso de inglés para los estudiantes de un instituto superior de Lima, 2018.

La prueba de conocimiento consta de 8 ítems (ver anexo 4), que responden a los indicadores de las dimensiones de los 3 ejes de evaluación: conceptual, procedimental y actitudinal, siendo el eje conceptual el de mayor valoración apreciativa.

Esta técnica de recolección de datos está compuesta por los 3 ejes de evaluación (conceptos, procedimientos y actitudes), los cuales están determinados según su frecuencia de los ítems, como se señala en la tabla 9.

Tabla 09:

Frecuencia de los ejes dentro de los ítems de la variable dependiente

| Ejes | ítem 1 | ítem 2 | ítem 3 | ítem 4 | ítem 5 | ítem 6 | ítem 7 | ítem 8 |
|----------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| conceptos | 5 | 4 | 1 | 5 | 2 | 2 | 2 | 1 |
| procedimientos | 1 | 1 | 1 | 3 | 1 | 1 | 2 | 0 |
| actitudes | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 |

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 9 se presenta la segmentación de valores como moda de los ejes de evaluación dentro del total de ítems a considerar, siendo el valor más alto el que conlleva el mayor peso dentro de la evaluación.

La validación de la prueba se realizó con base en el juicio de 03 expertos (ver anexo 6). Los resultados obtenidos durante la evaluación de cada juez se pueden observar en la tabla 10:

Tabla 10:

Aceptación porcentual por parte de los jueces

| Eje 1 | Eje 2 | Eje 3 | Eje 1 | Eje 2 | Eje 3 | Eje 1 | Eje 2 | Eje 3 |
|--------------------|-------|-------|-------------------|-------|-------|-------------------|-------|-------|
| 67% | 89% | 50% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |
| Aceptación Juez 1 | | | Aceptación Juez 2 | | | Aceptación Juez 3 | | |
| 70% | | | 100% | | | 100% | | |
| Aceptación general | | | | | | | | |
| 90% | | | | | | | | |

Fuente: Elaboración propia.

En relación a los valores obtenidos, es posible precisar la aprobación del método seleccionado para realizar la investigación, orientándose así a consolidar la confiabilidad del modelo desarrollado. Es importante señalar que las recomendaciones planteadas por el Juez 1 estuvieron relacionados con la redacción de los respectivos ítems de cada eje, las mismas que se tomaron en cuenta para su mejora.

Asimismo, se realizó el cálculo de la fiabilidad con base en la aplicación a un grupo piloto de 7 estudiantes utilizando el alfa de Cronbach (ver tabla 4). Elaborada por J. L. Cronbach, esta prueba de fiabilidad emplea los datos arrojados en el instrumento para traducirlos en valores entre 0 y 1. Su uso es ventajoso ya que, para obtener dicho coeficiente, basta realizar el análisis de todos los ítems en una sola medición (Hernández et al., 2014).

Entre el pre y post test se aplicaron estrategias didácticas para promover el trabajo colaborativo (ver anexo 4).

A continuación, se presenta una serie de datos que contrastan los resultados y muestran una síntesis de la valoración del instrumento de evaluación utilizado. Este

análisis considera los resultados obtenidos de los 8 ítems establecidos en los instrumentos pre test/post test (ver anexo 3). Cada ítem está constituido por atributos cuantitativos y cualitativos mostrados en la figura 7:

| | | | |
|--------|---|------------------------|--------------|
| ITEM 1 | Descripción | PUNTAJE MÁXIMO 4PTS | |
| | Identifica la categoría de la palabra dada y crea una oración compuesta sin cambiar la posición de la palabra. | 0 - 1 | Nulo |
| | Identify the kind of word you have in each sentence and create a compound sentence with the following words in the given position. (4pts) | 2 | Insuficiente |
| | | 3 | Bueno |
| | | 4 | Óptimo |
| ITEM 2 | Descripción | PUNTAJE MÁXIMO 6PTS | |
| | Escribe 2 oraciones compuestas para describir de forma narrativa cada una de las siguientes imágenes, para lo cual debes emplear diferentes estructuras gramaticales. | 0 - 1 | Nulo |
| | Write 2 compound sentences to describe each of the following pictures in a narrative sense using different grammar structures. (6pts) | 2 - 3 | Insuficiente |
| | | 4 - 5 | Bueno |
| | | 6 | Óptimo |
| ITEM 3 | Descripción | PUNTAJE MÁXIMO 2PTS | |
| | Imagina que se te pide dar una presentación sobre tu carrera. Crea un organizador visual que te ayude a identificar qué tipo de información podrías utilizar en el texto. | 0 | Nulo |
| | Imagine you are requested to give a presentation about your career. Create a visual organizer to identify what kind of right information you may use in the text. (2 pts) | 1 | Insuficiente |
| | | 1.5 | Bueno |
| | | 2 | Óptimo |
| ITEM 4 | Descripción | PUNTAJE MÁXIMO 8PTS | |
| | Considerando las diferentes estructuras gramaticales y utilizando la información de tu organizador visual (pregunta 3) escribe un texto corto de 3 párrafos para dar una pequeña descripción de tu carrera. | 0 - 1 | Nulo |
| | Considering the different grammar structures and using the information from your visual organizer (question 3), write a short text of 3 paragraph to give a short description of your career (8pts). | 2 - 4 | Insuficiente |
| | | 5 - 7 | Bueno |
| | | 8 | Óptimo |
| ITEM 5 | Descripción | PUNTAJE MÁXIMO 5PTS | |
| | What is the picture? Identify the meaning of the picture and then spell it correctly in the box. Don't forget to check the word category (noun, verb, adjective) (5pts) | 0 | Nulo |
| | | 1 - 2 | Insuficiente |
| | | 3 - 4 | Bueno |
| | | 5 | Óptimo |
| ITEM 6 | Descripción | PUNTAJE MÁXIMO 8PTS | |
| | Fill the gaps with one of the following words from the box. You can't repeat a word (8 pts) | 0 - 1 | Nulo |
| | | 2 - 4 | Insuficiente |
| | | 5 - 7 | Bueno |
| | | 8 | Óptimo |
| ITEM 7 | Descripción | PUNTAJE MÁXIMO 3PTS | |
| | Organize using numbers (1,2,3) the following text to give a fluent reading. (3pts) | 0 | Nulo |
| | | 1 | Insuficiente |
| | | 2 | Bueno |
| | | 3 | Óptimo |
| ITEM 8 | Descripción | PUNTAJE MÁXIMO 5PTS | |
| | Create a graphic organizer for the topic Present Simple. You need to use the following words from the box and add some words to complete the ideas. You may give examples if they are necessary. (6pts) | 0 | Nulo |
| | | 1 - 2 | Insuficiente |
| | | 3 | Bueno |
| | | 4 | Óptimo |

Figura 7. Baremo de los ítems.

Fuente: Elaboración propia

Los atributos cuantitativos valorizan y muestran el resultado de lo que se percibe en los 3 ejes. En la tabla presentada a continuación, se aprecia el porcentaje de los valores de la frecuencia de los ítems conforme a su recurrencia dentro de los ejes (tabla 11).

Tabla 11:
Porcentaje de frecuencia de ítems.

| Ejes | Ítem 1 | Ítem 2 | Ítem 3 | Ítem 4 | Ítem 5 | Ítem 6 | Ítem 7 | Ítem 8 |
|----------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| Conceptos | 82% | 67% | 34% | 56% | 50% | 67% | 50% | 100% |
| Procedimientos | 9% | 17% | 33% | 33% | 25% | 33% | 50% | 0% |
| Actitudes | 9% | 17% | 33% | 11% | 25% | 0% | 0% | 0% |

Fuente: Elaboración propia

Fiabilidad de Cronbach

Sobre la fiabilidad, el resultado en el Alfa de Cronbach (ver tabla 12) señala que este instrumento posee tendencia de fiabilidad con un .867 en relación a los números de elementos:

Tabla 12:
Estadísticas de fiabilidad

| Alfa de Cronbach | Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados | N° de elementos |
|------------------|---|-----------------|
| .867 | .894 | 8 |

Fuente: IBM SPSS Statistics software

Este modelo evalúa la consistencia interna de calidad, así como también muestra cuánto incrementaría o disminuiría la fiabilidad del instrumento si se eliminase uno o varios ítems a través de su análisis. Por cada elemento (Ítem 01 -08) se realiza la estadística de fiabilidad, lo que produce una oscilación entre .826 a .881 si se suprime el elemento (ver tabla 13).

Tabla 13:
Estadísticas de total de elementos

| | Media de escala si el elemento se ha suprimido | Varianza de escala si el elemento se ha suprimido | Correlación total de elementos corregida | Correlación múltiple al cuadrado | Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido |
|---------------|--|---|--|----------------------------------|---|
| ítem01 | 19.1429 | 84.393 | .921 | . | .826 |
| ítem02 | 18.7143 | 82.155 | .740 | . | .836 |
| ítem03 | 20.8571 | 102.143 | .588 | . | .868 |
| ítem04 | 18.7143 | 80.655 | .489 | . | .879 |
| ítem05 | 18.5714 | 80.202 | .839 | . | .826 |
| ítem06 | 15.1429 | 60.560 | .869 | . | .827 |
| ítem07 | 19.4286 | 90.036 | .773 | . | .843 |
| ítem08 | 21.4286 | 106.369 | .195 | . | .881 |

Fuente: IBM SPSS Statistics software

La estadística de Cronbach también se realizó desde la perspectiva de los ejes y su varianza dentro de los 8 elementos (ver tabla 14).

Tabla 14:
Estadísticas de elemento de resumen

| | Media | Mínimo | Máximo | Rango | Máximo / Mínimo | Varianza | N° de elementos |
|----------------------------------|-------|--------|--------|-------|--------------------|----------|--------------------|
| Medias de elemento | 2.714 | .286 | 6.571 | 6.286 | 23.000 | 3.539 | 8 |
| Varianzas de elemento | 3.323 | .393 | 8.952 | 8.560 | 22.788 | 9.144 | 8 |
| Covarianzas entre elementos | 1.489 | -.333 | 4.571 | 4.905 | -13.714 | 1.739 | 8 |
| Correlaciones entre elementos | .514 | -.171 | .971 | 1.142 | -5.684 | .081 | 8 |

Fuente: IBM SPSS Statistics software

Estos elementos de evaluación proporcionan los puntos considerados para validar los resultados obtenidos en el coeficiente de alfa de Cronbach, por lo que de igual forma cambiarían si se modifica los ítems asignados.

Evidencia de la validez de contenido

Se presentaron observaciones referentes a la interpretación de los ítems.

b) Observación

- **Lista de cotejo:** de acuerdo a los indicadores, se presenta una lista de cotejo de 05 ítems para medir y registrar las características del eje de las actitudes en la prueba de conocimiento (ver anexo 4.2). La valorización actitudinal es subjetiva y relativa al desempeño del estudiante durante los procesos evaluativos.

- **Encuesta:** este instrumento recoge la información sobre la opinión de los estudiantes referente al trabajo colaborativo. Para ello emplea una escala de 50 puntos según la frecuencia de las actividades descritas en 10 ítems (ver anexo 4.3).

- Aspectos consolidados dentro del instrumento evaluado:
 - Promover la empatía y la interacción social
 - Señalar la tendencia hacia el trabajo colaborativo
 - Identificar el grado de aceptación hacia las ideas de los otros

Los resultados de esta encuesta (ver tabla 15) muestran una tendencia de aceptación de 10% hacia las actividades realizadas referentes al trabajo colaborativo, constituyendo un manejo activo del idioma en la comprensión interpersonal de las tareas diarias.

Tabla 15:
Resultado de encuesta

| Total de ítems | Puntaje total | Puntaje promedio Pre test | Puntaje promedio Post test |
|----------------|---------------------|---------------------------|----------------------------|
| | 50 | 37 | 42 |
| 10 | Porcentaje promedio | Pre test 74% | Post test 84% |

Fuente: Elaboración propia

Se determinó que el porcentaje de aceptación se incrementó en un 10%, siendo el ponderado del valor representativo total de la encuesta en el pre test un 74%, y el valor representativo de la encuesta total en el post test, un 84%, con lo cual se afianzaron los objetivos deseados. La tabla 16 muestra esos valores representativos en puntaje.

Tabla 16:
Valores representativos de la encuesta

| Tendencia a cumplir los aspectos señalados | Pre | Post |
|--|---------|---------|
| Ponderación total de 50 pts. | 37 pts. | 42 pts. |

Fuente: Elaboración propia

3.4. Descripción de procedimientos de análisis de datos

El análisis de los datos recogidos, conforme los objetivos planteados para esta investigación, corresponde a la estadística descriptiva. Se emplearon medidas de tendencia central (moda, media) (ver tabla 14). Estas medidas se utilizaron para recopilar toda la información de las calificaciones de los estudiantes a fin de ser empleada en los modelos estadísticos de evaluación donde se refleja también la dispersión (desviación

estándar y varianza). Como soporte se usó el software SPSS versión 25, programa computarizado de análisis estadístico. En la investigación se utilizaron los datos recopilados a través de los instrumentos de evaluación del grupo experimental (pre test y post test), los cuales fueron sometidos a las siguientes medidas estadísticas: determinación de la hipótesis, la prueba de alfa de Cronbach; posteriormente el test de normalidad de Shapiro-Wilk y la prueba de hipótesis de T- student.

