

## Aprendizaje cooperativo en la clase de inglés en cuatro colegios subvencionados de la Región Metropolitana

### Cooperative Learning in English Language Classes in Four Subsidized Schools in Santiago

Erika de la Barra van Treek

Universidad Chileno-Británica de Cultura, Santiago, Chile

#### Resumen

La enseñanza del inglés ha sido objeto de preocupación para los Gobiernos chilenos. Sin embargo, las cifras demuestran que la mayor parte de la población no maneja un nivel elemental del mismo; por ende, las interacciones profesor-alumno no producirían los aprendizajes esperados. El objetivo de este proyecto fue indagar las variables que inciden en el manejo del curso en el aula y su efecto en la enseñanza del inglés. Las variables como generación/creación de conocimiento, control disciplinario y tipo de evaluación, entre otras, tienen un impacto en el aprendizaje del idioma. El estudio se llevó a cabo en cuatro cursos, en tres comunas de la Región Metropolitana. Se utilizó el enfoque metodológico cualitativo, a través de estrategias descriptivo-interpretativas. Se realizaron observaciones de campo, entrevistas individuales y cuestionarios. La información obtenida permite sostener que el manejo de curso que desarrolla la cooperación en la clase de inglés permite crear comunidades de aprendizaje que hacen más eficientes los aprendizajes de los estudiantes.

**Palabras clave:** manejo de clase, control disciplinario, comunidad de aprendizaje, generación de conocimiento, evaluación, aprendizaje cooperativo

---

#### Correspondencia a:

Erika de la Barra van Treek  
Departamento de Inglés, Universidad Chileno-Británica de Cultura, Santiago  
Huérfanos 554, Santiago Centro, Chile

Correo electrónico: edelabarra@ubritanica.cl

Agradecimientos al proyecto de investigación regular UCBC-CI-003, año 2014. Agradezco a las profesoras Lorena Maluenda y Sylvia Veloso por su contribución en la revisión del manuscrito y a mi asistente Rocío Astudillo por su invaluable ayuda en la recopilación de datos y análisis de información.

---

© 2016 PEL, <http://www.pensamientoeducativo.org> - <http://www.pel.cl>

ISSN: 0719-0409      DDI: 203.262, Santiago, Chile  
doi: 10.7764/PEL.53.1.2016.10

## Abstract

The teaching of English as a foreign language has been a topic of concern for multiple Chilean administrations. However, figures show that most of the population does not even have an elementary-level understanding of the English language, implying that student–teacher interactions have not produced the expected learning outcomes. The objective of this project was to investigate the variables that affect classroom management and their impact on the teaching of English. Variables such as knowledge creation, classroom discipline, and assessment, among others, were found to have an impact on language learning. The study was conducted in four classes in three districts throughout the Metropolitan Region of Santiago. The qualitative approach used here employed descriptive-interpretative strategies. The information was gathered through field observation, individual interviews, and questionnaires. The results of this study support the idea that classroom management that promotes cooperation in English language classes helps to foster learning communities that make student learning more efficient.

**Keywords:** classroom management, classroom discipline, learning communities, knowledge generation, assessment, cooperative learning

La enseñanza del inglés como lengua extranjera ha sido objeto de preocupación para diferentes Gobiernos en Chile; la creación del programa «Inglés abre puertas» en 2003 así lo demuestra. Sin embargo, las cifras obtenidas en las tres mediciones realizadas por la Agencia de Calidad de la Educación (2012), a través del SIMCE inglés para 3° medio,<sup>1</sup> muestran que la gran mayoría de los chilenos no maneja un nivel elemental de inglés equivalente al A1 del Common European Framework of Reference (CEFR) y, por ende, las interacciones que se producen en la sala de clases no producen los aprendizajes esperados.

El objetivo de esta investigación es mostrar algunas de las distintas variables que inciden en el adecuado manejo grupal en la sala de clases y su efecto en el aprendizaje del idioma inglés. Graves (2008) señala la importancia de crear una verdadera comunidad de aprendizaje en la sala de clases. Si el manejo del curso no es adecuado, no se crean las condiciones apropiadas para que se produzcan los aprendizajes deseados. Variables como la filosofía de cada profesor y su percepción sobre la enseñanza, la interacción profesor-alumno, la forma en que se disponen las normas y reglas de la clase, la manera de controlar los comportamientos disruptivos y los factores que repercuten en las formas de evaluación, entre otras, inciden en el manejo del curso y en la capacidad de generar comunidades de aprendizaje efectivas.

Es así como la presente investigación de tipo cualitativo y con estrategia de análisis interpretativo centra su interés en las dinámicas relacionales de las clases de inglés de cuatro colegios de Santiago, del sector particular subvencionado, en cursos que van de 6° básico a 4° medio; la idea es que, a la luz de los hallazgos del presente estudio, se considere la importancia de construir comunidades facilitadoras del aprendizaje con énfasis en el aprendizaje cooperativo en las clases de inglés, de manera que los estudiantes logren los aprendizajes esperados.

## Marco de referencia

La presente investigación adopta un enfoque constructivista, entendiendo que los procesos de enseñanza-aprendizaje están relacionados entre sí y no pueden separarse. Tal como indican Ascorra, Arias y Graff (2003), el aprendizaje es un proceso de construcción de significados y atribución de sentidos que se pone en marcha en las distintas relaciones que se dan en el aula. En este sentido, es vital que el manejo grupal que tenga el profesor posibilite el aprendizaje al transformar la sala de clases en una comunidad donde los estudiantes cooperen unos con otros en la generación de aprendizajes. Scrivener (2012) define el *classroom management* como la forma en que el profesor organiza el aprendizaje de sus estudiantes

---

<sup>1</sup> La primera medición se realizó en 2010, y solo el 11% de los alumnos se certificaron. En 2012, el 18% de los estudiantes evaluados obtuvo la certificación, y en 2014 un 25% de los alumnos logró la certificación, lo cual muestra un avance significativo, especialmente en los sectores socioeconómicos medios. En el periodo 2010-2014 el número de alumnos que obtuvieron una certificación se duplicó. Para obtener la certificación los estudiantes deben lograr niveles A2 o B1, de acuerdo con el Common European Framework of Reference (CEFR), en habilidades de tipo receptivo lector-audio (Agencia de Calidad de la Educación, s. f.).

