

# Trabajo colaborativo para la enseñanza y aprendizaje de categorías descriptivas: impacto en el desempeño de los estudiantes y percepciones sobre las ventajas y desventajas de dicha estrategia didáctica

DANIELA BARRANTES TORRES

Escuela de Lenguas Modernas  
Universidad de Costa Rica

## Resumen

Las categorías descriptivas son importantes en la comprensión de lectura porque ayudan al lector a procesar la información adquirida. Sin embargo, los estudiantes del curso de Estrategias de Lectura en Inglés 2 (LM-1032) presentan dificultades para identificar y generar categorías descriptivas apropiadas. El trabajo colaborativo constituye una solución viable para enfrentar dicho problema porque, luego de su aplicación, se notó una mejoría en el desempeño de los alumnos y se evidenció una percepción positiva sobre la utilidad de dicha estrategia didáctica. No obstante, se mencionaron ciertas desventajas que deben ser consideradas en caso de futuras aplicaciones.

**Palabras claves:** categorías descriptivas, aprendizaje cooperativo, aprendizaje colaborativo, trabajo en grupo, lectura, inglés

## Abstract

Descriptive categories are very important in reading comprehension because they help the reader to process the information acquired. However, the students enrolled in the course Reading Strategies in English 2 (LM-1032) experience difficulties to identify or to come up with

appropriate descriptive categories. Collaborative work constitutes a feasible solution to tackle that problem because students showed improvement in their performance after they participated in the activity. Moreover, they had a positive perception about the usefulness of that didactic strategy. Nevertheless, they pointed out some disadvantages that should be considered in future applications.

**Key words:** descriptive categories, cooperative learning, collaborative learning, group work, reading, English

## Introducción

La Sección de Inglés para Otras Carreras (SIPOC) de la Escuela de Lenguas Modernas de la Universidad de Costa Rica, específicamente en la Sede Rodrigo Facio, ofrece un curso de servicio llamado Estrategias de Lectura en Inglés II (LM-1032). En este curso se espera que los estudiantes desarrollen destrezas de comprensión de lectura avanzada por medio del análisis de patrones retóricos (generalización, descripción, secuencia temporal, definición, clasificación, hipótesis y argumento) y discursos (exposición, indagación, argumentación y narración) para que puedan responder críticamente a un texto dado. LM-1032 es impartido a un grupo heterogéneo de alumnos provenientes de distintas carreras como Ciencias Políticas, Bibliotecología, Economía y Administración Aduanera y Comercio Exterior. Los estudiantes matriculan este curso ya sea en su primer año de ingreso a la Universidad o en cualquier otro año de carrera. Para algunos, este curso constituye el requisito faltante para graduarse. Además, hay docentes que lo registran para lograr ascender en régimen académico.

Al desarrollar el tema de descripción, los educandos han expresado la

dificultad que experimentan a la hora de generar categorías descriptivas a partir de ciertas descripciones presentes en los textos analizados en clase. Las categorías descriptivas son sustantivos o frases nominales que reflejan cómo la información recibida por el lector ha sido procesada en unidades que responden a preguntas como ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿qué?, ¿para qué?, ¿por qué? y ¿cómo? Por ejemplo, al leer la oración “Luisa vive en San José”, se debe formular la pregunta ¿dónde vive Luisa?, ya que Luisa es el objeto de descripción, y la categoría descriptiva correspondiente sería “lugar de residencia”. Este es un ejemplo sencillo del tipo de análisis que deben realizar los estudiantes en clase. Algunas veces, deben completar ejercicios en los cuales se les pide seleccionar la categoría descriptiva correcta para una determinada oración. A pesar de que el ejercicio es meramente de identificación, no logran en algunas ocasiones determinar cuál es la respuesta correcta. Tener que pensar y escribir la categoría descriptiva se torna más complicado para la mayoría. El problema radica en que, si no dominan dicho tema, se les dificultará tener un buen desempeño en el curso, puesto que se necesita un buen dominio para poder elaborar clasificaciones, crear o completar diagramas y escribir resúmenes cuando se analizan discursos.