Respecto a la variable independiente, se realizó la prueba de normalidad para establecer la validez de los datos obtenidos en el pre test y post test. Fue validada por el juicio de expertos y por la fiabilidad de Cronbach. Luego de obtener su validez, los datos fueron procesados en el programa estadístico SPSS. Debido a que la muestra resultó ser inferior a 50, se aplicó la prueba de normalidad de Shapiro – Wilk. Para la prueba de hipótesis se utilizó el “T-Student”, diseñado para muestras independientes. Estos son los principales aspectos estadísticos utilizados en la obtención de los resultados de factibilidad en la investigación. Si los valores obtenidos se encuentran dentro de la estadística paramétrica, se determinará la normalidad de los datos. Esta información guía la elección de uno de los métodos para la prueba de hipótesis.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

La presente investigación de índole pre experimental indagó sobre la influencia del trabajo colaborativo en la expresión escrita de textos descriptivos en inglés desarrollados por los estudiantes de un instituto de Lima en el 2018.

Los datos recolectados a través de una prueba de conocimiento, validada por el juicio de expertos y por la fiabilidad de Cronbach, fueron procesados con el programa estadístico SPSS. Previo a la toma de datos de la investigación, se aplicó la prueba de normalidad de Shapiro – Wilk, recomendada para muestras inferiores a 50. En cuanto a la prueba de hipótesis, se utilizó el “T-Student”, idóneo para muestras independientes, lo cual facilitó la comparación de medias de los ítems considerados en esta investigación.

4.1. Resultados

Los resultados obtenidos arrojaron una serie de datos que fueron contrastados y dieron lugar a una interpretación.

Resultados de puntajes generales por ítems

Según la frecuencia de utilidad de los ejes, la tabla 17 presenta los datos porcentuales para cada eje del grupo experimental, que fueron utilizados para su valoración a una escala máxima de 40 puntos en cada individuo.

Tabla 17:

Ponderación porcentual de los ejes

| % máximo empleado por los ejes de evaluación | EJE 1 | EJE 2 | EJE 3 |
|--|------------|---------------|---------------|
| | 57% | 30.58% | 12.43% |

Fuente: Elaboración propia

4.1.1. Objetivo general

Determinar la influencia del trabajo colaborativo en la expresión escrita de textos descriptivos en inglés en los estudiantes de un instituto superior de Lima, 2018.

Se fijó como meta evidenciar las diferencias entre las actividades del trabajo colaborativo y las actividades tradicionales, para así fortalecer la búsqueda de nuevas estrategias educativas que impulsen el desarrollo de la producción de textos descriptivos en inglés. Esto se ve reforzado por Pimienta (2012a), quien concuerda con la idea de que el estudiante construye sus conocimientos conforme va avanzando en su ambiente educativo e interactuando con otros, enriqueciendo a la par los saberes.

Aunque existió una casi similitud en el resultado, se registró un progreso de rendimiento asertivo en un grupo de estudiantes, los cuales en la evaluación pre test se encontraban por debajo de línea media de puntaje. Este hallazgo confirma lo que señala Álvares (2011), sobre el cambio en los procedimientos a través del trabajo colaborativo “contribuye con el desarrollo de las competencias como propósito educativo central” (p. 19).

Considerando cada eje como objeto completo de evaluación, se presenta la valoración porcentual general obtenida a un 100% de estimado, donde la máxima ponderación promedio del pre test del grupo experimental es de 56% del total esperado alcanzar en un tope aprobatorio, siendo estos estudiantes los que muestran su rendimiento base de conocimiento. Sin embargo, del total de participantes al finalizar el proyecto, los estudiantes que mostraron una mejora en el resultado general, evidencian un incremento general de mejora del 10% en cada eje de evaluación (ver tabla 18).

Tabla 18:
Ponderación porcentual de estudiantes que presentaron mejora.

| Estudiante | Rendimiento Pre | Rendimiento Post |
|------------|-----------------|------------------|
| 10 | 85% | 90% |
| 11 | 53% | 65% |
| 13 | 58% | 93% |
| 14 | 56% | 84% |
| 15 | 41% | 53% |
| 16 | 45% | 64% |
| 18 | 53% | 78% |

Fuente: Elaboración propia

No obstante, se encontró que, dentro del porcentaje general, un grupo de estudiantes mostró una decaída en sus resultados (ver tabla 19).

Tabla 19:
Ponderación porcentual de estudiantes que presentaron decaída de resultados

| Estudiante | RENDIMIENTO PRE | RENDIMIENTO POST |
|------------|-----------------|------------------|
| 3 | 56% | 19% |
| 5 | 70% | 40% |
| 7 | 40% | 25% |

Fuente: Elaboración propia

Los demás estudiantes del grupo experimental mantuvieron valores promedios en su rendimiento.

Cabe resaltar que el avance obtenido por los estudiantes que lograron mejorar está ligado a la flexibilidad ante la adopción de nuevas estrategias de aprendizaje, hecho que reafirma la necesidad de alentar la invención de nuevos modelos estratégicos que rompan las barreras tradicionales con el fin de sacar provecho tanto del conocimiento como de las novedades de la evolución educativa.

4.1.2. Objetivo específico 1

Establecer la influencia del trabajo colaborativo en el eje de conceptos de la expresión escrita de textos descriptivos en inglés en los estudiantes de un instituto superior de Lima, 2018.

Tomando en cuenta a los estudiantes que mostraron una mejoría general, en la evaluación del eje de conceptos se visualiza este incremento moderado, hecho que subraya el valor de los instrumentos de evaluación utilizados, en calidad de contrastar la diferencia existente con la prueba anterior.

En la tabla 20 se muestra el déficit puntual en el pre test y post test, focalizando el rango de mejora en el eje de conceptos, donde se evidencia con más claridad el 10% de avance.

Según los datos de la tabla 20, estos representan la diferencia entre los resultados recolectados en el pre test y post test, en comparación con el valor esperado. Los datos muestran que sí hubo cambios notorios entre el pre test y el post test, lo que da sustento a esta investigación por la evidencia de los que sí incrementaron el promedio.

Tabla 20:
Rango de mejora en el eje de conceptos

| Eje 1 - Conceptos | | | | | | | | | |
|-------------------|----------------|-----------|---|---------|----------------|-----------|---------|-----------------|------|
| Estudiante | PRE | | | Déficit | Valor esperado | POST | | Rango de mejora | |
| | Valor esperado | Resultado | | | | Resultado | Déficit | | |
| 10 | 22.8 | 19.3 | > | 3.42 | 22.8 | 20.52 | > | 2.28 | 1.14 |
| | | 8 | | | | | | | |
| 11 | | 11.9 | > | 10.83 | | 14.82 | > | 7.98 | 2.85 |
| | | 7 | | | | | | | |
| 13 | | 13.1 | > | 9.69 | | 21.09 | > | 1.71 | 7.98 |
| | | 1 | | | | | | | |
| 14 | | 12.8 | > | 9.98 | | 19.09 | > | 3.71 | 6.27 |
| | | 2 | | | | | | | |
| 15 | | 9.40 | > | 13.40 | | 11.97 | > | 10.83 | 2.56 |
| 16 | | 10.2 | > | 12.54 | | 14.53 | > | 8.27 | 4.27 |
| | | 6 | | | | | | | |
| 18 | | 11.9 | > | 10.83 | | 17.67 | > | 5.13 | 5.70 |
| | | 7 | | | | | | | |

Fuente: Elaboración propia

Se comprueba que el aprendiz adquiere los saberes lingüísticos de manera tal que consigue comunicarse con efectividad (Cassany et al., 2003).

Esto demuestra que las pautas y lineamientos que se brindaron a través de las actividades del trabajo colaborativo tuvieron una influencia positiva en el desarrollo del eje conceptual en la elaboración de textos descriptivos en inglés.

4.1.3. Objetivo específico 2

Determinar la influencia del trabajo colaborativo en el eje de procedimientos de la expresión escrita de textos descriptivos en inglés en los estudiantes de un instituto superior de Lima, 2018.

Considerando a los estudiantes que mostraron una mejoría general, en la evaluación del eje de procedimientos se muestra un incremento moderado, haciendo valer de esta forma los diferentes instrumentos empleados para la evaluación, en calidad de contrastar la diferencia existente con la prueba anterior.

La tabla 21 muestra el déficit puntual en el pre test y post test, focalizando el rango de mejora en el eje de procedimientos. Estos datos representan la diferencia resultante del pre test y el post test, en comparación al valor esperado, mostrando que sí hubo cambios en el eje de procedimientos que da sustento a esta investigación.

Tabla 21:
Rango de mejora en el eje de procedimientos

| Estudiante | Eje 2 Procedimientos | | | | | | | Rango de mejora |
|------------|----------------------|-----------|---------|----------------|-----------|---------|------|-----------------|
| | PRE | | | POST | | | | |
| | Valor esperado | Resultado | Déficit | Valor esperado | Resultado | Déficit | | |
| 10 | 12.24 | 10.39 | > 1.85 | 12.24 | 11.01 | > 1.23 | 0.61 | |
| 11 | | 6.42 | > 5.82 | | 7.95 | > 4.29 | 1.53 | |
| 13 | | 7.03 | > 5.21 | | 11.31 | > 0.93 | 4.28 | |
| 14 | | 6.88 | > 5.36 | | 10.24 | > 2.00 | 3.36 | |
| 15 | | 5.04 | > 7.20 | | 6.42 | > 5.82 | 1.38 | |
| 16 | | 5.50 | > 6.74 | | 7.80 | > 4.44 | 2.29 | |
| 18 | | 6.42 | > 5.82 | | 9.48 | > 2.76 | 3.06 | |

Fuente: Elaboración propia

Se evidenció la puesta en práctica del trabajo colaborativo, lo que se tradujo en una mejora en el procedimiento. Como muestra Córdor (2015), la esquematización sistemática, lógica y secuencial de la teoría influye positivamente en el aprendizaje de los estudiantes.

4.1.4. Objetivo específico 3

Identificar la influencia del trabajo colaborativo en el eje de actitudes de la expresión escrita de textos descriptivos en inglés en los estudiantes de un instituto superior de Lima, 2018.

Considerando a los estudiantes que mostraron una mejoría general, en la evaluación del eje de procedimientos se aprecia un incremento del 10%, lo que se considera moderado, con lo cual se hace valer los instrumentos de evaluación utilizados en calidad de contrastar la diferencia existente con la prueba anterior.

La tabla 22 muestra el déficit puntual en el pre test y post test, focalizando el rango de mejora en el eje de actitudes. Estos datos presentan la diferencia resultante del pre test y post test en comparación al valor esperado, mostrando que sí hubo cambios en el eje de actitudes que da sustento a esta investigación.

Tabla 22:
Rango de mejora en el eje actitudinal

| Eje 3: actitudes | | | | | | | |
|------------------|----------------|-----------|---------|----------------|-----------|---------|-----------------|
| Estudiante | PRE | | | POST | | | Rango de mejora |
| | Valor esperado | Resultado | Déficit | Valor esperado | Resultado | Déficit | |
| 10 | | 4.23 > | 0.74 | | 4.48 > | 0.49 | 0.25 |
| 11 | | 2.61 > | 2.36 | | 3.23 > | 1.74 | 0.62 |
| 13 | | 2.86 > | 2.11 | | 4.60 > | 0.37 | 1.74 |
| 14 | 4.97 | 2.80 > | 2.17 | 4.97 | 4.17 > | 0.80 | 1.37 |
| 15 | | 2.05 > | 2.92 | | 2.61 > | 2.36 | 0.56 |
| 16 | | 2.24 > | 2.73 | | 3.17 > | 1.80 | 0.93 |
| 18 | | 2.61 > | 2.36 | | 3.85 > | 1.12 | 1.24 |

Fuente: Elaboración propia

Se sigue evidenciando una mejora del 10% paralela a la tendencia evolutiva de cada estudiante. Sobre la base de Cassany et al. (2003), se puede valorar la disposición de los estudiantes en su interés de completar los trabajos realizados en este proyecto.

4.2. Análisis de resultados o discusión de resultados

4.2.1 Hipótesis general

El trabajo colaborativo influye en la expresión escrita de textos descriptivos en los estudiantes de un instituto superior de Lima, 2018.

Se debe tener en cuenta que se consolidaron todos los instrumentos de evaluación y que los resultados fueron sometidos a modelos estadísticos, proceso que permitió la validación de la variable independiente y determinar la efectividad y viabilidad del proyecto.

En la tabla 23 se muestran los valores del grupo experimental sometidos a la prueba T- student en donde se evidencia que los valores poseen alto nivel de pariedad en su estadística.

Tabla 23:

Estadísticas de la Prueba T- Student en grupo experimental

| Valoración | N° | Media | Desv. Desviación | Desv. Error promedio |
|------------|----|---------|---------------------|-------------------------|
| EV. PRE | 18 | 26.6389 | 7.25746 | 1.71060 |
| EV. POST | 18 | 25.9167 | 9.82382 | 2.31550 |

Fuente: IBM SPSS Statistics software

Los datos muestran que no se cumple una significancia bilateral (ver tabla 24) que sustente la influencia del trabajo colaborativo en la elaboración de textos descriptivos en inglés.