controlando lo que ocurre en el aula y, por tanto, las decisiones estratégicas que toma tienen un papel fundamental en la creación de una atmósfera de trabajo adecuada. En este sentido, es el profesor el que, al considerar sus opciones pedagógicas, puede inclinarse por adoptar sistemas de trabajo más cooperativos, que generen un trabajo conjunto y permitan crear una comunidad de aprendizaje en inglés. De esta forma, los alumnos desempeñan papeles más preponderantes y participativos, y se hacen responsables de su aprendizaje, mientras que un manejo de curso centrado únicamente en la figura del profesor restringe las posibilidades de que los alumnos generen sus propios aprendizajes. Hace ya más de veinte años, Kagan (1994) había elaborado sus teorías sobre los efectos positivos de la estrategia de *cooperative learning*, donde los estudiantes trabajan en equipo en pos de una meta común. Kagan considera que cada miembro del grupo es responsable no solo de su propio aprendizaje, sino de cooperar con sus compañeros de equipo para que estos aprendan, lo cual genera una atmósfera de logro no solamente en lo individual sino también en lo comunitario. Los estudiantes trabajan en pos de una tarea hasta que cada uno de los miembros logre el aprendizaje y llegue a la meta. En esta misma línea, Morales y Ferreira (2008) señalan que el aprendizaje cooperativo pone énfasis en actividades altamente interactivas, centradas en los estudiantes, donde cada uno se transforma en gestor de su propio aprendizaje y motiva a que otros alumnos también se hagan responsables de aprender. Se produce así un aprendizaje que va generándose socialmente, en el intercambio. Sin embargo, a pesar de que la mayoría de los profesores de inglés tiene clara la importancia de la cooperación y la necesidad de que su rol sea más bien de facilitador y generador de ambientes participativos, esto no siempre ocurre en la clase de inglés.

A menudo, no queda registro de lo que realmente sucede y cómo el profesor media entre su propia filosofía educativa, el contexto social de sus alumnos y el currículo que debe enseñar (Graves, 2008). No obstante, hay hechos concretos que indican que la sala de clases puede ser en sí misma una comunidad social, con actividades humanas y con sus propias convenciones para desarrollar actividades. El conocimiento es cooperativo y coproducido por todos; si el manejo de curso no tiene en vista estos aspectos probablemente se desechen oportunidades valiosas de generar interacciones cooperativas entre los alumnos. El profesor que toma la decisión de generar una comunidad de aprendizaje en inglés debe decidir las formas en que cada alumno va a contribuir para ello (Van Lier, 2007) y de qué maneras va a plantearse el *classroom management* para incluir actividades o estrategias de aprendizaje que sean más cooperativas. Poehner (2009) agrega que un modelo de sala de clases comunitario incide en el tipo de evaluación que se realiza, y el modelo tradicional en que el profesor observa y califica el desempeño de las actividades se reemplaza por un modelo en el cual ambos profesores y alumnos desarrollan tareas en conjunto para posibilitar el desarrollo de las habilidades de los estudiantes, más allá de lo que pueden realizar en forma aislada.

En este sentido, un manejo grupal orientado a la creación de comunidades de aprendizaje y la generación de conocimiento en forma cooperativa es aquel que permite que el profesor sea un mediador/facilitador que ayude a los estudiantes a desarrollar sus capacidades individuales y, posteriormente, ponerlas al servicio de su comunidad; es decir, que cada estudiante se haga responsable de sus aprendizajes y de que sus compañeros aprendan y logren las metas. En el modelo comunitario, hay un fuerte énfasis en el papel social del individuo, en la corresponsabilidad, en valores tales como la solidaridad y el respeto por las diferencias del otro, y en la dimensión vinculante del ser humano (Rogers, 2000). Este se desarrolla y se potencia en su rol social y solidario con los que saben menos o que tienen más dificultades. Se producen así aprendizajes en inglés más efectivos y significativos para los alumnos, y se genera además la instancia de desarrollar valores como la solidaridad y la cooperación (Roberts & Cook, 2009). Esto último se suma al clima disciplinario al que debería propender un adecuado manejo grupal y que, a través de un variado número de estrategias activas y pasivas, permite que los aprendizajes se produzcan adecuadamente (Zuckermann, 2007). Además, de esta forma se genera una apropiada motivación en los estudiantes. Slavin (1984) ha señalado que un factor que influye en el éxito del aprendizaje cooperativo y la construcción de comunidades de aprendizaje es el impacto motivacional positivo del apoyo de los pares en el proceso de aprendizaje.

Al trabajar en grupos pequeños, los compañeros reconocen que, para alcanzar sus metas, dependen de que sus compañeros de equipo tengan éxito, y por esto muestran una mayor disposición para proporcionar apoyo a los demás. La cooperación también mejora la motivación del estudiante ayudándolo a tener un mayor control sobre sus experiencias de aprendizaje. El objetivo es ayudar al estudiante a involucrarse activamente en el proceso de aprendizaje (Slavin, 1980). Esto hace que se involucre al ser humano por completo y es posible que propenda a una motivación de tipo más integradora (Gardner & Lambert, 1972).

Lo cierto es que en nuestra realidad chilena muchos estudiantes poseen un desempeño deficiente en inglés debido en gran parte a las carencias motivacionales. Por eso, es importante que el profesor cultive en los estudiantes la motivación y el interés por aprender. Solo si se involucran totalmente en el aprendizaje, esto será significativo para ellos y los efectos serán más duraderos. Cuanto más cooperativas sean las interacciones de los estudiantes, más alto será el nivel de motivación y de aprendizaje.

Para ir concluyendo este punto, es importante tener presentes los conceptos surgidos de esta discusión bibliográfica; en primer lugar, la necesidad de que las decisiones pedagógicas tomadas por el profesor en el marco de su *classroom Management* pongan énfasis en los estudiantes y en las relaciones que estos son capaces de construir con sus compañeros. Esto desarrolla en los alumnos la dimensión de persona, además de la dimensión individual (Rogers, 2000). En el aula de inglés, parece de vital importancia que esta dimensión personal y social de los estudiantes construya comunidades de aprendizaje, a través de la cooperación, donde los alumnos se hagan cargo de sus aprendizajes individuales y de los de sus compañeros. Para los efectos de esta investigación se considerará que un aula EFL<sup>2</sup> es cooperativa cuando la generación/creación de conocimiento es compartida por el profesor y los alumnos, es decir, los estudiantes cooperan con sus compañeros para llegar a una meta de aprendizaje en forma conjunta (Kagan, 1994). Un aula también es cooperativa cuando los estudiantes se hacen responsables de su propio aprendizaje individual y se preocupan de que el resto de la comunidad aprenda (Kagan, 1994; Morales y Ferreira, 2008). En los intercambios producidos entre estudiantes queda en evidencia esta corresponsabilidad compartida. Un elemento claramente cooperativo es la utilización de la estrategia didáctica de trabajo de pares y grupos. Al interactuar con sus pares, los estudiantes van cooperando para que el aprendizaje sea más compartido (Kagan, 1994). Otro aspecto del aula cooperativa para fines de este trabajo es el plan disciplinario, es decir, que se hayan generado normas y reglas de manera colectiva, y que los interpeleen a todos (Kagan, 2010). Lo opuesto a esto serían reglas y normas impuestas por el profesor. Finalmente, es parte del aula cooperativa el que los alumnos sean parte activa del proceso de evaluación junto con sus profesores, es decir, que no sea un trabajo realizado solamente por el profesor (Poehner, 2009). La Tabla 1 a continuación muestra las variables y sus indicadores.