La dificultad para generar las categorías descriptivas fue evidente a la hora de realizar ejercicios en clase, así como también en el primer quiz, pues ciertos problemas fueron detectados. Hubo casos en los cuales los y las estudiantes escribían oraciones en vez de frases nominales, utilizaban palabras que no reflejaban la información brindada en el texto, escribían frases nominales con oraciones subordinadas (lo cual se les enseñó que no está permitido) o dejaban el ejercicio sin completar. Por esta razón, se torna indispensable implementar una estrategia didáctica que les permita mejorar su habilidad para generar categorías descriptivas apropiadas para la información leída. Debido a que los ejercicios de descripción han sido llevados a cabo de forma individual, se sugiere el trabajo en grupos para que, a partir de la interacción y colaboración de los integrantes del grupo, cada estudiante pueda reflexionar sobre su propio desempeño a la hora de analizar descripciones.

### **Justificación de la estrategia didáctica**

Para el desarrollo del tema de descripción, se ha fomentado el trabajo individual dentro y fuera de la clase; de esta manera, cada estudiante identifica o escribe categorías descriptivas para una serie de oraciones extraídas de un texto. Esta estrategia se ha utilizado para que haya coherencia entre la evaluación y el proceso de enseñanza-aprendizaje porque tanto las pruebas cortas como los exámenes son realizados individualmente. Sin embargo, los resultados no reflejan un dominio del tema. Por tanto, es necesario utilizar otro tipo de estrategia didáctica que les

permita a los estudiantes escribir categorías descriptivas acordes a la información que se les brinda.

Para solucionar dicho problema, se pensó en la necesidad de cambiar la estrategia de trabajo individual por la dinámica de trabajo grupal, la cual puede ayudar a “minimizar los obstáculos que entorpecen el éxito” (Burke, 2011, p. 88). Según Brown (2001, citado en Ramírez 2005, p. 4), “el grupo pequeño llega a ser una comunidad de aprendices cooperando entre sí en la búsqueda de objetivos en común”. Por tanto, el término *cooperación* es clave; como Barkley, Major y Cross (2014) establecen, “para aprender cooperativamente, los estudiantes deben no sólo trabajar juntos sino que también deben hacerse responsables tanto de su propio aprendizaje como del de sus compañeros de trabajo” (p. 8). Además, estos autores mencionan que para lograr buenos resultados de aprendizaje o, mejor dicho, un aprendizaje significativo, es necesario que los estudiantes colaboren entre sí, lo cual requiere que los educandos trabajen activamente y compartan de forma equitativa la carga de trabajo (p. 4). Debido a que este es el resultado que se pretende lograr con el tema de categorías descriptivas, el concepto *colaboración* es también fundamental para la implementación de la estrategia didáctica.

### **Objetivo general**

El objetivo general es el siguiente:  
Implementar la estrategia de trabajo colaborativo en el curso LM-1032 para ayudar a los estudiantes a tener un mejor desempeño a la hora de identificar y generar categorías descriptivas.

### Objetivos específicos

Los objetivos específicos son los siguientes:

1. Determinar la percepción de los estudiantes con respecto al nivel de utilidad del trabajo colaborativo para mejorar el desempeño a la hora de identificar y generar categorías descriptivas.
2. Definir las ventajas y desventajas del trabajo colaborativo como estrategia didáctica para ayudar a los estudiantes a mejorar su desempeño a la hora de identificar y generar categorías descriptivas.
3. Verificar el impacto del trabajo colaborativo como estrategia didáctica en el mejoramiento del desempeño a la hora de identificar y generar categorías descriptivas.