Tabla 24:
Prueba de muestras independientes en grupo experimental

| | Prueba de Levene de igualdad de varianzas | | Prueba t para la igualdad de medias | | | | | | |
|---------------------------------|---|------|-------------------------------------|------|----------------|----------------------|------------------------------|--|----------|
| | F | Sig. | t | gl | Sig. bilateral | Diferencia de medias | Diferencia de error estándar | 95% de intervalo de confianza de la diferencia | |
| | | | | | | | | Inferior | Superior |
| Se asumen varianzas iguales. | 2.53 | 0.12 | 0.25 | 34 | 0.803 | 0.7222 | 2.8788 | -5.128 | 6.572 |
| No se asumen varianzas iguales. | | | 0.25 | 31.2 | 0.804 | 0.7222 | 2.8788 | -5.146 | 6.591 |

Fuente: IBM SPSS Statistics software

Criterio para determinar aceptación:

P-valor $\geq \alpha$ Aceptar H0= Los datos de la significancia son iguales.

P-valor $< \alpha$ Aceptar H1= Los datos de la significancia no son iguales.

Dado que P-valor es mayor que $\alpha = 0.05$, entonces los datos de la significancia no son iguales, esto implica que la disparidad no es relevante, debido a la similitud del promedio de ambas evaluaciones.

Esta percepción se manifiesta en la limitación para la construcción del instrumento que tuvo la consideración de grupos previos para su elaboración, teniendo en cuenta la ambigüedad inicial de los diferentes niveles de conocimiento del grupo piloto.

Aparte del resultado general, se aprecia que, dentro del grupo de estudiantes que mejoraron, se registró un incremento de la media de 22.285 a 30.00 puntos y el rango de desviación que se ampliaba a 9.82382 disminuyó a 5.99305 (ver tabla 25) en relación al resultado general del grupo, lo cual es indicador del efecto positivo del trabajo colaborativo en el aprendizaje. Esta misma conclusión que avala el trabajo colaborativo como potenciador de la enseñanza es confirmada por Ramírez (2017), quien afirma que las estrategias colaborativas realizadas en las sesiones contribuyen positivamente al logro de los 3 ejes: conceptual, procedimental y actitudinal.

Tabla 25:
Estadísticas de la Prueba T- Student en estudiantes que mejoraron

| Valoración | N° | Media | Desv. Desviación | Desv. Error promedio |
|------------|----|--------|---------------------|-------------------------|
| EV. PRE | 7 | 22.285 | 5.67052 | 2.14325 |
| EV. POST | 7 | 30.00 | 5.99305 | 2.26516 |

Fuente: IBM SPSS Statistics software

Sin embargo, es meritorio profundizar en qué medida se consigue descubrir el desempeño de los estudiantes que sí mejoraron y en qué magnitud lo han focalizado (ver tabla 26).

Tabla 26:
Prueba de muestras independientes en estudiantes que mejoraron

| | Prueba de Levene de igualdad de varianzas | | Prueba t para la igualdad de medias | | | | | | |
|--|---|------|-------------------------------------|------|-------------------|-------------------------|------------------------------------|--|----------|
| | F | Sig. | t | gl | Sig. bilateral | Diferencia de medias | Diferencia de error estándar | 95% de intervalo de confianza de la diferencia | |
| | | | | | | | | Inferior | Superior |
| Se asumen varianzas iguales. | 0.56 | 0.46 | -2.47 | 12 | 0.029 | -7.7142 | 3.1184 | -14.5 | -0.91 |
| No se asumen varianzas iguales. | | | -2.47 | 11.9 | 0.029 | -7.7142 | 3.1184 | -14.5 | -0.91 |

Fuente: IBM SPSS Statistics software

Criterio para determinar aceptación:

P-valor $\geq \alpha$ Aceptar H0= Los datos de la significancia son iguales.

P-valor $< \alpha$ Aceptar H1= Los datos de la significancia no son iguales.

Dado que P-valor: 0.029 es menor que $\alpha = 0.05$, entonces los datos de la significancia no son iguales, lo que implica que existe una disparidad importante.

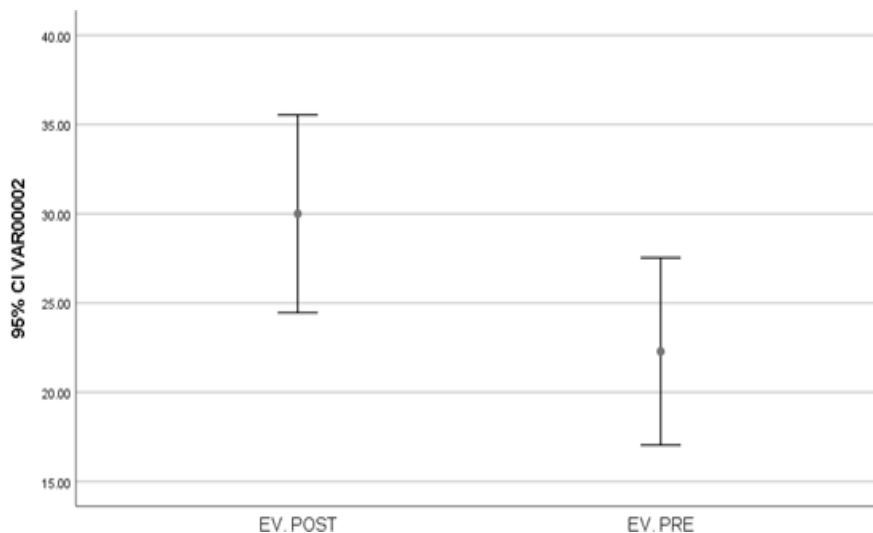


Figura 8. Igualdad de medias del grupo experimental
Fuente: IBM SPSS Statistics software

Se alcanzó una significancia de 0.029 en el grupo de estudiantes que logró mejorar. Este hecho muestra una escala destacable que evidencia de manera efectiva la influencia beneficiosa del trabajo colaborativo en la elaboración de textos descriptivos en inglés (figura 8). Esto concuerda con Ramírez (2017) al decir que el trabajo colaborativo influye en los ejes conceptual, procedimental y actitudinal. Asimismo, después de emplear la estrategia del trabajo colaborativo se evidencia una mejora significativa, lo que influye positivamente en la mejora de las competencias.

4.2.2. Hipótesis específica 1

El trabajo colaborativo afecta el eje de conceptos de la expresión escrita de textos descriptivos en inglés en los estudiantes de un instituto superior de Lima, 2018.

Con referencia al eje 1 de conceptos, la prueba T-student del grupo experimental arroja una similitud en el promedio general del grupo experimental en el pre test (15.1822) y post test (14.7717) (ver tabla 27).

Tabla 27:

Estadísticas de la Prueba T- Student en grupo experimental- eje de conceptos

| TEST | N | Media | Desv. Desviación | Desv. Error promedio |
|--------------------|----|---------|------------------|----------------------|
| Valoración EV. PRE | 18 | 15.1822 | 4.13667 | 0.97502 |
| EV. POST | 18 | 14.7717 | 5.59991 | 1.31991 |

Fuente: IBM SPSS Statistics software

Con esta valoración se quiere contrastar con el grupo que internamente sí obtuvo una valoración significativa de 0.029 (ver tabla 28). Esto indicaría que, a pesar de que hay una mejora, es necesario desarrollar el proceso más allá de sesiones limitadas para cotejar el resultado (Ramírez, 2017).

Tabla 28:

Prueba de muestras independientes en grupo experimental – eje de conceptos

| | Prueba de Levene de igualdad de varianzas | | Prueba t para la igualdad de medias | | | | | | |
|---------------------------------|---|------|-------------------------------------|------|----------------|----------------------|------------------------------|--|----------|
| | F | Sig. | t | gl | Sig. bilateral | Diferencia de medias | Diferencia de error estándar | 95% de intervalo de confianza de la diferencia | |
| | | | | | | | | Inferior | Superior |
| Se asumen varianzas iguales. | 2.53 | 0.12 | 0.25 | 34 | 0.804 | 0.41056 | 1.640 | -2.92 | 3.745 |
| No se asumen varianzas iguales. | | | 0.25 | 31.2 | 0.804 | 0.41056 | 1.640 | -2.93 | 3.756 |

Fuente: IBM SPSS Statistics software

Dado que P-valor: 0.804 es mayor que $\alpha = 0.05$, entonces se concluye que se mantiene la tendencia promedio de crecimiento en conocimiento por parte de los alumnos.

A diferencia del resultado general, dentro del grupo de estudiantes que mostró una significancia, se identificó un incremento en su media de 12.7014 a 17.0986 (ver tabla 29).

Tabla 29:

Estadísticas de la Prueba T- Student en estudiantes que mejoraron – eje de conceptos

| | TEST | N° | Media | Desv. Desviación | Desv. Error promedio |
|------------|----------|----|---------|------------------|----------------------|
| Valoración | EV. PRE | 7 | 12.7014 | 3.23301 | 1.22196 |
| | EV. POST | 7 | 17.0986 | 3.41618 | 1.29119 |

Fuente: IBM SPSS Statistics software

A diferencia del rango de desviación disminuyó de 5.59991 (ver tabla 27) a 3.41618 (ver tabla 29) en relación al resultado general del grupo (ver tabla 28).

Tabla 30:
Prueba de muestras independientes en estudiantes que mejoraron – eje de conceptos

| Prueba de Levene de igualdad de varianzas | | Prueba t para la igualdad de medias | | | | | | | |
|---|------|-------------------------------------|------|------|----------------|----------------------|------------------------------|--|----------|
| | F | Sig. | t | gl | Sig. bilateral | Diferencia de medias | Diferencia de error estándar | 95% de intervalo de confianza de la diferencia | |
| | | | | | | | | Inferior | Superior |
| Se asumen varianzas iguales. | 0.56 | 0.465 | -2.4 | 12 | 0.029 | -4.3971 | 1.77775 | -8.270 | -0.523 |
| No se asumen varianzas iguales. | | | -2.4 | 11.9 | 0.029 | -4.3971 | 1.77775 | -8.271 | -0.522 |

Fuente: IBM SPSS Statistics software

Conforme a los datos consignados en las tablas 29 y 30, se puede observar que se alcanzó una significancia en el grupo de estudiantes que logró mejorar y mostrar una escala destacable que expone de manera efectiva la eficiencia de la influencia del trabajo colaborativo en la elaboración de textos descriptivos en inglés (figura 9). Esto concuerda con los trabajos de Córdor (2015) y Ramírez (2017), quienes postulan que el trabajo colaborativo favorece la habilidad conceptual al integrar teoría y práctica, sobreponiéndose a la memoria, “así como fomenta el pensamiento crítico constructivo y de autoevaluación y autorregulación” (Ramírez, 2017, p. 39), y a través de los grupos se “consolida la gramática contextual” (Córdor, 2015, p. 3) como resultado del diálogo y la reflexión grupal.

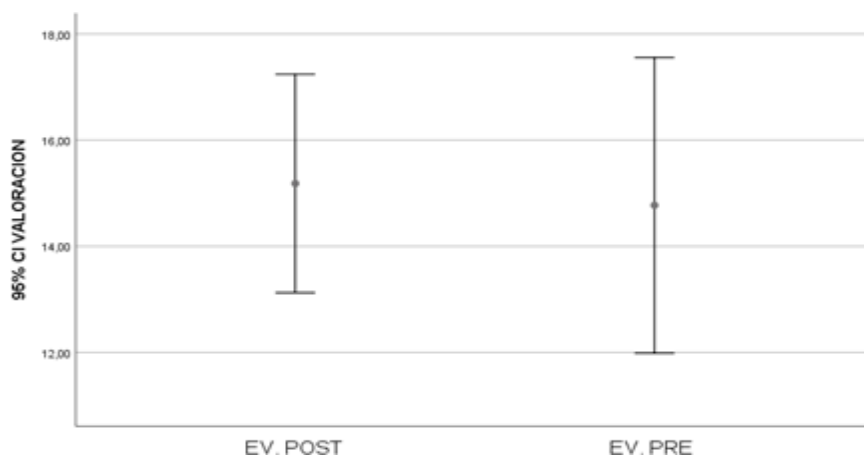


Figura 9. Igualdad de medias del grupo experimental – Eje de conceptos
 Fuente: IBM SPSS Statistics software

4.2.3. Hipótesis específica 2

El trabajo colaborativo interviene en el eje de procedimientos de la expresión escrita de textos descriptivos en inglés en los estudiantes de un instituto superior de Lima, 2018.

En lo que se refiere al eje 2 de procedimientos, la prueba T-student del grupo experimental (tabla 31) arroja una similitud en el promedio general del grupo experimental en el pre test (8.1433) y post test (7.9239), por lo que se quiere contrastar con el grupo que internamente sí obtuvo una valoración significativa de 0.029 (ver tabla 34).

Tabla 31:

Prueba de muestras independientes en estudiantes que mejoraron – eje de conceptos

| TEST | N | Media | Desv. Desviación | Desv. Error promedio |
|----------|----|--------|---------------------|-------------------------|
| EV. PRE | 18 | 8.1433 | 2.21923 | 0.52308 |
| EV. POST | 18 | 7.9239 | 3.00333 | 0.70789 |

Fuente: IBM SPSS Statistics software

Esta información coincide con lo que postula Alvares (2011), quien señala que para que los estudiantes encuentren nuevas maneras o procedimientos, es necesario que puedan dar su opinión, colaborar con sus ideas y reflexionar sobre los materiales recogidos para el desarrollo de la actividad propuesta por el docente.