Tabla 1  
Elementos constitutivos del aula cooperativa

	Variables	Indicador
Aula EFL cooperativa	Generación/creación de conocimiento	El conocimiento se crea en forma conjunta
	Responsabilidad en el aprendizaje	Los alumnos son responsables de su aprendizaje individual y colectivo. El profesor es facilitador
	Trabajo de pares/grupal	Ocurre en un alto porcentaje
	Plan disciplinario	Es realizado en conjunto por profesores y estudiantes
	Evaluación	Es realizado en conjunto por profesores y estudiantes.

<sup>2</sup> EFL (*English as Foreign Language*) es una sigla utilizada para referirse al contexto donde se enseña inglés como lengua extranjera. Tal es el caso de Chile, a diferencia de otras localidades donde el inglés se enseña como ESL (*English as a Second Language*), donde existe una comunidad que tiene el idioma como lengua materna, como en Canadá.

### Metodología

Para llevar a cabo el presente estudio se utilizó el enfoque metodológico cualitativo de estudio comparativo de casos y una estrategia interpretativa y comparativa de las diferentes interacciones que se dan en las clases de inglés de cuatro colegios subvencionados, en el marco del manejo grupal de clases y su incidencia en la creación de comunidades de aprendizaje a través de estrategias de aprendizaje cooperativo. El diseño de la investigación se hizo con base en la observación de 4 profesores de inglés con un promedio de 2 años de ejercicio de la profesión en 5 de sus clases de inglés durante el primer semestre de 2014 en 6° básico (La Florida), 8° básico (Pudahuel), 2° medio (Lo Barnechea) y 4° medio (Lo Barnechea), todos pertenecientes al sector de educación subvencionada de la Región Metropolitana y a un rango social medio-bajo. En total, se observaron 20 clases de inglés, cada curso conformado por un promedio de 30 alumnos. La asignatura de inglés en 6° y 8° básico tenía solo 3 horas, 2 veces por semana. En el caso de 2° medio los alumnos tenían un total de 6 horas de inglés 3 veces por semana, y en el caso de 4° medio, solo 5 horas de inglés 3 veces por semana.

Para recoger la información se realizaron observaciones de clases, se entrevistó a los profesores y se sometió un cuestionario a los alumnos.<sup>3</sup> Se trianguló la información obtenida para explorar cuán cooperativas y comunitarias son las clases de inglés. Las variables que se buscaron fueron las anteriormente enunciadas en la Tabla 1: generación/creación de conocimiento, responsabilidad en el aprendizaje, utilización del trabajo en parejas/grupos, plan disciplinario y participación en la evaluación. Finalmente, se establecieron parámetros para clasificar las aulas desde la menos cooperativa hasta la más cooperativa. Por tanto, en la sección siguiente dedicada a los resultados, cuando se habla de nivel 1-2, nivel 3 y nivel 4-5, se refiere al nivel de cooperatividad, como se muestra en la Figura 1.

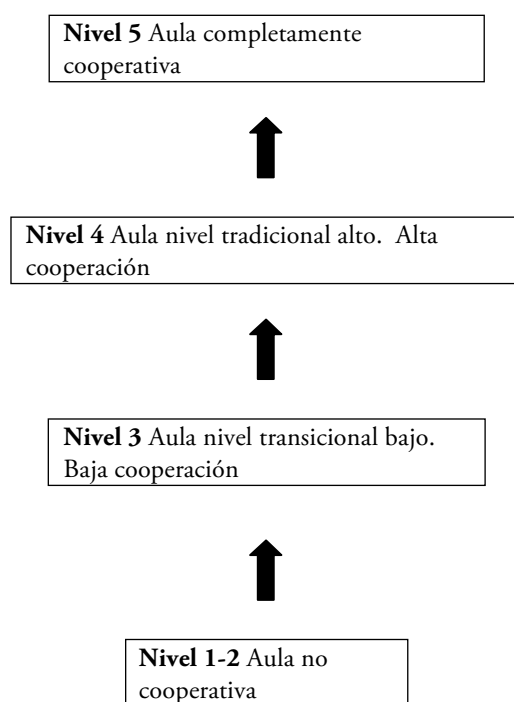


Figura 1. Nivel de cooperatividad del aula EFL.

<sup>3</sup> El esquema de la Figura 1 muestra los niveles de cooperatividad en las clases observadas.

## Resultados

### Generación/creación de conocimiento

Por *generación de conocimiento* se entiende el que está encargado de crear conocimiento en la sala de clases. En un aula donde existen elementos comunitarios, la generación de conocimiento se da en un proceso cooperativo, pues todos los integrantes de la clase contribuyen a crear conocimiento. Las interacciones en este modelo de aula son más bien de tipo estudiante-profesor y estudiante-estudiante. En una clase completamente cooperativa, la generación de conocimiento se distribuye entre los diferentes participantes, y cada uno tiene algo que aportar para la generación de conocimiento. También hay un clima de aula que permite que el aprendizaje sea algo personal y social, y se construye y enriquece en el conjunto de interacciones que se generan en clases. En el extremo opuesto de este tipo de clase, la generación de conocimiento parece ligada solamente al profesor. La interacción que prima es la de profesor-estudiante, y el rol del estudiante es más bien pasivo, pues se limita a escuchar y a escribir en el cuaderno y no tiene un papel mayoritariamente activo donde pregunte, interactúe y se haga cargo de generar su propio aprendizaje. Por otra parte, los estudiantes creen que la única fuente de conocimiento es el profesor.

La Figura 2 muestra que la mayoría de las clases observadas presenta una concentración en los niveles 2 y 3, donde el nivel 2 significa que el profesor utiliza estrategias de manejo grupal que no ayudan a crear una sala de clases cooperativa y el nivel 3 corresponde a un nivel transicional bajo donde el profesor utiliza muy pocas estrategias de manejo grupal que propenden a la creación de comunidades de aprendizaje. Un número pequeño se concentra en el nivel 4, un nivel de transición más alto, donde las estrategias de manejo grupal ayudan a la creación de comunidades de aprendizaje, pero en ninguna de las clases observadas se alcanzó el nivel máximo.