### Fundamentación teórica

#### Trabajo grupal: ventajas y desventajas

Hammar Chiriac (2014) establece que trabajar en equipo “denota trabajo grupal en el cual los estudiantes utilizan las habilidades de los miembros del grupo y trabajan juntos para alcanzar un objetivo en común” (p. 2). Dicha forma de trabajo puede ser de gran beneficio para los estudiantes por diversas razones. Ramírez (2005) afirma que “los estudiantes tímidos o que no asumen muchos riesgos sienten mucho más confianza en grupos pequeños” (p. 4), lo cual genera un ambiente de clase favorecedor. Además, el trabajo grupal evita la dependencia de los educandos hacia su docente, pues fomenta

la responsabilidad y autonomía en los estudiantes (p. 4). Asimismo, “les permite a los estudiantes participar activamente en la clase con sus compañeros en vez de aceptar perezosamente las ideas de su docente” (Hamoady, 2011, p. 12). El trabajo en grupo no solo “le da [a los estudiantes] la oportunidad de generar sus propias ideas” (p. 12) sino que también estimula el pensamiento crítico porque los educandos “aprenden a cómo argumentar, defender su posición, cuestionar las ideas de otros estudiantes y convencer a otros de su opinión» (Taqi y Al-Nouh, 2014, p. 56). Por tanto, «el aprendizaje de los estudiantes es mejorado y profundizado” (p. 56). De hecho, Burke (2011) indica que, a diferencia de un único individuo, “los grupos tienen mayores recursos para ser usados y más información disponible por la variedad de contextos y experiencias” (p. 88).

A pesar de que el trabajo grupal puede ser ventajoso para los estudiantes, este también tiene ciertas desventajas. Por ejemplo, Taqi y Al-Nouh (2014) afirman que cuando los estudiantes trabajan grupalmente puede haber no solo mala comunicación entre los miembros, sino que también inequidad de participación pues “algunos estudiantes trabajan más que otros” (p. 56). También podría darse exclusión ya que “algunos estudiantes en un grupo pueda que trabajen con sus amigos y abandonan a otros” (p. 56). Beebe y Masterson (2003, citados en Burke, 2011) indican que la toma de decisiones puede verse afectada por la presión de grupo, por lo que “un individuo puede aceptar una mala decisión justo para evitar conflicto” (p. 88). También puede haber insatisfacción por parte del grupo cuando una persona es la que monopoliza el trabajo y no permite que

haya una toma de decisión consensuada (p. 88). Además, el trabajo grupal consume más tiempo que el trabajo individual (p.88).

### **Aprendizaje cooperativo y colaborativo**

Johnson y Johnson (1999) definen aprendizaje cooperativo como “el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás” (p. 5). Dicho aprendizaje requiere el cumplimiento de cinco aspectos fundamentales: interdependencia positiva, responsabilidad individual y grupal, interacción cara a cara estimuladora, técnicas interpersonales y de equipo y la evaluación grupal (p. 9). Asimismo, Mercer y Littleton (2007 citados en Vass y Littleton, 2010, p. 106) consideran que la colaboración involucra un coordinado compromiso conjunto hacia un objetivo compartido, reciprocidad, mutualidad y (re)negociación continuada del significado.

El aprendizaje colaborativo “consiste en que dos o más estudiantes trabajen juntos y compartan equitativamente la carga de trabajo mientras progresan hacia los resultados de aprendizaje previstos” (Barkley, Cross y Major, 2012, p. 18). El aprendizaje colaborativo consta de tres características esenciales: un diseño intencional por parte del educador, colaboración entre los estudiantes (lo cual requiere de compromiso y participación equitativa) y un aprendizaje significativo (pp. 17-18). Para estos autores, tanto el aprendizaje cooperativo como el colaborativo “comparten dos propósitos fundamentales: activamente involucrar a los estudiantes en su propio

aprendizaje y hacerlo en un contexto social de apoyo y desafiante” (2014, p. 13).

### **Descripción de la estrategia didáctica**

Debido a que algunos estudiantes pidieron ayuda para mejorar su desempeño en el tema de categorías descriptivas, se sugirió al grupo en general (conformado por 30 estudiantes) buscar una lectura relacionada con su área de estudio o trabajo y seleccionar al menos cinco descripciones para las cuales debían escribir la categoría descriptiva correspondiente y mandar todo por correo. El propósito original era revisar el trabajo de cada estudiante y dar realimentación individual. Sin embargo, luego se pensó en aprovechar dichos ejercicios para que los estudiantes trabajaran colaborativamente en corregirlos y reflexionaran sobre su propio desempeño y el de los demás. De esto, surgió la idea de implementar la siguiente estrategia didáctica.