Tabla 32:

Prueba de muestras independientes en grupo experimental – eje de procedimientos

| Prueba de Levene de igualdad de varianzas | | | | prueba t para la igualdad de medias | | | | 95% de intervalo de confianza de la diferencia | |
|--|------|------|------|--|-------------------|-------------------------|------------------------------------|--|----------|
| | F | Sig. | t | gl | Sig. bilateral | Diferencia de medias | Diferencia de error estándar | Inferior | Superior |
| Se asumen varianzas iguales. | 2.53 | 0.12 | 0.24 | 34 | 0.805 | 0.21944 | 0.88018 | -1.569 | 2.00819 |
| No se asumen varianzas iguales. | | | 0.24 | 31.30 | 0.805 | 0.21944 | 0.88018 | -1.575 | 2.01389 |

Fuente: IBM SPSS Statistics software

A diferencia del resultado general, dentro del grupo de estudiantes que mostró una significancia se identificó un incremento en su media de 6.8114 a 9.1729 (ver tabla 33), y el rango de desviación disminuyó 3.00333 (ver tabla 31) a 1.83185 (ver tabla 33) en relación al resultado general del grupo (ver tabla 32).

Considerando los resultados durante el proceso de investigación, se asume que el instrumento de evaluación empleado no puede medir su eficacia de acuerdo al balance de eficiencia en los resultados de los estudiantes, puesto que están sujetos a la dependencia subjetiva del cumplimiento de las actividades por parte de los estudiantes, conforme a la directriz del modelo empleado como medio de estudio. Como Álvares (2011) menciona, un plan bien estructurado es el que muestra un propósito claro para llegar a la elaboración de un producto y lograr “un aprendizaje significativo” (Álvares, 2011, p.104).

Tabla 33:

Estadísticas de la Prueba T- Student en estudiantes que mejoraron– eje de procedimientos

| Test | N | Media | Desv. Desviación | Desv. Error promedio |
|----------|---|--------|------------------|----------------------|
| EV. PRE | 7 | 6.8114 | 1.73315 | 0.65507 |
| EV. POST | 7 | 9.1729 | 1.83185 | 0.69237 |

Fuente: IBM SPSS Statistics software

Tabla 34:

Prueba de muestras independientes en estudiantes que mejoraron– eje de procedimientos

| | Prueba de Levene de igualdad de varianzas | | prueba t para la igualdad de medias | | | | | | |
|---------------------------------|---|------|-------------------------------------|------|----------------|----------------------|------------------------------|--|----------|
| | F | Sig. | t | gl | Sig. bilateral | Diferencia de medias | Diferencia de error estándar | 95% de intervalo de confianza de la diferencia | |
| | | | | | | | | Inferior | Superior |
| Se asumen varianzas iguales. | 0.56 | 0.46 | -2.47 | 12 | 0.029 | -2.361 | 0.953 | -4.438 | -0.284 |
| No se asumen varianzas iguales. | | | -2.47 | 11.9 | 0.029 | -2.361 | 0.953 | -4.438 | -0.283 |

Fuente: IBM SPSS Statistics software

En los datos exhibidos en las tablas 33 y 34, se observa que se alcanzó una significancia en el grupo de estudiantes que logró mejorar, y se presenta una escala destacable que muestra de manera efectiva la eficiencia de la influencia del trabajo colaborativo en la elaboración de textos descriptivos en inglés (figura 10). Este hallazgo coincide con Ramírez (2017) y Córdor (2015), en cuanto el trabajo colaborativo es el ambiente adecuado para el proceso de construcción del saber, ya que el diálogo entre pares propicia las prácticas sociales del idioma, lo que facilita el completamiento de las actividades en clase.

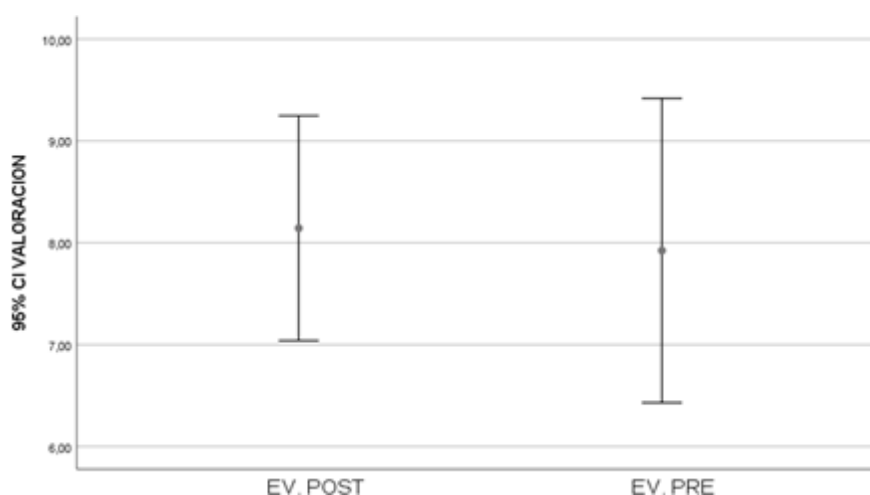


Figura 10. Igualdad de medias del grupo experimental- Eje de procedimientos.
Fuente: IBM SPSS Statistics software

4.2.4. Hipótesis específica 3

El trabajo colaborativo influye en el eje de actitudes de la expresión escrita de textos descriptivos en inglés en los estudiantes de un instituto superior de Lima, 2018.

Referente al eje 3 de actitudes, los datos obtenidos en la prueba T-student del grupo experimental (ver tabla 35) arrojan una ligera diferencia en el promedio general del grupo experimental en el pre test (4.2244) y post test (3.2222), por lo que se quiere contrastar con el grupo que internamente sí obtuvo una valoración significativa de 0.030 (ver tabla 37).

Tabla 35:

Estadísticas de la Prueba T- Student en grupo experimental. eje de actitudes

| | N | Media | Desv. Desviación | Desv. Error promedio |
|----------|----|--------|------------------|----------------------|
| EV. PRE | 18 | 4.2244 | 2.67882 | 0.63140 |
| EV. POST | 18 | 3.2222 | 1.22181 | 0.28798 |

Fuente: IBM SPSS Statistics software

Tabla 36:

Prueba de muestras independientes en grupo experimental – eje de actitudes

| Prueba de Levene de igualdad de varianzas | prueba t para la igualdad de medias | | | | | | | | |
|---|-------------------------------------|------|------|-------|----------------|----------------------|------------------------------|--|----------|
| | F | Sig. | t | gl | Sig. bilateral | Diferencia de medias | Diferencia de error estándar | 95% de intervalo de confianza de la diferencia | |
| | | | | | | | | Inferior | Superior |
| Se asumen varianzas iguales. | 1.58 | 0.21 | 1.44 | 34 | 0.158 | 1.00222 | 0.69398 | 0.4081 | 2.412 |
| No se asumen varianzas iguales. | | | 1.44 | 23.78 | 0.162 | 1.00222 | 0.69398 | 0.4307 | 2.435 |

Fuente: IBM SPSS Statistics software

Dado que P-valor: 0.158 es mayor que $\alpha = 0.05$, entonces se concluye que se mantiene la tendencia promedio de crecimiento en conocimiento por parte de los alumnos.

Los datos exhibidos muestran que el rango de desviación disminuyó de 1.00222 (ver tabla 36) a 0.74670 (ver tabla 37) en relación al resultado general del grupo (ver tabla 36). El instrumento no tuvo la percepción ideal para su efectividad, debido a que muestra su influencia en la mejora de solo una sección de los estudiantes, lo que significa que se necesitaría de ciertos cambios para poder obtener resultados más favorables en general.

Tabla 37:

Estadísticas de la Prueba T- Student en estudiantes que mejoraron– eje de actitudes

| | N | Media | Desv. Desviación | Desv. Error promedio |
|----------|---|--------|------------------|----------------------|
| EV. PRE | 7 | 2.7714 | 0.70606 | 0.26686 |
| EV. POST | 7 | 3.7300 | 0.74670 | 0.28223 |

Fuente: IBM SPSS Statistics software

Conforme a los datos exhibidos en las tablas 37 y 38, se observa que se alcanzó una significancia dentro del grupo de estudiantes que mejoraron notablemente, donde se identificó un incremento en su media de 3.2222 a 3.7300 (ver tabla 37).

Tabla 38:

Prueba de muestras independientes en estudiantes que mejoraron– eje de actitudes

| Prueba de Levene de igualdad de varianzas | | prueba t para la igualdad de medias | | | | | | | | |
|---|------|-------------------------------------|------|----------------|----------------------|------------------------------|--|----------|---------|---------|
| F | Sig. | t | gl | Sig. bilateral | Diferencia de medias | Diferencia de error estándar | 95% de intervalo de confianza de la diferencia | | | |
| | | | | | | | Inferior | Superior | | |
| Se asumen varianzas iguales. | | 0.56 | 0.46 | -2.46 | 12 | 0.03 | -0.9585 | 0.3884 | -1.8048 | -0.1122 |
| No se asumen varianzas iguales. | | | | -2.46 | 11.9 | 0.03 | -0.9585 | 0.3884 | -1.8051 | -0.1119 |

Fuente: IBM SPSS Statistics software

Se alcanzó una significancia en el grupo de estudiantes que logró mejorar y presentar una escala destacable que muestra de manera efectiva la eficiencia de la influencia del trabajo colaborativo en la elaboración de textos descriptivos en inglés (figura 11). Esto coincide con la investigación de Ramírez (2017), en donde se evidencia una variación positiva en el eje de actitudes. Asimismo, concuerda con el hecho de que de los participantes del grupo. En la misma dirección, Córdor (2015) coincide en que el trabajo en grupo ayuda a socializar y mejorar la autoestima por medio de la aprobación ser humano se desarrolla a través de la interacción social.

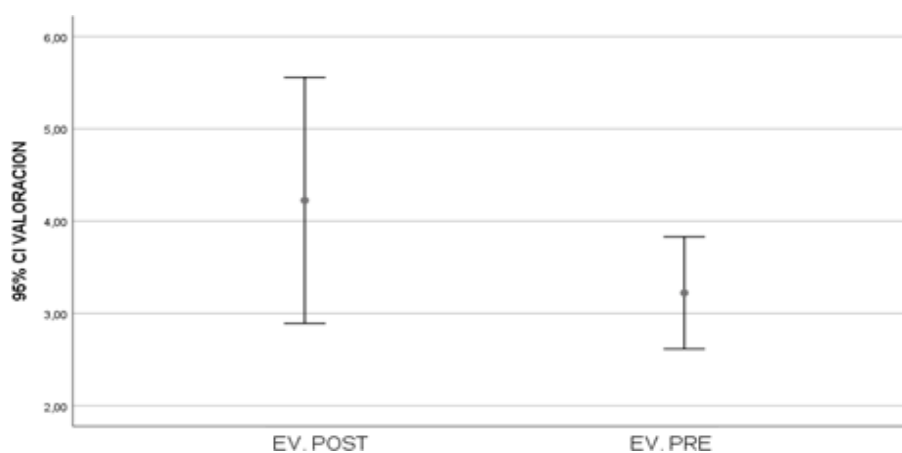


Figura 11. Igualdad de medias - Eje de actitudes.

Fuente: IBM SPSS Statistics software

La estrategia de aprendizaje utilizada en este estudio, trabajo colaborativo, tuvo un efecto poco significativo, debido a que como grupo no se superó el porcentaje de error dispuesto por la prueba estadística de Alfa de Cronbach, de 5%. Sin embargo, en el proyecto un grupo de estudiantes, dentro de la muestra, mejoraron un 10% en los tres ejes de la producción de textos escritos, y esto invita a seguir estudios posteriores.

En consecuencia, la presente investigación demostró la influencia positiva del trabajo colaborativo en la producción de textos descriptivos en inglés en el curso de Idioma extranjero I de una institución superior de Lima durante el semestre 2018-2.

Referente a los resultados alcanzados en este estudio, se concluye que las estrategias y técnicas empleadas en la investigación han influenciado significativamente en el trabajo colaborativo, con énfasis en los aspectos cognitivos y actitudinales reflejados en los procedimientos aplicados. Esto coincide con el trabajo de Álvares (2011), al centrar el trabajo colaborativo en la práctica social del idioma, de modo que los estudiantes desarrollen sus competencias en el idioma inglés de forma colaborativa. En esta misma línea, Ramírez (2017) afirma que el trabajo colaborativo “permite desarrollar habilidades sociales para integrarse a su medio ambiente” (p.52).

Dentro de los estudiantes que mostraron una mejoría que se ve refrendada en la hipótesis específica 1 en torno al eje de conceptos, el calificativo del valor esperado asciende a 22.8 puntos. El grupo obtuvo 17.09 como media de sus notas, por lo tanto, el resultado alcanzado por los estudiantes en el eje conceptual alcanza un logro al 75%. Esto concordaría con Álvares (2011) en cuanto a la exposición de los estudiantes más allá de las reglas gramaticales y llevarlos al uso social del idioma, dentro de un entorno grupal y en un contexto colaborativo, a fin de desarrollar las competencias en los estudiantes de idiomas.

Los estudiantes que mostraron una mejoría que se ve refrendada en la hipótesis específica 2 en torno al eje de procedimientos, el calificativo del valor esperado ascienden a 12.24 puntos. El grupo obtuvo 9.17 como media de sus notas, por lo tanto, el resultado alcanzado por los estudiantes en el eje procedimental alcanza el 74.99%. Esto demuestra la mejora individual por medio de la innovación y eficiencia del tiempo utilizado para las actividades, tanto por el estudiante como por el docente (Córdor, 2015).