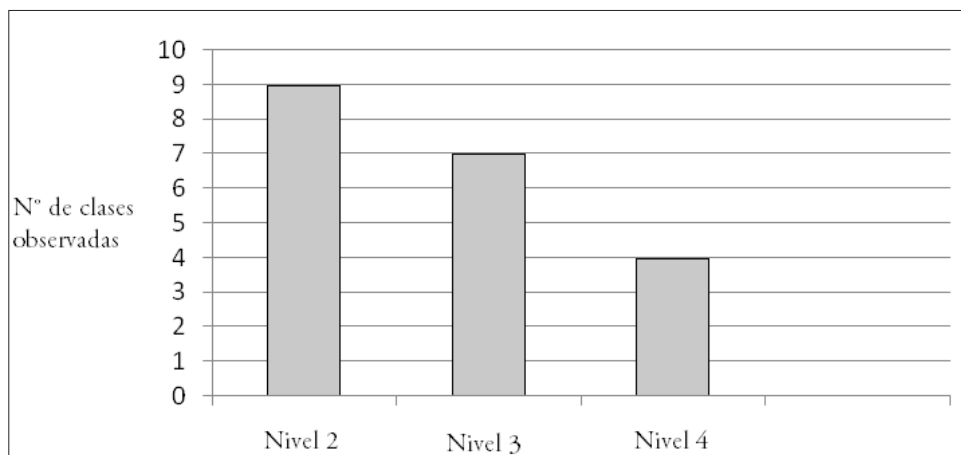


Figura 2. Generación/creación del conocimiento.

Si consideramos que el aprendizaje de inglés debería ser activo y cooperativo, pues requiere intercambios lingüísticos para que se genere comunicación y el alumno se haga gestor de su propio conocimiento y corresponsable del aprendizaje de sus compañeros, es preocupante que en las clases observadas no haya una generación de conocimiento más cooperativa. Esto significa que las clases siguen siendo tradicionales, el profesor es el que habla la mayor parte del tiempo y el alumno copia en su cuaderno, pero rara vez se da la instancia para que se comunique en inglés y genere su propio conocimiento interactuando con sus compañeros o con el profesor.

Lo interesante es que, al contrastar las observaciones de clases con lo que declararon los profesores en las entrevistas, los cuatro docentes señalaron que la generación de conocimiento es algo compartido entre profesor y alumno. Es decir, existe una autopercepción didáctica y metodológica de que en la clase se dan instancias para que los alumnos también generen el conocimiento en conjunto con quienes



enseñan. A nivel teórico, los docentes reconocen que esto es lo que facilita el aprendizaje, pero sus clases no se desarrollan con este sentido inclusivo ni cooperativo. Existe una distancia notable entre lo que los profesores creen que hacen en clases y lo que realmente ocurre. En los cuestionarios se les preguntaba si creían en el enfoque comunicativo<sup>4</sup> y todos señalaron que se consideran seguidores. Sin embargo, al observar las clases, rara vez se dieron las instancias para que los alumnos generaran su propio aprendizaje, cooperaran unos con otros o con el docente en la creación de significados, o usaran el idioma inglés en forma comunicativa.

Al preguntarles a los alumnos qué sienten que aportan a la clase de inglés, un 50 % marcó la alternativa B, señalando que solo aporta cuando les interesa el tema de la clase de inglés, aunque de todas formas existe un número interesante de alumnos que señala la alternativa A, afirmando que aporta mucho y en especial hace preguntas de gramática y vocabulario. Sin embargo, estos niveles de participación y generación de conocimiento varían y se distancian aún más cuando se les pregunta a los alumnos sobre el rol que deberían tener en la sala de clases. En efecto, el 80% piensa que debería ser más activo, y esto está directamente relacionado con el tipo de clase de inglés a la que asiste. Muchas veces no participan en clases porque el tema no les atrae, pero, según las clases que observadas, tampoco participan porque se establecen estrategias de manejo de aula no cooperativas y que no propenden a la creación de comunidades de aprendizaje. A pesar de que los docentes comprenden la importancia de la centralidad del alumno y que son ellos quienes deben generar sus propios aprendizajes y hacerse responsables de aprender, esto no ocurre la mayoría de las veces. Al respecto, los estudiantes comentan: «Me gusta cuando la profe no escribe y hacemos las clases orales. Encuentro que es mejor, así todos participamos» (2° medio); «Me gusta cuando hacemos trabajos en el *Power* porque todos trabajamos, es divertido y damos nuestra opinión» (6° básico); «Me gusta cuando hacemos actividades con la participación del curso levantando la mano y opinando, porque creo que a los que no los acompaña mucho el inglés, aprendemos de las respuestas de los demás» (4° medio).

### Responsabilidad en el aprendizaje

Por *responsabilidad en el aprendizaje* se entiende el nivel de involucramiento que tiene el alumno en su propio aprendizaje. En una sala de clases donde el manejo grupal posibilita la cooperación y la creación de una comunidad de aprendizaje, donde todos los integrantes construyen juntos el conocimiento, el profesor se va transformando en un facilitador que crea las condiciones para que los alumnos se hagan responsables de su propio aprendizaje y el de los demás. Toda la comunidad aprende y todos en la comunidad importan; por tanto, la comunidad se asegura de que cada uno de sus miembros aprenda. Por el contrario, en una sala de clases donde las estrategias de manejo grupal no propenden a la cooperación, el profesor asume toda la responsabilidad en el aprendizaje de los estudiantes y no deja espacios para que los alumnos tomen la iniciativa y se hagan partícipes y corresponsables de generar conocimiento junto con el profesor. La interacción en este tipo de clases es principalmente de tipo profesor-alumno y el alumno es más bien pasivo en cuanto a las responsabilidades que tiene sobre su aprendizaje.

Con relación a este punto, casi en el 50% de las clases el profesor de inglés sigue teniendo un rol protagónico y tradicional; sin embargo, el 50% restante se ubica en niveles de transición hacia un aprendizaje más cooperativo. Esto es coherente con lo que señalaron los docentes en el cuestionario. En efecto, todos opinan que la responsabilidad en el aprendizaje es compartida. Es decir, comprenden la importancia de generar las condiciones para que los alumnos tomen sus propias decisiones sobre su aprendizaje y saben que estos necesitan volverse independientes. Con relación a esto, cuando se les pregunta qué significa enseñar inglés, todos dan muestras de comprender la importancia de tener un rol facilitador en clase, ya que esto proporciona a los estudiantes la oportunidad de desarrollar diferentes habilidades, expandir el conocimiento, comprender las posibilidades que tendrán si manejan otro idioma y cooperar unos con otros para alcanzar un objetivo de aprendizaje.

<sup>4</sup> El enfoque comunicativo pone énfasis en la utilización del inglés en distintos contextos, haciendo hincapié en las funciones de la lengua. Nunan (1989) señala que el método comunicativo (a) pone énfasis en la comunicación en la lengua extranjera a través de la interacción, (b) introduce textos reales en la situación de aprendizaje, (c) da a los alumnos la capacidad de pensar en el proceso de aprendizaje y no solo en la lengua, (d) da importancia a las experiencias personales de los alumnos como elementos que contribuyen al aprendizaje en el aula y (e) intenta relacionar la lengua aprendida en el aula con actividades realizadas fuera de ella.