Dentro de los estudiantes que mostraron una mejoría que se ve refrendada en la hipótesis específica 3 en torno al eje de actitudes, el calificativo del valor esperado asciende a 4.97 puntos. El grupo obtuvo 3.73 como media de sus notas, por lo tanto, el logro alcanzado por los estudiantes en el eje actitudinal alcanza el 75.05%. Este resultado coincide con el trabajo de Ramírez (2017), quien también halla una mejora en las relaciones interpersonales permitiendo así “un proceso más reflexivo entre docente-estudiante-resultado” (p.53). Asimismo, este hallazgo importante concuerda con el realizado por Córdor (2015), quien postula que el trabajo colaborativo proporciona cualidades a los estudiantes como “colaboración, generosidad y solidaridad creando un ambiente amigable” (p. 5).

Las proyecciones, basadas en el interés que los estudiantes mostraron durante las sesiones de clase y en desarrollo de las actividades del trabajo colaborativo, marcaron una desviación de dinamismo al momento de ser evaluados. Esto quiere decir que los estudiantes participaban durante las clases con el uso de los materiales que se les brindaba y con la demostración del aprendizaje durante las evaluaciones. Como Ramírez (2017) señala, el trabajo colaborativo facilita el empleo de diferentes instrumentos (listas de cotejo, rúbricas, etc.) para las diversas actividades.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones

Con relación a los resultados alcanzados en esta investigación, se infiere lo siguiente:

1. La estrategia de aprendizaje, trabajo colaborativo, tuvo un efecto poco significativo en los resultados generales alcanzados por los estudiantes. Sin embargo, dentro de los estudiantes, un grupo mostró una mejoría al final del curso. Se considera que quienes mostraron mejoría fueron más receptivos a las estrategias dadas en clase, en comparación con aquellos cuyos resultados no mostraron mejoras al final del curso.
2. Considerando a los estudiantes que mostraron una mejoría al final del curso, se ratifica la hipótesis específica 1, la cual afirma que el trabajo colaborativo afecta significativamente el desarrollo de textos descriptivos en inglés en torno al eje de conceptos con un logro ascendente a un 75%.
3. Considerando a los estudiantes que mostraron una mejoría al final del curso, se ratifica la hipótesis específica 2, la cual afirma que el trabajo colaborativo afecta de manera significativa el desarrollo de textos descriptivos en inglés en torno al eje de procedimientos puesto que el logro asciende a un 74.9%. Las proyecciones, basadas en el interés mostrado por los estudiantes durante las sesiones de clase y en el desarrollo de las actividades del trabajo colaborativo, marcaron una desviación de dinamismo al momento de ser evaluados. Esto es, los estudiantes participaban durante las clases, hacían uso de los materiales que se les brindaba y demostraron su aprendizaje durante las evaluaciones.

4. Considerando a los estudiantes que mostraron una mejoría al final del curso, se ratifica la hipótesis específica 3, la cual afirma que el trabajo colaborativo afecta significativamente el desarrollo de textos descriptivos en inglés en torno al eje de actitudes puesto que el logro asciende a un 75.5%. El trabajo colaborativo generó un interés genuino en los estudiantes. Estos participaban más durante la clase, haciendo uso de las tareas que alentaban a involucrarse más en la actividad, por lo que se registró una desviación positiva.

Recomendaciones

Debido al desarrollo de esta investigación y de acuerdo a los resultados obtenidos, se recomienda:

1. Utilizar el instrumento validado en esta investigación haciendo las respectivas adecuaciones según el nivel del idioma inglés que se pretende evaluar.
2. Diseñar sesiones que consideren los principios del trabajo colaborativo, de modo que se puedan apreciar las ventajas de esta estrategia en la enseñanza / aprendizaje para la producción de textos escritos.
3. Seleccionar temas y actividades con diferentes grados de complejidad y variedad, de tal forma que no solo propicien el empleo del trabajo individual para reforzar el trabajo colaborativo, sino también incentiven al estudiante a la aplicación de los conceptos en la producción de textos en inglés.
4. Realizar cada sesión de tal manera que su diseño incluya ejercicios que cubran diferentes grados de dificultad; esto es, que presenten a los grupos niveles básicos que confirmen su conocimiento y niveles más avanzados que los inciten a aplicar los conceptos y procedimientos dados a través de las actividades de trabajo colaborativo.
5. Formar los grupos de trabajo de manera tal que estos muestren una variedad de personalidades y habilidades para que surja la colaboración y se puedan apoyar en las distintas tareas, y así completar las actividades e identificar los roles asignados.

Referencias bibliográficas

- Alfageme, B. (2003). Modelo colaborativo de enseñanza-aprendizaje en situaciones no presenciales: un estudio de caso. (Tesis doctoral). Universidad de Murcia, España. Recuperado el 05/02/2019 en <https://digitum.um.es/xmlui/bitstream>
- Álvarez, V. (2011). Efectividad del trabajo colaborativo en el desarrollo de competencias del idioma inglés – Edición única. (Tesis para optar el grado de maestría) Tecnológico de Monterrey, México. Recuperado el 29/07/2017 en <https://repositorio.itesm.mx/bitstream/handle/11285/570412/D>
- Álvarez-Álvarez, M. y Boillos-Pereira, M. (2015). La producción escrita de los estudiantes universitarios de nuevo ingreso. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 8(16), pp. 71-90. Recuperado <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281042327005.pdf>
- Álvarez, J. y Gómez L. (2011). El trabajo colaborativo como indicador de calidad del Espacio Europeo de Educación Superior. Universidad de Alicante, España. Vol. I, 626. Recuperado el 28/10/2017 en <http://hdl.handle.net/10045/20329>
- American Council on the teaching of Foreign Languages. (2011). 21 Century Skills Map for World Languages. ACTFL 2011. Recuperado el 13/2/2019 en https://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/21stCenturySkillsMap/p21_worldlanguagesmap.pdf
- Antunes, C. (2012). Juegos para estimular las inteligencias múltiples. Primera edición. Ediciones de la U, Bogotá, Colombia. ISBN. 978-84-277-1410-6
- Aria, F. (2006). El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica. Quinta Edición. Editorial Episteme. Recuperado el 13/2/2019 en <https://es.slideshare.net/vcorreabalza/fidias-g-arias-el-proyecto>
- Bain, K. (2007). Lo que hacen los mejores profesores de universidad. Traducción Oscar Barberá. Universitat de Valencia. ISBN.:978-84-370-6669-1
- Bautista, M. (2017). Programa “pequeños escritores” para alumnos del segundo grado de primaria de una institución educativa no estatal del distrito de san juan de Miraflores. Tesis para optar el grado de maestra en psicología mención en problemas de aprendizaje. Universidad Ricardo Palma. Recuperado el 29/10/2018 en <http://repositorio.urp.edu.pe/bitstream/handle/URP/1548/MTBAUTISTAS.pdf?>
- Bermúdez, L. y Gonzáles, L. (2011). La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones. *QUÓRUM ACADÉMICO* Vol. 8, N° 15, enero-junio 2011, Pp. 95 - 110 Universidad del Zulia • ISSN 1690-7582. Recuperado el 1/27/2019 en <file:///C:/Users/USER/Downloads/Dialnet-LaCompetenciaComunicativa>
- Bernaza, G. (2005). El aprendizaje colaborativo: una vía para la educación de postgrado Vol. 37, (5) Recuperado el 29/10/2017 en <http://Downloads/1123Bernaza%20.pdf>

- Berrío, M. (2019). Habilidades lingüísticas y rendimiento académico de estudiantes del programa de estudios básicos de la universidad Ricardo Palma. Recibido 08/11/2018. Aceptado: 31/07/2019. Recuperado el 18/02/2020 en <http://repositorio.urp.edu.pe/bitstream/handle/URP>
- Bonal, X. (2009). La educación en tiempos de globalización: ¿Quién se beneficia? *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 653-671. Recuperado el 12/06/2018 en <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n108/a0230108.pdf>
- British Council. (2015). Inglés en el Perú. Un análisis de la política, las percepciones y los factores de influencia. mayo 2015. Recuperado el 30 /04/ 2017 en <http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4>
- Cabrera, E. (2008). La colaboración en el aula: más que uno más uno. Cooperativa editorial magisterio, Bogotá, Colombia. Recuperado el 20/11/2017 en https://books.google.com.pe/books?id=Brvbn9Kiq_UC&pg=
- Calderón, H. (2017). Competencia lingüística. Recuperado el 06/06/2017 en <https://es.scribd.com/document/344984982/01-COMPETENCIA-LINGUISTICA-Harry-Calderon-pdf>
- Calzadilla, M. (2002). Aprendizaje colaborativo y tecnologías de la información y la comunicación. *Revista Iberoamericana de educación*. Recuperado el 02/09/2017 en http://rieoei.org/tec_edu7.htm
- Carr, N. (2010). Superficiales ¿Qué está haciendo internet con nuestras mentes? De bolsillo Penguin Random House Grupo Editorial. Barcelona, España. ISBN: 978-84-663-4428-9 (68-200)
- Carrera, P. y Luque, E. (2016). Nos quieren más tontos. La escuela según la economía neoliberal. Ediciones de intervención Cultural/ El viejo topo. Barcelona. ISBN 978-84-16288-74-8
- Casado, Y. (2009). Tipología textual. El Texto descriptivo. Recuperado el 25/07/2018 en https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_18/YOLANDA_CASADO_2.pdf
- Cassany, D., Luna, M. y Sáenz, G. (2003). Enseñar Lengua. Editorial GRAO. Barcelona, España. Recuperado el 25/07/2018 en http://lenguaydidactica.weebly.com/uploads/9/6/4/6/9646574/cassany,_d._luna,_m._sanz,_g._-_enseñar_lengua.pdf
- Centro Virtual Cervantes (2018). Textos descriptivos. Diccionario de términos clave de ELE. Recuperado el 25/07/2018 en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/txtdescriptivo.htm
- Cóndor, D. (2015). El trabajo colaborativo en el desarrollo de la gramática contextualizada del inglés en el estudiantado de Segundo Año de Bachillerato del Colegio Técnico Industrial Miguel de Santiago periodo académico 2013-2014.

- (Tesis de grado de Licenciatura en Ciencias de la Educación. Mención Inglés. Carrera de Inglés). Quito, Ecuador. Recuperado el 02/06/2017 en <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/12396>
- Consejo de Europa 2002 (2001): Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. (traducido por el Instituto Cervantes 2002) Madrid, Anaya.
- Cornella, A. y Cugota, L. (2019). Educar humanos en un mundo de máquinas inteligentes. 100 ideas y reflexiones sobre la nueva educación que necesita la sociedad. Primera edición: enero 2019. ISBN 978-84-17209-70-4
- Cronquist, K. y Fiszbein, A. (2017) El aprendizaje del inglés en América Latina. El dialogo. Liderazgo para las Américas. Setiembre 2017. Recuperado el 30/10/2019 en <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2017/09/El-aprendizaje-del-ingl%C3%A9s-en-Am%C3%A9rica-Latina-1.pdf>
- De la Parra, J. y Gutiérrez, M. (2007). El trabajo colaborativo y cooperativo: Un estilo de aprendizaje. Study viewer. Recuperado el 1/05/2019 en <http://studylib.es/doc/4563005/el-trabajo-colaborativo-y-cooperativo>
- Del Rio, M. (2003). La orientación psicolingüística en el estudio del lenguaje en Puyuelo, M., Acosta, V. M. y Rondal, J. (Eds.), Dificultades del lenguaje, colaboración e inclusión educativa, Barcelona: Ars Médica, 2003.
- Demarchi, A. (2018) Comprensión y producción de textos en primer año de la universidad. Un estudio de casos acerca de las habilidades lingüísticas en la elaboración de resúmenes empleadas por estudiantes de FICH-UNL. Recuperado el 12/12/20 en <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/handle/11185/1206>
- Díaz, F. y Hernández, G. (2002). Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo USA: Mc Graw Hill. Consultado el 31/10/2016.
- Dwi, A. (2019) Students' Writing Ability on English Descriptive Text at Grade VIII in SMPN 33 Padang. ENGLISH FRANCA : Academic Journal of English Language and Education Vol. 3, No. 1, 2019, IAIN Curup P-ISSN 2580-3670, E-ISSN 2580-3689. Recuperado el 12/01/21 en <https://core.ac.uk/download/pdf/237014945.pdf>
- Evaluación diagnóstica. (2009). Competencia en la comunicación lingüística. Revista digital. Gobierno Vasco, España. Recuperado el 29 /11/ 2016 en http://ediagnostikoak.net/edweb/cas/item-liberados/ED09_Euskadi_LCast_ESO2.pdf
- Fernández, M. y Gallardo, I. (2016). El lenguaje como medio de construcción social del conocimiento en educación infantil. Revista Iberoamericana de Educación, vol. 71 (2016), pp. 111-132 - OEI/CAEU MONOGRÁFICO. Recuperado el 16/8/2019 en <file:///C:/Users/USER/Downloads/rie71a05.pdf>

- Flores, J., Ávila C., Rojas F., Sáez R., Acosta C. y Díaz L. (2017). Estrategias didácticas para el aprendizaje significativo en contextos universitarios. Unidad de Investigación y Desarrollo Docente Dirección de Docencia Universidad de Concepción. Chile. Recuperado el 20/1/2019 en http://docencia.udec.cl/unidd/images/stories/contenido/material_apoyo/ESTRATEGIAS%20DIDACTICAS.pdf
- García, M. (2017). La expresión escrita en la enseñanza de español como lengua extranjera. Tesis para máster universitario en profesor/a de educación secundaria obligatoria y bachillerato, formación profesional y enseñanzas de idiomas especialidad en lengua y literatura y enseñanza de idiomas. Recuperado el 29/11/2019 en <http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/171734>
- Gestión (11,11, 2016). Estas son las cinco habilidades blandas para obtener un buen empleo. Gestion.pe. Grupo El Comercio. Recuperado el 02/11/2017 en <https://gestion.pe/empleo-management/estas-son-cinco-habilidades-blandas-obtener-buen-empleo-2174428> Consultado
- Guzmán-Valenzuela, C. (2018). Tendencias globales en educación superior y su impacto en América Latina: desafíos pendientes. *Lenguas Modernas*, (50), Pág. 15 - 32. Recuperado el 12/12/20 Consultado de <https://analescfm.uchile.cl/index.php/LM/article/view/49248/53098>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. Sexta Edición. Edificio Punta Santa Fe. ISBN: 978-1-4562-2396-0. México. Recuperado el 30/06/2017 en http://LIBROS/Metodologia_de_la_Investigacion_-_Sampieri_6ta_edicion_.pdf
- Hernandez, E. y Goenaga, B.(2009). Competencia comunicativa: Evolución cronológica del término y sus elementos constitutivos. *Rev Hum Med* v.9 n.1 Ciudad de Camaguey ene.-abr. 2009. Scielo. Humanidades Medicas. Recuperado el 18/2/2020 en http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-
- Hymes, D. (1976). *On Communicative Competence*. Philadelphia, USA: University of Pennsylvania Press. Recuperado el 30/06/2017 en <http://www.whomes.uni-bielefeld.de/sgramley/Hymes-2.pdf>
- Instituto Tecnológico de Tizimín (2016). Tema 3. Tipos de textos. Recuperado el 25/07/2018 en http://www.ittizimin.edu.mx/wp-content/uploads/2016/08/tipos_textos.pdf
- Latorre, M. (2010). Teoría y paradigmas de la educación. Universidad Marcelino Champagnat. 1 edición. Depósito legal 201-04899. Visionpcperu. Lima, Perú.
- Latorre, M. (2014). Diseño curricular por capacidades y competencias en la educación superior. Fondo Editorial de la Universidad Marcelino Champagnat. Segunda edición. ISBN: 978-612-4194-07-8. Visionpcperu. Lima, Perú.

- Latorre y Seco. (2013). Estrategias y técnicas metodológicas. Primera Edición. Fondo Editorial de la Universidad Marcelino Champagnat. Lima, Perú ISBN: 9789-972-9739-6-3. Visionpcperu. Lima, Perú
- Llanos, A. (2014). La didáctica general en la clase. Primera edición. Ediciones de la U, Bogotá, Colombia. ISBN: 978-958-762-185-3
- Ley universitaria N° 30220. Diario Oficial El Peruano, Lima, Perú, 09 de julio de 2014. Recuperado el 10/05/2018 en <https://www.sunedu.gob.pe/wp-content/uploads/2017/04/Ley-universitaria-30220.pdf>
- Lewin, R. (2005). La evolución del lenguaje, capítulo 32 de Roger Lewin, Human Evolution: an Illustrated Introduction. Blackwell, 2005 (5ª edición), pp. 222-228. Recuperado el 16/8/2019 en <http://www3.uji.es/~ruiz/1003/Lects/Lewin04-32-TRAD.pdf>
- López-Gil, K. S. y Molina, V. (2018). Incidencia del trabajo colaborativo docente en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura académica. Revista Electrónica de Investigación Educativa. 20(1), 1-13. <https://doi.org/10.24320/redie.2018>.
- Lucero, M. (2003). Entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje colaborativo. Revista Ibero Americana de Educación, octubre 2003. Recuperado el 30/06/2017 en [http://Downloads/528Lucero%20\(9\).PDF](http://Downloads/528Lucero%20(9).PDF)
- Martin, P. y Peña, D. (2017). La producción de textos como herramienta para mejorar los procesos de lectura y escritura en los estudiantes de primer y segundo semestre de la carrera de lengua castellana e inglés de la Universidad Antonio Nariño. Tesis para optar el título de Licenciada en Educación básica con énfasis en humanidades y lengua castellana. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia. Recuperado el 15/08/2020. En <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/6947/1/La%20producci%C3>
- Mesías, Z. y Monroy, G. (2017). Diseño de un instrumento de medición del trabajo colaborativo en docentes de una institución educativa privada. Tesis para optar al Grado Académico de Maestro en Evaluación y Acreditación de la Calidad de Instituciones. Universidad Marcelino Champagnat, Lima. Recuperado el 22/02/2019 en <http://repositorio.umch.edu.pe/bitstream/UMCH/317/1/44.%20>
- Ministerio de Educación (2015). Decreto Supremo N. ° 012-2015-MINEDU. Diario Oficial El Peruano, Lima, Perú, 08 de setiembre de 2015. Recuperado el 10/05/2018 en <http://www.minedu.gob.pe/ingles-puertas-al-mundo/pdf/ds-n12-2015-minedu.pdf>
- Moore, A. (2014). Reading Comprehension: Cognitive Skills, Strategies, and Interventions. Recuperado el 22/02/2020 en <http://download.learningrx.com/reading-comprehension-researchpaper.pdf>
- Moreno, E. (2013) Tesis investigación-científica Blogsp Metodología de investigación, pautas para hacer Tesis. Lima, Perú. Recuperado el 22/02/2020 en

<http://tesis-investigacion-cientifica.blogspot.com/2013/08/justificacion-e-importancia-de.html>

- Muñoz, C. (2011) Estrategias de interacción oral en el aula: una didáctica crítica del discurso educativo / Clarena Muñoz Dagua, Martha Cecilia Andrade Calderón, Mireya Cisneros Estupiñán. – 1ª. ed. — Bogotá: Editorial Magisterio, Recuperado el 22/2/2020 en <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/libro-estrategias-de-interaccion-oral-en-el-aulapdf-dxFfU-libro.pdf>
- Nehal, M. y Azfal, M. (2012). Origin and Evolution of Human Language - A Brief Survey of Some Theories and Approaches Language in India Vol 12:8 August 2012 Recuperado el 16/11/2019 en www.languageinindia.com
- Oppenheimer, A. (2018). Sálvese quien pueda. El futuro del trabajo en la era de la automatización. Primera edición. Penguin Random House Grupo Editorial. Ciudad de México. ISBN: 978-607-316-327-9
- Padilla, D., Martínez, M., Pérez, T., Rodríguez, C., y Miras, F. (2008). La competencia lingüística como base del aprendizaje. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1),177-183.Recuperado el 12 de febrero de 2020]. ISSN: 0214-9877.en:<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349>
- Pérez, N. (2014). Influencia del uso de la plataforma educaplay en el desarrollo de las capacidades de comprensión y producción de textos en el área de inglés en alumnos de 1er. año de secundaria de una institución educativa particular de Lima. (Tesis para optar el grado de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado el 10/10/2016 en <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio>
- Pimienta, J. (2012a). Las competencias en la docencia universitaria. Preguntas frecuentes. Primera edición. Pearson Educación. México. ISBN 978-607-32-0762-1
- Pimienta, J. (2012b) Estrategias: enseñanza-aprendizaje. Primera edición. Pearson Educación. México. ISBN 978-607-32-0752-2
- Podleskis, J. (2016). La expresión escrita del idioma francés y las manifestaciones de error como herramienta de evaluación de los estudiantes de la carrera de traducción e interpretación. Tesis para optar el grado de Maestría en docencia superior. Universidad Ricardo Palma. Recuperado el 08/09/2019 en <http://repositorio.urp.edu.pe/handle/urp/975>
- Popescu, T. (2013). Developing English linguistics students' translation competence through the language learning process. 3rd World Conference on learning, teaching and educational leadership-2012. Procedia, Social and behavioral Sciences. Recuperado el 12/02/2020 en <https://pdf.sciencedirectassets.com>

- Porcel, T. (2015). Aprendizaje colaborativo, procesamiento estratégico de la información y rendimiento académico en estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios. Recuperado el 05/02/2019 en <http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/cybertesis/5696>
- Prabavathi, R. y Nagasubramani, P. (2018). Effective oral and written communication. *Journal of Applied and Advanced Research*. 3. 29. 10.21839/jaar.2018.v3iS1.164. Recuperado el 12/01/21 en <https://www.researchgate.net/publication/325087759>
- Proyecto Tuning para América Latina. (2007). Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Abril 2007. Recuperado el 08/06/2016 en file:///C:/Users/ADMIN/Downloads/LIBRO_TUNING_AMERICA_LATINA_version_final_espanol.pdf
- Puig, M. (2012). Mundifrases. Vivir es un asunto urgente. Recuperado el 11/11/2019 en <https://www.mundifrases.com/frases-de/mario-alonso-puig/>
- Quiñones, C. (2012). Globalización de la educación superior: desafíos y tendencias. XII coloquio internacional sobre gestión universitaria en América. Recuperado el 2/06/2017 en <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789>
- Quispe, H. (2018). Aplicación de estrategias metodológicas a través del trabajo colaborativo y talleres para mejorar la comprensión lectora y producción de textos. Recuperado el 05/12/2020 en <http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/USIL>
- Ramírez, S. (2017). El aprendizaje colaborativo y su influencia en el logro del aprendizaje en el curso de contabilidad de instituciones financieras de una universidad pública de la región Huánuco. Recuperado el 05/02/2019 en <http://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/upch/1450>
- Revelo, O., Collazos, C. y Jiménez A. (2018). El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: una revisión sistemática de literatura. *Tecno Lógicas*, vol. 21, no. 41, pp. 115-134, 2018. Recuperado el 12/06/2018 en <https://dialnet.unirioja.es/servlet>
- Reyes, G. (2017). El abecé de la pragmática. Madrid España. Arco/ Libros La muralla. ISBN 978-84-7635-169-7
- Rivadeneira, K. (2017). Procesos de escritura y la producción de textos escritos en estudiantes de 10 años con problemas en la escritura de una institución educativa. San Luis –Lima, 2016.(Tesis de maestría). Perú. Recuperado el 10/12/2020 en https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/8911/Rivadeneira_BKJ.pdf?sequence=1
- Rizo, M. (2004). La comunicación como base para la interacción social. Aportaciones de la comunicología al estudio de la ciudad, la identidad y la inmigración. *Contemporánea* n 3 –2004.2. Recuperado el 11/11/2019 en http://www.contemporanea.uerj.br/pdf/ed_03/contemporanea_n03_06_garcia.pdf

- Román, P. (2004). Los entornos de trabajo colaborativo y su aplicación en la enseñanza. Nuevas tecnologías en la práctica educativa. Granada, España. Recuperado el 2/06/2017 en <file:///G:/Drive/tesis/2004-entornosdetrabajocolaborativoyaplicacionenseanza-arial.pdf>
- Ruiz, M., Jaraba, B. y Romero, L. (2000). Competencias laborales y la formación universitaria. Recuperado el 08/06/2016 en <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/article/viewFile/1996/12>
- Serrano González-Tejero, José Manuel y Pons Parra, Rosa María. (2011). El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 13(1), Recuperado el 16/11/2019 en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155/15519374001>
- Stagnaro, N. (2019). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes del Integrado de Letras de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, 2017 (tesis de maestría). Universidad Ricardo Palma, Lima, Perú.
- Temas para la educación. (2010). Competencia en comunicación lingüística. Competencia lingüística vs. Competencia comunicativa. Revista digital para profesionales de la enseñanza N° 6. Andalucía. España. Recuperado el 02/11/2016 en <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd6727.pdf>
- Tobón, S. (2005). Formación basada en competencias, calidad y educación superior: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Bogotá. Colombia. Ediciones Ecoe. Recuperado el 06/07/2017 en http://bcnslp.edu.mx/antologias-rieb-2012/preescolar-i- semestre/DFySPreesco/Materiales/Unidad%20A%201_DFySPreesco/RecursosExtra/Tob%F3n%20Formaci%F3n%20Basada%20C%2005.pdf
- Valdés, A. (2016). Uso del SQA y el trabajo colaborativo para facilitar el desarrollo de competencias en el estudiante. (Tesis de maestría). Universidad autónoma del estado de México. Recuperado el 10/10/2017 en <http://ri.uaemex.mx/bitstream/handle/20.500.11799/57868/LIC.%20ABRAHAM%20JOSUE%20VALDES%20BERNAL0048772.pdf?sequence=1&isAllowed>
- Zarza, D. (2017). El desarrollo de la expresión y la comprensión oral. Propuesta didáctica. Tesis master universitario en didáctica de la lengua y la literatura en secundaria y bachillerato. Universidad Internacional de la Rioja. Recuperado el 19/02/2020 en <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/5109/ZARZA%20GOME>

Anexos

- Anexo 1: Declaración de autenticidad y no plagio
- Anexo 2: Autorización de consentimiento para realizar la investigación
- Anexo 3: Matrices
 - 3.1 Matriz de consistencia
 - 3.2 Matriz operacional de las variables del proyecto de investigación
- Anexo 4: Protocolos o Instrumentos utilizados:
 - 4.1. Prueba (pretest y posttest)
 - 4.2. Lista de cotejo
 - 4.3. Encuesta
- Anexo 5: Formatos de instrumentos o protocolos utilizados
 - 5.1. Plan experimental

Anexo 1 Declaración de autenticidad y no plagio



Universidad
Ricardo Palma

Escuela de Posgrado

DECLARACIÓN DE AUTENTICIDAD Y NO PLAGIO

DECLARACIÓN DEL GRADUANDO

Por el presente, el graduando: (Apellidos y nombres)

Verde Guerra, Kelly Dominique

en condición de egresado del Programa de Posgrado:

Maestría en Docencia Superior

deja constancia que ha elaborado la tesis intitulada:

El trabajo colaborativo en la expresión escrita de textos descriptivos en inglés en los estudiantes de un instituto superior de Lima-2018

Declara que el presente trabajo de tesis ha sido elaborado por el mismo y no existe plagio/copia de ninguna naturaleza, en especial de otro documento de investigación (tesis, revista, texto, congreso, o similar) presentado por cualquier persona natural o jurídica ante cualquier institución académica, de investigación, profesional o similar.