Lo anterior se ve avalado por las opiniones de los estudiantes. Un 58% respondió la alternativa A: «Sí, porque el profesor me da la oportunidad de realizar actividades por mi cuenta». Sin embargo, un 39% de estudiantes marcó la alternativa B: «Solo a veces soy responsable de mi aprendizaje, pero muchas veces le dejo esta responsabilidad al profesor, porque él se hace cargo». En este sentido, los resultados son coherentes con lo observado en clase: los docentes están en un nivel transicional que debería propender cada vez más a aulas cooperativas, con roles bien definidos y con la asignación de responsabilidades para los estudiantes.

### Utilización de trabajo en parejas y/o grupal

Un aspecto fundamental para la creación de comunidades de aprendizaje en la clase de inglés es que el profesor facilite e incorpore el trabajo en parejas y/o grupos en su sala de clases. Esta estrategia didáctica ayuda a que todos los miembros de la comunidad generen conocimiento; fortalece la responsabilidad que cada estudiante tiene en su propio aprendizaje; incrementa el nivel de motivación en los estudiantes porque les da la posibilidad de participar en forma más activa y crea vínculos entre ellos; y fortalece la cooperación entre estudiantes y entre estudiante y profesor. El docente deja de ser un mero transmisor de conocimiento y se va transformando en un facilitador y promotor del aprendizaje.

Sin embargo, en las clases de inglés observadas los trabajos en parejas y/o de grupo fueron casi inexistentes. La Figura 3 muestra las clases en las que se utilizó al menos una vez este tipo de estrategia didáctica. Solo en 5 clases se usó en alguna actividad durante algunos minutos y en 2 clases se utilizó de manera más periódica y se obtuvieron más frutos. El resto de las clases observadas prescindió por completo del trabajo en parejas o grupos. Es decir, las interacciones en clases fueron en su mayoría profesor-estudiante. Esto contrasta con la percepción que tienen los docentes, quienes señalan en el cuestionario que utilizan estas estrategias de forma periódica.

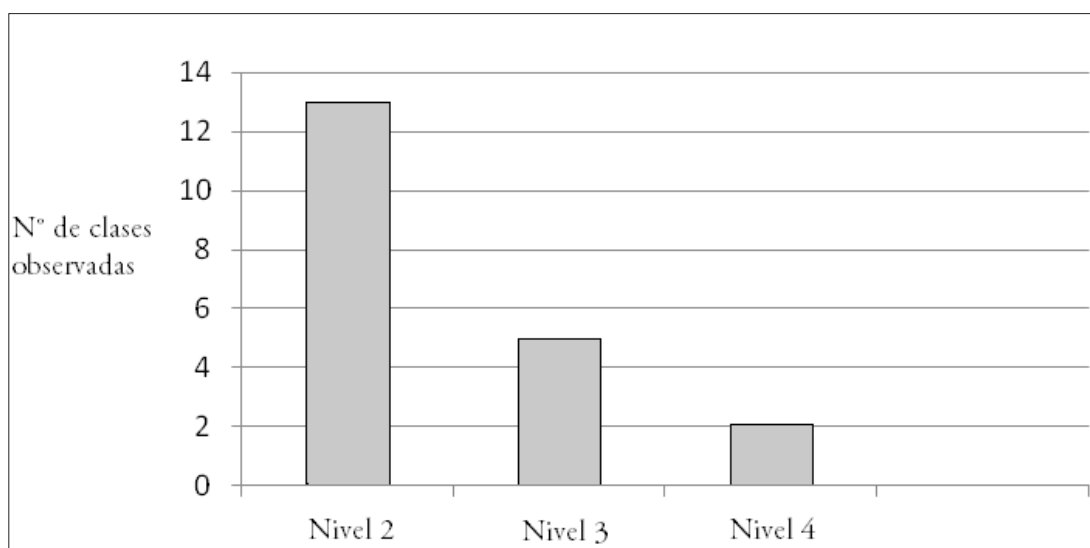


Figura 3. Uso de trabajo en parejas/grupo.

Por otra parte, el 54% de los estudiantes se muestra muy favorable al trabajo grupal. La mayoría de los estudiantes se siente a gusto en este tipo de actividad y percibe que es una gran herramienta para aprender inglés. En cursos numerosos, que es la realidad del contexto nacional, el trabajo en grupos y parejas es una opción muy adecuada para que los estudiantes interactúen en inglés. De todas formas, es un desafío para el profesor del curso, porque debe tener un adecuado manejo metodológico y de grupo para plantear actividades que permitan que los estudiantes participen sin perder el control de la clase, pero evidentemente es una instancia de práctica que ayudaría mucho en el logro de los aprendizajes y, que en general, está ausente. Los estudiantes comentan sobre este tipo de actividades de esta manera: «(Lo que más nos gusta son) los trabajos en grupo ya que aprendemos a trabajar en equipo y nos unimos como



curso» (2° medio); «Hacer trabajos en pareja, para compartir con los compañeros» (6° básico); «Me gusta cuando hacemos actividades en grupo y cuando la profe introduce la clase, es agradable hacer clases de inglés» (4° medio).

### Plan disciplinario

Un aspecto valioso de la aplicación de estrategias cooperativas en la clase es que la disciplina de los alumnos mejora considerablemente. Al respecto, Kagan (2010) señala que había comenzado a dar talleres de aprendizaje cooperativo a profesores de enseñanza secundaria, y de pronto los casos de mal comportamiento en clases empezaron a disminuir. Esto se explica por el hecho de que, al utilizar estrategias de aprendizaje cooperativo, los estudiantes se sienten más involucrados en la clase, pues tienen que relacionarse con sus compañeros. En una clase tradicional se espera que se sienten y que no interactúen con nadie. A aquellos estudiantes que tienen una mayor necesidad de moverse y de interactuar con otros se les tilda de alumnos «problema». El aprendizaje cooperativo involucra a los estudiantes y les permite realizar lo que más quieren: interactuar con sus compañeros. Si los estudiantes están realmente involucrados en las actividades de aprendizaje, hay muy poco espacio para que tengan comportamientos disruptivos. Ahora bien, la realidad nacional constituye verdaderamente un desafío en este sentido. En muchas ocasiones los docentes se ven forzados a producir los aprendizajes esperados en salas de clases donde tienen a cargo 45 estudiantes y no cuentan con horas de preparación adicionales que faciliten su trabajo de planificación académica, y menos aún con un plan disciplinario basado en el aprendizaje cooperativo. Lamentablemente, esto incide en la calidad de sus planificaciones y en los resultados que se observan en sus cursos.

Para efectos de esta investigación, las subcategorías que forman parte de la variable del plan disciplinario son: (a) promover altos estándares de comportamiento, (b) respeto y justicia, (c) tiempo dedicado a la enseñanza y (d) prevención de problemas disciplinarios. Con relación a la primera subcategoría, tal como se dijo en el párrafo anterior, mientras mayor sea el grado de cooperación en el aula, mayor será el involucramiento de los estudiantes en ellas; mayor claridad habrá en la forma en que se comunican los profesores y mejor será el comportamiento de los estudiantes. Por otro lado, en las aulas menos cooperativas, las normas no se comunican, o se comunican de forma irregular o se imponen sin considerar las características de los educandos. En estas aulas pareciera haber vacíos en la información entregada por el profesor en cuanto al comportamiento deseable entre los estudiantes. En un aula cooperativa los estudiantes pueden trabajar con el profesor en el desarrollo de estándares de comportamientos esperados.

El segundo subaspecto tiene que ver con el respeto y la justicia en las acciones destinadas a tener una mejor disciplina: el profesor es percibido por los estudiantes como justo y respetuoso, y también es apreciado como alguien que se interesa por sus alumnos y es capaz de establecer relaciones basadas en el respeto y afectivamente sanas. Por otro lado, en las aulas donde no se evidencian características cooperativas los profesores no logran crear las condiciones para que exista respeto y justicia en el trato, y pueden darse casos de alumnos que no respetan al profesor o viceversa.

El tercer aspecto que forma parte del factor disciplinario es el tiempo que dedica el profesor a enseñar, dado que cuando existen vacíos en la planificación y los estudiantes están desocupados, pierden el sentido de la clase y se desordenan. En el caso de las aulas que tienen características cooperativas, el profesor maximiza el tiempo dedicado al aprendizaje y obtiene un mayor nivel de logro.

La última subcategoría está relacionada con la prevención de problemas disciplinarios. En un aula donde es preponderante la relación de tipo cooperativo y donde el aprendizaje se va construyendo entre el profesor y los estudiantes, el docente está siempre alerta, actúa en forma dinámica, conoce bien a sus estudiantes y tiene la confianza en sí mismo para prevenir que cualquier situación disruptiva en clase se transforme en algo inmanejable, a diferencia de las aulas donde no existen procesos cooperativos y los docentes conocen menos a sus alumnos y no son capaces de prevenir de manera reiterada los problemas disciplinarios que puedan causar los estudiantes. Esto se debe, en cierta forma, a que en un aula donde no existe cooperación, el conocimiento deja de construirse entre los diversos actores y pasa a ser entregado solo por el profesor.

Con relación a la subcategoría de promoción de altos estándares de comportamiento, en el 55% de las clases observadas se logró un puntaje equivalente a 4, lo que corresponde a un nivel transicional alto; es decir, existen elementos en estas clases que hacen pensar que la gran mayoría de las estrategias relacionadas con el control disciplinario permite crear comunidades de aprendizaje. En el nivel 4 el profesor comunica con claridad las normas de convivencia, y estas parecen haber sido socializadas previamente con los educandos.

De la misma forma, en la subcategoría de justicia y respeto pueden apreciarse también niveles transicionales altos hacia aulas cooperativas. Un 65% de las clases observadas evidenció prácticas equivalentes a los niveles 4 y 5. Los alumnos perciben en su profesor los valores de justicia y respeto, y cada uno de los miembros de la comunidad fue tratado con respeto, generándose relaciones cercanas y empáticas.

La subcategoría siguiente, que está relacionada con la maximización del tiempo dedicado al proceso de enseñanza-aprendizaje y la necesidad de evitar lagunas en la planificación de clases, se expone en la Figura 4. Cabe señalar que en varias de las clases observadas se logró un puntaje mínimo equivalente a 2; en otras palabras, el profesor emplea estrategias de manejo de clases que en nada contribuyen a la creación de comunidades de aprendizaje. Con respecto específicamente a esta subcategoría, el profesor pierde mucho tiempo cuando cambia de actividad, se perciben carencias importantes en la preparación de clases y, por lo mismo, los alumnos pierden el rumbo e interés.

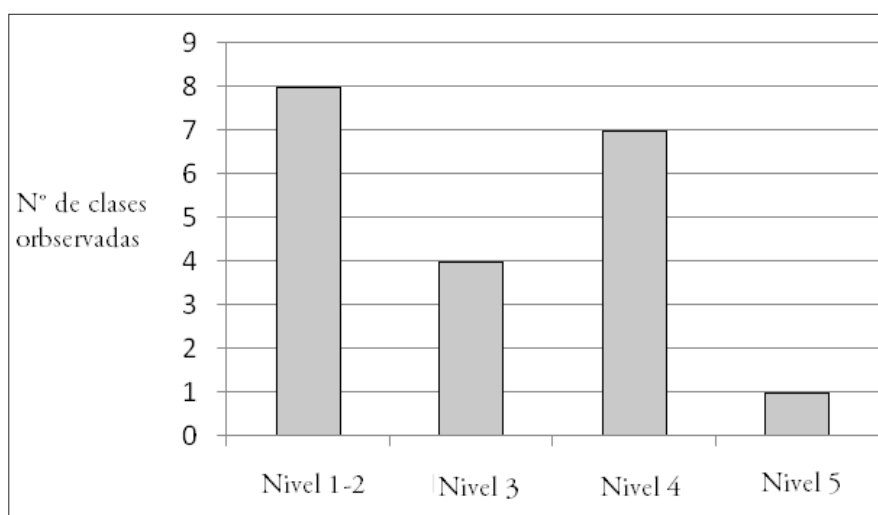


Figura 4. Eficiencia del tiempo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, también se observó el mismo número de clases con un puntaje equivalente a 4, que correspondía a un alto nivel transicional, e incluso se constató que en algunas clases el puntaje ascendió a 5, es decir, el profesor empleó estrategias de manejo de clases cooperativas maximizando el tiempo, entregando a cada estudiante una tarea específica y sin perder demasiado tiempo entre una actividad y otra. En general, se observaron docentes que actúan de manera dinámica. Se muestran atentos y asertivos y manejan muy bien lo que deben enseñar.

Por último, en la subcategoría de prevención de problemas disciplinarios, el 65% de las clases observadas mostró puntajes equivalentes a 4; es decir, se evidencia un nivel transicional alto, lo que significa que se emplean técnicas de manejo grupal que ayudan a la creación de comunidades de aprendizaje. Específicamente, el profesor tiene la sensibilidad y capacidad para prevenir que la mayoría de los problemas disciplinarios alcance niveles inmanejables.