Deja constancia que las citas de otros autores han sido debidamente identificadas en el trabajo de investigación, por lo que no ha asumido como suyas las opiniones vertidas por terceros, ya sea de fuentes encontradas en medios escritos, digitales o de la internet.

Asimismo, ratifica que es plenamente consciente de todo el contenido de la tesis y asume la responsabilidad de cualquier error u omisión en el documento y es consciente de las connotaciones éticas y legales involucradas.

En caso de incumplimiento de esta declaración, el graduando se somete a lo dispuesto en las normas de la Universidad Ricardo Palma y los dispositivos legales vigentes.

Firma del graduando

07/07/2020

Fecha

Anexo 2. Autorización para realizar la investigación



Escuela de Posgrado

AUTORIZACIÓN PARA REALIZAR LA INVESTIGACIÓN

DECLARACIÓN DEL RESPONSABLE DEL ÁREA O DEPENDENCIA DONDE SE REALIZARÁ LA INVESTIGACIÓN

Dejo constancia que el área o dependencia que dirijo, ha tomado conocimiento del proyecto de tesis titulado:

El trabajo colaborativo en la expresión escrita de textos descriptivos en inglés en los estudiantes de un instituto superior de Lima-2018

el mismo que es realizado por el sr. / srta. Estudiante (Apellidos y nombres):

Srta. Verde Guerra, Kelly Dominique

en condición de estudiante – investigador del Programa de:

Maestría en Docencia Superior

Así mismo señalamos, que según nuestra normativa interna procederemos con el apoyo al desarrollo del proyecto de investigación, dando las facilidades del caso para aplicación de los instrumentos de recolección de datos.

En razón de lo expuesto doy mi consentimiento para el uso de la información y/o la aplicación de los instrumentos de recolección de datos:

| | | |
|---|---|-----------|
| Nombre de la empresa: Instituto de Educación Superior Tecnológico Privado TOULOUSE LAUTREC | Autorización para el uso del nombre de la empresa en el informe final | SI |
| | | NO |

| | |
|--|--|
| Apellidos y Nombres del Jefe / Responsable del área: STIEGLER SOTOMAYOR, KAREN ALICIA | Cargo del jefe/responsable del área: DIRECTORA DE INNOVACION Y DESARROLLO |
|--|--|

| | |
|---|---|
| Teléfono fijo (incluyendo anexo) y/o celular: 993-773486 | Correo electrónico de la empresa: kstiegler@tls.edu.pe |
|---|---|

Firma

13/08/2018

Fecha

Anexo 3. Matriz

3.1. Matriz de consistencia

Título de la investigación: *El trabajo colaborativo en la expresión escrita de textos descriptivos en inglés en los estudiantes de un instituto superior de Lima, 2018.*

Autora: Bach. Kelly Dominique Verde Guerra.

Asesora: Mg. Magdalena Cruz Herrera

| PREGUNTA | OBJETIVO | IMPORTANCIA - JUSTIFICACION | HIPOTESIS | Variabes |
|--|--|---|---|----------------------|
| Pregunta general | Objetivo general | Razones | Hipótesis general | Independiente |
| ¿De qué manera el trabajo colaborativo influye en la expresión escrita de textos descriptivos en inglés en los estudiantes de un instituto superior de Lima, 2018? | Determinar la influencia del trabajo colaborativo en la expresión escrita de textos descriptivos en inglés en los estudiantes de un instituto superior de Lima, 2018. | <p>La presente investigación es importante porque a través de la estrategia del trabajo colaborativo se busca mejorar la expresión escrita a través de la expresión escrita de textos descriptivos en inglés. Asimismo, esta investigación busca fomentar las habilidades sociales del estudiante dentro y fuera del aula.</p> <p>Además, proporciona referencias a los investigadores del campo de la educación de estrategias didácticas del trabajo colaborativo que ayuden a los estudiantes a mejorar sus habilidades sociales y expresivas a través de la producción de textos descriptivos en inglés, para aplicar conocimientos, transformarlos y mejorarlos (Álvarez y Gómez, 2011). Asimismo, servirá como referencia para futuras investigaciones.</p> | El trabajo colaborativo influye en la expresión escrita de textos descriptivos en inglés en los estudiantes de un instituto superior Lima-2018 | Trabajo colaborativo |
| Preguntas específicas | Objetivos específicos | | Hipótesis específicas | Dependiente |
| a. ¿En qué medida el trabajo colaborativo influye en el eje de conceptos de la expresión escrita de textos descriptivos en inglés en los estudiantes de un instituto superior de Lima, 2018? | a. Establecer la influencia del trabajo colaborativo en el eje de conceptos de la expresión escrita de textos descriptivos en inglés en los estudiantes de un instituto superior de Lima, 2018. | | 1. El trabajo colaborativo afecta el eje de conceptos de la expresión escrita de textos descriptivos en inglés en los estudiantes de un instituto superior de Lima, 2018. | Expresión escrita |
| b. ¿Cómo el trabajo colaborativo influye en el eje de procedimientos de la expresión escrita de textos descriptivos en inglés en los estudiantes de un instituto superior de Lima, 2018? | b. Determinar la influencia del trabajo colaborativo en el eje de procedimientos de la expresión escrita de textos descriptivos en inglés en los estudiantes de un instituto superior de Lima, 2018. | | 2. El trabajo colaborativo interviene en el eje de procedimientos de la expresión escrita de textos descriptivos en inglés en los estudiantes de un instituto superior de Lima, 2018. | |
| c. ¿De qué manera el trabajo colaborativo influye en el eje de actitudes de la expresión escrita de textos descriptivos en inglés en los estudiantes de un instituto superior de Lima, 2018? | c. Identificar la influencia del trabajo colaborativo en el eje de actitudes de la expresión escrita de textos descriptivos en inglés en los Estudiantes de un instituto superior de Lima, 2018. | 3. El trabajo colaborativo influye en el eje de actitudes de la expresión escrita de textos descriptivos en inglés en los estudiantes de un instituto superior de Lima, 2018. | | |

3.2. Matriz operacional de las variables

Título de la investigación: *El trabajo colaborativo en la expresión escrita de textos descriptivos en inglés en los estudiantes de un instituto superior de Lima, 2018.*

Autora: Bach. Kelly Dominique Verde Guerra.

Asesora: Mg. Magdalena Cruz Herrera

| Variable independiente | Definición | Dimensiones | Definición | Indicadores | Técnicas | Instrumentos | Ítems |
|------------------------|--|---------------------------------|---|--|-------------|-----------------|---|
| Trabajo colaborativo | “el trabajo colaborativo está formado por un grupo de personas que trabajan juntas y aprovechan al máximo el aprendizaje propio y el que se produce en la interrelación.” (Mesías, 2017, p. 24). | Interdependencia positiva | Es el cumplimiento de los compromisos individuales y entendimiento de la organización del trabajo. | Identifica los aciertos propios y ajenos | Observación | Encuesta | Do you like to work alone? Do you like to work in group? When working in group, do you feel confident of supporting your ideas? When working in group, do you respect the ideas of others? When working in group, do you encourage your mates to achieve the goals of the team? When working in group, do you prefer to discuss first the ideas and then organize them? When working in group, do you prefer to divide the ideas and then develop them? When working in group, do you look for approval of your classmates? When working in group, do you feel your classmates respect your ideas? When working in group, do you feel comfortable to highlight the mistakes you may find? |
| | | Habilidades de trabajo en grupo | Explica y argumenta el contenido y los objetivos del trabajo, se busca una discusión crítica. | Expone el propio punto de vista | | | |
| | | Interacción | Es la comunicación abierta que aliente la participación y las estrategias positivas para el aprendizaje | Habla claro y con respeto. Acepta el punto de vista de otro. Participa con anticipación. | | | |
| | | Responsabilidad individual | Es el cumplimiento de las obligaciones individuales asignadas dentro del equipo, teniendo en cuenta una participación similar por cada miembro del grupo para evitar individualismos. | Identifica y reconoce los errores. Decide la mejor alternativa entre todos. | | | |
| | | | | | | Lista de cotejo | -Muestra interés en la expresión escrita. -Plasma el poder de los signos gráficos. -Manifiesta la imaginación y creatividad a través de la creación de cuentos e historias. - Valora la importancia de la posibilidad de comunicarse a distancia a través de textos escritos .-Muestra interés en la expresión escrita. |

| Variable dependiente | Definición | Dimensiones | Definición | Indicadores | Técnicas | Instrumentos | Ítems |
|------------------------------|---|--|---|---|-----------------|--------------|---------|
| Expresión escrita | Cassany et al. (2003) indican que la expresión escrita significa ser capaz de comunicarse coherentemente por escrito, produciendo texto de una extensión considerable sobre un tema de cultura general a través de habilidades y conocimientos agrupados en tres ejes” (p.258). | El eje de los conceptos | Aborda las propiedades textuales (adecuación, coherencia, cohesión, gramática o corrección, presentación y estilística) que resumen los conocimientos sobre el código lingüístico que debe dominar un escritor competente y que le permiten usar la lengua de manera efectiva. | <ul style="list-style-type: none"> - Escoge las soluciones lingüísticas más apropiadas para mantener el nivel de formalidad en los textos. -Identifica el propósito comunicativo del texto. -Conoce la diversidad de códigos lingüísticos que existen en la lengua inglesa. -Selecciona la información pertinente al tema. -Demuestra dominio y calidad lexical al redactar un texto con los ejemplos apropiados, la terminología específica y las formulaciones precisas. - Estructura la información de manera lógica y ordenada. -Hace referencia a las articulaciones gramaticales del texto. -Analiza la capacidad expresiva general de un texto. -Utiliza una escritura clara del texto o el formato adecuado de presentación. | Prueba | Cuestionario | 1, 4 |
| | | | | | | | 3 |
| | | | | | | | 1, 5, 6 |
| | | | | | | | 4, 8 |
| | | | | | | | 2, 6 |
| | | | | | | | 2, 4, 7 |
| | | 1, 5 | | | | | |
| | | 1,2,4,7 | | | | | |
| | | 1,2,4 | | | | | |
| | | 5 | | | | | |
| | | 4, 6, 7 | | | | | |
| | | 4, 8 | | | | | |
| 3 | | | | | | | |
| 1,2,4,7 | | | | | | | |
| El eje de los procedimientos | Considera las habilidades psicomotrices y mecánicas del aprendizaje del alfabeto, el trazo de las letras y la caligrafía, de las habilidades superiores, que incluyen las microhabilidades de generar y ordenar ideas, revisar o el reformular. Estas últimas también se llaman "procesos cognitivos superiores." | <ul style="list-style-type: none"> - Identifica el alfabeto y sus combinaciones a través de trazos de letras. -Ordena, revisa o reformula ideas o conceptos. -Utiliza soportes escritos como ayuda durante el proceso (papel, dibujos, gráficos, etc.). -Elabora organizadores visuales para planificar la producción de un texto. -Analiza los elementos de la situación de comunicación (emisor, receptor, propósito, tema, etc.) en la creación de un texto escrito. | <ul style="list-style-type: none"> - Muestra interés en la expresión escrita. -Plasma el poder de los signos gráficos. -Manifiesta la imaginación y creatividad a través de la creación de cuentos e historias. - Valora la importancia de la posibilidad de comunicarse a distancia a través de textos escritos. | Observación | Lista de cotejo | 1 | |
| | | | | | | 2 | |
| | | | | | | 3, 4 | |
| El eje de las actitudes | Aborda valores y opiniones que el individuo tiene sobre la lengua, la expresión escrita y cada uno de sus componentes. También depende de aspectos como la motivación, el interés, e incluso, el placer o el aburrimiento que puede sentir el alumno ante el hecho de la escritura. | | | | | 5 | |
| | | | | | | | |

Anexo 4. Protocolos o instrumentos utilizados

4.1 Prueba

DATOS GENERALES

Nombre completo: _____ Edad: _____ Ciclo: _____ Carrera: _____

Objetivo: Esta prueba tiene como objetivo recoger información sobre el conocimiento de inglés de los estudiantes.

Instrucciones: Esta prueba consta de 2 partes:

La primera sección es de conocimientos gramaticales.

La segunda sección es de vocabulario.

Lea cada pregunta y complete como se le solicita. Procure contestar a todas las preguntas con absoluta sinceridad.

Duración de la prueba: 45 minutos

PART 1

Read the following instructions and complete the questions:

1. Identifica la categoría de la palabra dada y crea una oración sin cambiar la posición de la palabra dada.

Identify the kind of word you have in each sentence and create a sentence with the following words in the given position. (4pts)

- a.hard-working.....
- b. Creative.....
- c.complicated.
- d.proactive.....skillful.

2. Escribe 2 oraciones compuestas para describir en forma narrativa cada una de las siguientes imágenes. Puedes emplear diferentes estructuras gramaticales.

Write 2 compound sentences to describe each of the following pictures in a narrative sense using different grammar structures. (6pts)



a).....

b).....

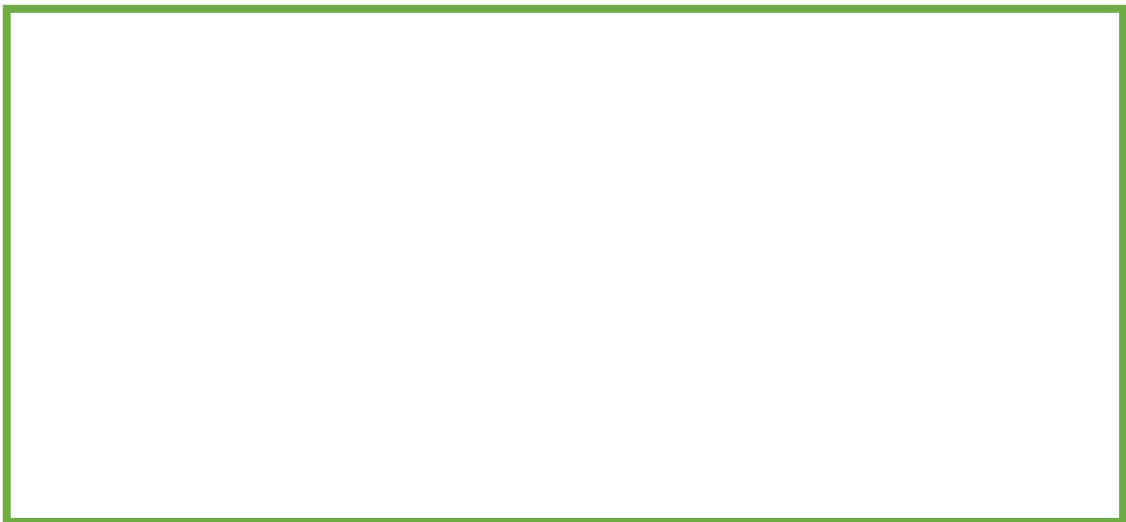
.....

c).....

.....

3. Imagina que se te pide dar una presentación sobre tu carrera. Crea un organizador visual que te ayude a identificar qué tipo de información podrías utilizar en el texto más adelante (pregunta 4).

Imagine you are requested to give a presentation about your career. Create a visual organizer to identify what kind of right information you may use to create the text in question 4. (2 pts.)



4. Considerando las diferentes estructuras gramaticales y utilizando la información de tu organizador visual (pregunta 3), escribe un texto corto de 3 párrafos para dar una pequeña descripción de tu carrera.

Considering the different grammar structures and using the information from your visual organizer (question 3), write a short text of 3 paragraphs to give a short description of your career (8pts).

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....





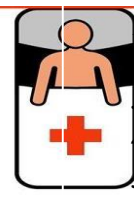
.....

PART 2 - Vocabulary

Lee cuidadosamente las indicaciones y responde las siguientes preguntas: Read carefully the following instructions and complete the questions below:

1. Identifica el significado de las siguientes imágenes y luego escribe la palabra correctamente en el recuadro de la derecha. No olvides verificar la categoría de la palabra (sustantivo, verbo, adjetivo)

Identify the meaning of the picture and then spell it correctly in the box. Don't forget to check the word category (noun, verb, adjective) (5pts)

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|---|
|  <p>a</p> |  <p>b</p> |  <p>c</p> |  <p>d</p> |  <p>e</p> | <p>1. (n) P _____</p> <p>2. (v) T _____</p> <p>3. (v) W _____</p> <p>4. (adj) T _____</p> <p>5. (adj) S _____</p> |
|--|--|--|--|--|---|

2. Completa los espacios en blanco con una de las siguientes palabras del recuadro. NO puedes repetir las palabras.

Fill the gaps with one of the following words from the box. You CAN'T repeat a word. (8 pts)

beautiful broken clean fast flexible helpful high incorrect

1. Our employees enjoy having _____ hours
2. The new sales assistant got a _____ promotion
3. Marketing executives earn a _____ salary at that company.
4. My colleagues are usually very _____
5. We want a _____ and well-furnished apartment.
6. Your office has got a _____ view.
7. Their old printer is _____, so they want a new one.
8. This invoice is _____; please can you send a new one?

3. Organiza el siguiente texto utilizando el orden numeral (1,2,3) para lograr una lectura fluida.

Organize the following text using numbers (1,2,3) to give a fluent reading. (3pts)

_____ He is also known for blockbusters such as the adventure comedy Pee-wee's Big Adventure (1985), the superhero films Batman (1989) and its first sequel Batman Returns (1992), the sci-fi film Planet of the Apes (2001), the fantasy drama Big Fish (2003), the musical adventure film Charlie and the Chocolate Factory (2005) and the fantasy film Alice in Wonderland (2010).

_____ His later efforts such as Corpse Bride (2005), Sweeney Todd: The Demon Barber of Fleet Street (2007), Dark Shadows (2012) and Frankenweenie (2012) were blockbusters.

_____ Timothy Walter Burton is an American film director, producer, artist, writer and animator. He is known for his dark, gothic, eccentric and quirky fantasy films such as Beetlejuice (1988), Edward Scissorhands (1990), the animated musical The Nightmare Before Christmas (1993), the biographical film Ed Wood (1994), the horror fantasy Sleepy Hollow (1999).

4. Crea un organizador visual para el tema *Present Simple* utilizando las palabras del recuadro y agregando palabras u oraciones para completar las ideas, si fuese necesario.

Create a graphic organizer for the topic Present Simple. You need to use the following words from the box and add some words or sentences to complete the ideas, if they are necessary.

| | | | | |
|-------|-----------------|-----------------------|------------------|---------|
| Facts | Affirmative(x2) | Present simple | Conjugation | Add -es |
| | Negative(x2) | With verb to be | With other verbs | Add - |
| ies | Use | - | Routines | Add -s |

4.2 Lista de cotejo

Lista de cotejo para evaluación del eje de actitudes

| Indicador | Siempre | A veces | Pocas veces | Nunca |
|---|---------|---------|-------------|-------|
| | 4pts | 3pts | 2pts | 1pt |
| -Muestra interés en la expresión escrita. | | | | |
| -Plasma el poder de los signos gráficos. | | | | |
| -Manifiesta la imaginación y creatividad a través de la creación de cuentos e historias. | | | | |
| - Valora la importancia de la posibilidad de comunicarse a distancia a través de textos escritos. | | | | |
| -Muestra interés en la expresión escrita. | | | | |

4.3. Encuesta

DATOS GENERALES

Nombre completo: _____ **Edad:**

_____ **Ciclo:** _____

Carrera: _____

Objetivo: *Esta encuesta tiene como objetivo recoger información sobre la opinión de los estudiantes referente al trabajo colaborativo.*

Instrucciones:

-Si lo que dice en la pregunta le ocurre **NUNCA**, ponga un aspa (x) sobre el número 1.

-Si lo que dice en la pregunta le ocurre **RARA VEZ**, ponga un aspa (x) sobre el número 2.

-Si lo que dice en la pregunta le ocurre **A MENUDO**, ponga un aspa (x) sobre el número 3.

-Si lo que dice en la pregunta le ocurre **USUALMENTE**, ponga un aspa (x) sobre el número 4.

-Si lo que dice en la pregunta le ocurre **SIEMPRE**, ponga un aspa (x) sobre el número 5.

Procure contestar todas las preguntas **CON ABSOLUTA SINCERIDAD**. Si no ha comprendido algo, puede preguntar.

Duración de la encuesta: 5 minutos

Answer the following questions with a (X). Consider:

5 (always-100%), 4 (usually- 70%), 3 (sometimes – 20%), 2(seldom – 8%) 1 (never –0%)

| Questions | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
|---|---|---|---|---|---|
| Do you like to work alone? | | | | | |
| Do you like to work in group? | | | | | |
| When working in group, do you feel confident of supporting your ideas? | | | | | |
| When working in group, do you respect the ideas of others? | | | | | |
| When working in group, do you encourage your mates to achieve the goals of the team? | | | | | |
| When working in group, do you prefer to discuss first the ideas and then organize them? | | | | | |
| When working in group, do you look for approval of your classmates? | | | | | |
| When working in group, do you feel your classmates respect your ideas? | | | | | |
| When working in group, do you feel comfortable to highlight the mistakes you may find? | | | | | |

Anexo 5. Formato de instrumentos o protocolos utilizados

5.1 Plan experimental

En esta sección se presenta en breve el plan experimental desarrollado en un período de 16 semanas con 16 sesiones, cada sesión de 2 horas académicas por semana en el curso de inglés en un instituto privado de Lima. Durante las semanas 5, 10 y 16 se desarrollarán las evaluaciones reguladas por la institución. Por consiguiente, las actividades de trabajo colaborativo para la producción de textos descriptivos en inglés se desarrollarán por 13 sesiones.

| Sesión | Actividades |
|---------------------------|---|
| Sesión 01 (90 min) | Presentación del docente, clase y estudiantes (10 minutos) Aplicación de pre test y encuesta (50 minutos) Video: saludos formales e informales Diagrama de Venn: saludos formales de los informales. Roleplay: aplicación de saludos Feedback: hoja escrita con preguntas de completamiento. |
| Sesión 02 (90 min) | Organigrama: unir pregunta con respuesta Interacción: realizar las preguntas a los compañeros de clase Identificar y escribir los pronombres personales y adjetivos posesivos en las oraciones dadas Repetir las palabras de vocabulario (carreras) Identificar y ubicar la posición del verbo to BE en oraciones y su conjugación. Adivinanza: en grupo de 3 / 4 cada estudiante se turnará para adivinar el personaje que uno de sus compañeros está pensando. Deben expresarse con estructuras con el verbo to BE. |
| Sesión 03 (90 min) | Vocabulario: carreras (escribir las carreras que correspondan a la descripción dada) Orden de las palabras (adjetivos) en 4/5 grupos de 4, los estudiantes identificarán la categoría de los adjetivos y su orden. Luego pasarán cada miembro de un grupo a los demás grupos explicando su categoría y la posición de este ante otros adjetivos. Escrito: en grupo de 2 realizar 6 oraciones con las conjunciones. Identificar y escribir los Wh- questions en las oraciones dadas. Identificar y ubicar el lugar correcto de los demostrativos y el artículo indefinido. Tarea: Escribir una corta descripción de uno mismo y un amigo/a, utilizando el verbo to BE y adjetivos. |
| Sesión 04 (90 min) | Identificar las palabras que expresen verbos en presente simple en un texto corto. Mímica grupal: cada estudiante describe una acción y los demás lo imitan. Escribir la conjugación correcta del verbo en la pizarra. Ubicar la posición correcta de los adverbios de frecuencia. Feedback: hoja escrita para el reconocimiento de verbos. |
| Sesión 05 (90 min) | Prueba sumativa escrita de las 4 primeras semanas. |
| Sesión 06 (90 min) | En grupo de 4/5 estudiantes, cada grupo prepara un mapa conceptual del tema: Presente simple Revisión del examen Grupo de 2, escribir 6 oraciones con preposiciones de tiempo. |
| Sesión 07 (90 min) | Escribir correctamente los plurales de los sustantivos en la pizarra. En grupo de 2 describir una pintura utilizando there is/ there are y preposiciones de lugar. Feedback: tarea describir como sería su casa favorita. |
| Sesión 08 (90 min) | En grupos de 5 miembros buscar en internet con la ayuda de celulares canciones con la estructura Have got/ has got Identificar y ubicar la posición correcta del genitive. Identificar las palabras que expresen verbos en pasado simple en un texto corto. Escribir las conjugaciones correctas de los verbos en pasado simple. En grupos de 3, después de ver un video, describirlo utilizando el pasado simple. |
| Sesión 09 (90 min) | En grupos de 4, crear una historia utilizando imágenes recortadas de revistas u otro medio impreso. |
| Sesión 10 (90 min) | Prueba sumativa escrita de las 4 últimas semanas. |
| Sesión 11 (90 min) | Inicio de trabajo grupal. En grupos de 4 miembros, elaboran una revista de tipo descriptivo referente a sus carreras. Presentando 2 reportes de los avances antes de la entrega en la sesión 15. Juego: "Simon says", un estudiante liderará a sus compañeros dando órdenes utilizando imperativos y preposiciones de lugar. Escribir correctamente la forma de comparativo y superlativo de los adjetivos. |
| Sesión 12 (90 min) | Identificar correctamente la estructura del futuro en oraciones dadas. Feedback: hoja escrita para el reconocimiento de verbos. |
| Sesión 13 (90 min) | Escritura: En grupo de 2 escribir 6 oraciones utilizando la forma correcta del future simple y BE GOING TO. Entrega del reporte 1 |
| Sesión 14 (90 min) | Identificar la estructura correcta en oraciones condicionales. Poner en orden las estructuras gramaticales para armar oraciones compuestas con condicionales. Entrega del reporte 2 |
| Sesión 15 (90 min) | Presentación de la revista |
| Sesión 16 (90 min) | Aplicación de post test y encuesta (50 minutos) Prueba sumativa escrita de las 5 últimas semanas |