En cuanto al aspecto disciplinario, los profesores señalaron que es importante tener reglas claras y saber comunicarlas, pero solo tres señalan la importancia de incorporar a los estudiantes en la creación de normas. Esto último aumentaría el nivel de cooperación en clase y mejoraría el involucramiento de

los alumnos en las actividades de aprendizaje. Contrariamente a lo que podría pensarse, los alumnos tienen muy claro que para lograr un aprendizaje efectivo se requiere un ambiente propicio, y defienden la necesidad de tener reglas claras. En respuesta a la pregunta «¿te gusta que las normas de disciplina y convivencia estén claramente establecidas?», el 57% de los alumnos responde que sí le gusta mucho porque esto contribuye al aprendizaje. Esto demuestra que los estudiantes necesitan a alguien que les ordene el proceso para poder moverse con libertad, con lo cual un manejo de clases que contribuya a la creación de una comunidad de aprendizaje debe tener reglas muy claras, roles asignados y una planificación flexible pero bien estructurada que no deje espacios vacíos. En general, los profesores observados habían adquirido cierto liderazgo entre los alumnos y eran capaces de generar espacios para la construcción del aprendizaje; sin embargo, presentaban falencias en la planificación de las clases, pues había una gran cantidad de tiempo muerto entre una actividad y otra. Parece entonces importante incorporar a los estudiantes al plan disciplinario, de manera que se involucren más genuinamente en el proceso y en el respeto de las normas. La participación incide en el conocimiento de las reglas y en la comunicación clara que se haga de ellas.

### **Participación en la evaluación**

Por último, un aspecto fundamental en la creación de comunidades de aprendizaje sobre la base de estrategias cooperativas en la clase de inglés es la participación de los estudiantes en el proceso de evaluación. Tradicionalmente, este aspecto ha estado en manos del profesor, y los alumnos carecen de oportunidades para participar en el proceso. Es posible que este tipo de actividad se desarrolle de mejor manera en los cursos superiores de educación media, pero podría también aplicarse en los cursos de niños más pequeños para enseñarles a formar parte del proceso. Actividades como construir rúbricas junto al profesor, autoevaluarse o evaluar a algún compañero podrían contribuir para incrementar la participación en clase y, al mismo tiempo, hacer que los estudiantes se hagan más responsables de su propio aprendizaje y de las metas que tienen para la clase. Podría también ayudar bastante en la generación de conocimiento de manera constructiva entre todos los miembros de la comunidad de aprendizaje.

En una clase donde se dan estrategias de manejo grupal que promueven la formación de comunidades de aprendizaje, tanto los profesores como los estudiantes intervienen en el proceso de evaluación de una manera constructiva. Por el contrario, en una clase de tipo más tradicional se da el modelo habitual, donde el profesor observa, pone la nota y priva a los estudiantes de la posibilidad de evaluar sus propios aprendizajes.

En las clases de inglés observadas la incorporación de los estudiantes a los procesos de evaluación es prácticamente nula. En este sentido, los profesores realizan en forma aislada e independiente todo el proceso evaluativo. Se sigue el modelo clásico donde es el profesor el que observa a los estudiantes y los evalúa. La falta de inclusión de los estudiantes en el proceso de evaluación es algo transversal, pues no se observó en ninguna de las clases. Sin embargo, todos los docentes concuerdan en que sería una excelente idea para que los estudiantes se hicieran más responsables de su aprendizaje.

Al consultar a los estudiantes sobre esta alternativa, el 25% señala que le gustaría muchísimo y que sería un aporte para los compañeros, mientras que el 46% dice que le gustaría participar en una actividad así, guiado por el profesor. Es decir, existe en los estudiantes la apertura y el deseo de participar y cooperar de forma más activa en la evaluación de los aprendizajes, y así contribuir más a la comunidad de aprendizaje.

### Discusión final

Tomando en cuenta las categorías analizadas en esta investigación se llegó a las siguientes conclusiones:

1. Implementación de aprendizajes en inglés cada vez más cooperativos: como ha evidenciado este estudio, el profesor de inglés trabaja en la actualidad con estudiantes bastante más críticos, que manejan tecnologías de información y tienen un mayor liderazgo en la sociedad. Por tanto, esperan una mayor participación en la elaboración de sus aprendizajes. Para que esto sea posible, una de las estrategias que podría utilizarse es el aprendizaje cooperativo planteado por Kagan (1994), adaptándolo a la realidad chilena y al contexto del aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Esto no solo tendría un impacto positivo en la generación de instancias de aprendizaje más acordes con los tiempos, sino que también desarrollaría en los estudiantes un rol social y la dimensión de persona (Rogers, 2000). En el contexto del aprendizaje cooperativo, el sujeto se hace responsable de su aprendizaje, pero también del aprendizaje de su grupo. De esta forma, se potencia el aprendizaje del inglés, pero también valores como la solidaridad y el respeto de las diferencias.
2. Modificación de la disposición de la sala de clases en inglés: para llegar a realizar cambios significativos es fundamental que los directivos de los colegios otorguen a los profesores de inglés una mayor libertad para decidir las estrategias de manejo grupal que utilizarán y la disposición y el ordenamiento que tendrá la sala de clases (Scrivener, 2012). Como hemos visto en este estudio, es importante que en la clase de inglés haya interacción entre los estudiantes y profesores. Si la elección del *classroom Management* que realizará el profesor es más de tipo cooperativo, probablemente se observará una mayor cantidad de alumnos interactuando en grupos, lo cual modificará la estructura de clases tradicional donde los estudiantes se sientan en filas. Pero esto no significa que los alumnos no estén aprendiendo. Recuerdo que hace poco me tocó supervisar una práctica en un colegio subvencionado que no fue parte de este estudio: el estudiante en práctica había optado por pedirles a sus alumnos que se sentaran en semicírculo para luego trabajar con ellos en grupo. Los estudiantes estaban involucrados en su aprendizaje (Kagan, 2010) y, por tanto, su disciplina era bastante buena. De pronto, ingresó el director del colegio a la sala y señaló a los estudiantes que tenían que sentarse ordenados, en la forma tradicional, es decir, uno detrás del otro. Inmediatamente, se perdió todo sentido de cooperación y la clase volvió a ser del tipo tradicional de siempre, donde solo el profesor habla. El asociar una buena disciplina al ordenamiento en filas, donde los estudiantes solo escuchan al profesor, los hace perder el interés en la clase, inhibe cualquier tipo de cooperación y es insuficiente para lograr aprendizajes duraderos en inglés.
3. Construcción de un plan disciplinario y evaluativo junto con los estudiantes: el punto anterior nos lleva a plantear que un plan disciplinario efectivo, especialmente en la clase de inglés, pasa por ceder un poco el control a los estudiantes con el fin de construir entre todos los miembros de la comunidad normas y reglas que propendan a un mejor aprendizaje. Si todos colaboran en la construcción de las normas, es mucho más factible que estas sean respetadas que si son impuestas por el profesor. Lo mismo puede decirse del tipo de evaluación. Como indicaron los estudiantes que participaron en este estudio, a muchos de ellos les gustaría hacerse parte del proceso de evaluación siendo guiados por sus profesores. Los docentes que participaron en el estudio piensan que es beneficioso y que potencia en los estudiantes el desarrollo de un espíritu crítico constructivo.
4. Asignación de horas para la planificación: la preparación de actividades para desarrollar aulas más cooperativas requiere una mayor inversión de tiempo en la preparación de actividades, y este parece ser un problema de fondo. ¿Cómo pueden los profesores de inglés hacerse cargo de esto si tienen gran parte de su horario ocupado con docencia directa frente a cursos? Una de las profesoras que formó parte de este estudio señalaba lo difícil que era para ella planificar cuando prácticamente todo su horario de trabajo está asignado a la docencia directa. Esta profesora contaba solo con dos horas a la semana sin docencia, las que dedicaba casi en su totalidad a atender a apoderados. Cuando conversé con ella en el marco de este estudio, observé el alto volumen de pruebas que tenía que corregir, pues está a cargo de toda la enseñanza media del colegio. Es muy difícil que en estas condiciones pueda preparar actividades cooperativas para sus clases de inglés.
5. Incorporación de la observación de clases de pares en inglés: por último, una práctica que podría ayudar mucho en el desempeño de los docentes es la observación de clases de inglés de colegas. Las observaciones también pueden ser realizadas por los directivos, pero esto podría ser percibido como

algo amenazante por el profesor al pensar que su trabajo está en riesgo, mientras que si lo hace un par, el espíritu consiste más bien en ayudar al colega a mejorar ciertos aspectos de su práctica para fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje y, en último término, potenciar el aprendizaje de los estudiantes. Entre las ventajas de la observación de clases está poder acceder a la realidad que está ocurriendo en el aula, haciendo posible identificar aquellos aspectos que el docente necesita mejorar para hacerlo más efectivo (García, 2014). De esta forma, el profesor observado podría cobrar conciencia de la brecha que a veces hay entre lo que teóricamente piensa y lo que está realizando en clases. Muchas veces, este proceso de toma de consciencia es el punto de partida para cambios positivos en el quehacer profesional.

De todo lo anterior se deduce que la estrategia de aprendizaje cooperativo en la clase de inglés sería muy favorable en nuestra realidad nacional, pero se requiere introducir algunos cambios en los colegios que fomenten una mayor incorporación de los estudiantes a su proceso de aprendizaje. Existen algunas barreras de tipo organizacional y cultural que van mermando esta posibilidad, al existir creencias muy rígidas en cuanto a lo que es una buena disciplina en el aula, por ejemplo, o el tipo de evaluación que se debe realizar, entre otros aspectos. Por otro lado, parece importante velar por el continuo desarrollo académico y profesional de los docentes, no solo a través de la asistencia a cursos sino también a través de prácticas pedagógicas como la observación de clases, de manera que el desarrollo profesional del profesor no sea algo que le venga dado exteriormente, sino que ocurra de una forma más constructiva (Burns, 2015). En este sentido, motivar en los docentes el desarrollo de investigación-acción con sus propios estudiantes sería una forma de hacerlos más conscientes de sus propias prácticas pedagógicas, así como incentivar formas creativas de solucionar problemas cotidianos que ocurren en el aula.

Asimismo, se deben considerar las limitaciones de este estudio. El hecho de que sea un estudio de tipo cualitativo y de casos, con una muestra pequeña en el ámbito de la educación subvencionada, limita el tipo de generalizaciones que se puedan realizar. En efecto, se podría llevar a cabo un estudio similar sobre educación privada y municipalizada para comparar y contrastar resultados.

El artículo original fue recibido el 6 de enero de 2016

El artículo revisado fue recibido el 23 de febrero de 2016

El artículo fue aceptado el 15 de marzo de 2016

---

**Referencias**

- Agencia de la Calidad de la Educación (2012). *Informe de resultados SIMCE inglés para III medio 2012 para docentes y directivos*. Recuperado de <http://www.simce.cl/>
- Agencia de Calidad de la Educación (s. f.). *Entrega de resultados de aprendizaje 2014. SIMCE e indicadores de desarrollo personal y social*. Recuperado de [http://archivos.agenciaeducacion.cl/resultados2014/Presentacion\\_Entrega\\_Resultados\\_2014\\_8\\_II\\_III.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/resultados2014/Presentacion_Entrega_Resultados_2014_8_II_III.pdf)
- Ascorra, P., Arias, H. y Graff, C. (2003). La escuela como contexto de contención social y afectiva. *Revista Enfoques Educativos*, 5(1), 117-135.
- Burns, A. (2015). Classroom action research and teacher professional development. *Perspectives on Action Research*, 3-12. Cambridge: Cambridge University Press.
- Du, X. (2009). The affective filter in second language teaching. *Asian Social Science*, 5(8), 162-165.
- García, M. R. (2014). *Modelos de evaluación docente en el mundo e instrumentos utilizados para evaluar: ventajas, desventajas y consideraciones para su elección*. Informes técnicos Mide UC. Pontificia Universidad católica de Chile. Recuperado de [http://www.mideuc.cl/wp-content/uploads/2014/12/Informe\\_tecnico-\\_Maria\\_Rosa\\_Garcia1.pdf](http://www.mideuc.cl/wp-content/uploads/2014/12/Informe_tecnico-_Maria_Rosa_Garcia1.pdf)
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Raleigh M. A.: Newbury House.
- Graves, K. (2008). The language curriculum. A social contextual perspective. *Language Teaching*, 41(2), 147-181. doi: 10.1017/S0261444807004867
- Kagan, S. (1994). *Cooperative learning, resources for teachers*. San Juan Capistrano, CA: Kagan Cooperative Learning.
- Kagan, S. (2010). Disengagement: Achievement gaps, discipline, and dropout - treating the disease, not just the symptoms. *Kagan Online Magazine*. Recuperado de <http://mianderson.umwblogs.org/tag/kagan-structures/>
- Morales, S. y Ferreira, A. (2008). La efectividad de un modelo de aprendizaje combinado para la enseñanza del inglés como lengua extranjera: estudio empírico. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 46(2), 95-118. doi: 10.4067/S0718-48832008000200006
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Poehner, M. (2009). Group dynamic assessment: mediation for the L2 classroom. *TESOL Quarterly*, 43(3), 471-491. doi: 10.1002/j.1545-7249.2009.tb00245x
- Roberts, C., & Cooke, M. (2009). Authenticity in the adult ESOL classroom and beyond. *TESOL Quarterly*, 43(4), 620-642. doi: 10.1002/j.1545-7249.2009.tb00189.x
- Rogers, C. (2000). *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Slavin, R. E. (1980). Cooperative learning. *Review of Educational Research*, 50(2), 315-342. doi: 10.3102/00346543050002315
- Slavin, R. E. (1984). Cooperative learning and student achievement. *Educational Leadership*, 45(2), 31-33.
- Scrivener, J. (2012). *Classroom management techniques*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Lier, L. (2007). Action-based teaching, autonomy and identity. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 45-65. doi: 10.2167/illt42.0
- Zuckerman, J. (2007). Classroom management in secondary schools: A study of student teachers' successful strategies. *American Secondary Education*, 35(2), 4-16. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/41406285>