Los estudiantes trabajarán en grupos de cinco o seis miembros y se les dará una copia de los textos con sus correspondientes categorías descriptivas sin el nombre de las personas que las generaron (solo 5 estudiantes enviaron los ejercicios; por lo tanto, se les dará 5 juegos diferentes de categorías descriptivas). Se les pedirá que juntos, sin dividirse el trabajo, revisen todas las categorías descriptivas indicando si las respuestas de los compañeros son correctas o no. Cuando estas no son correctas, ellos deberán escribir una nueva. Para completar dicho trabajo, se asignan 3 sesiones. En la primera sesión, se espera que revisen 7 categorías descriptivas y, en la segunda sesión,

que revisen las restantes 23. La profesora recolectará las copias de cada grupo y revisará el trabajo de los estudiantes fuera de clase. En la tercera sesión se revisarán todas las categorías descriptivas para darle realimentación a todo el grupo.

### **Papel de la docente**

La docente tendrá varios papeles durante la actividad. Primeramente, su papel será el de organizar la actividad, anticipando los posibles problemas para llevarla a cabo y buscando soluciones apropiadas. Además, brindará instrucciones claras para que los alumnos trabajen colaborativamente y logren alcanzar el objetivo deseado. Su segundo papel será monitorear a los estudiantes en clase para cerciorarse de su correcto seguimiento de las instrucciones; además, evacuar las dudas y facilitar el aprendizaje cuando ellos requieran ayuda. Tercero, la profesora será revisora de las categorías descriptivas generadas por los estudiantes de forma individual y, luego, en los grupos de trabajo. Finalmente, será recopiladora de datos para determinar la percepción de los alumnos con respecto a la efectividad de la estrategia y su desempeño para generar categorías descriptivas. Para dicho fin, la docente deberá diseñar el instrumento, aplicarlo, revisarlo con el fin de tabular los datos y luego analizarlos.

### **Papel del estudiante**

El papel del estudiante es el de un agente activo, reflexivo, autocrítico y colaborador. En otras palabras, se espera

que cada alumno participe activamente analizando con sus compañeros las categorías descriptivas propias y de los demás, así como también generando nuevas cuando es necesario. Para dicho fin, cada miembro del grupo deberá reflexionar sobre los procesos llevados a cabo a la hora de crear las categorías descriptivas, buscar estrategias para mejorar su desempeño y ayuda por parte de sus pares o de la docente para entender mejor el tema, además de compartir su conocimiento y experiencias para ayudar a otros.

### **Papel del contexto**

Entre las variables que pueden intervenir en el desarrollo de la actividad se encuentran las siguientes:

- Variación en la duración para completar los ejercicios: algunos estudiantes podrían distraerse hablando con sus compañeros en vez de enfocarse en el análisis de las categorías descriptivas, lo cual podría generar que no terminen la asignación a tiempo. Otros podrían terminar mucho más rápido que los demás y solicitar realimentación inmediata.
- Inequidad de participación: algunos estudiantes podrían tener un rol pasivo en el grupo mientras otros compañeros realizan el trabajo.
- Irregularidad en asistencia: algunos estudiantes podrían ausentarse a una, dos o, inclusive, las tres sesiones.

### **Aplicación de la estrategia didáctica**

Al recibir los ejercicios elaborados por los estudiantes, se imprimieron las categorías descriptivas con sus respectivas oraciones sin incluir el nombre de la persona que las escribió y se dedicó tiempo en clase durante 2 sesiones seguidas para que los educandos evaluaran el trabajo de sus compañeros. En la primera sesión, se formaron 6 grupos de cuatro o cinco miembros cada uno; 29 estudiantes asistieron ese día a clases. A cada uno de ellos se le dio únicamente una copia con siete categorías descriptivas. Todos los grupos trabajaron aproximadamente por media hora para revisarlas. Debido a que cada grupo llevaba un ritmo de trabajo distinto, la profesora se reunió con dos grupos, les revisó las categorías descriptivas corregidas y les dio realimentación. Recolectó las copias de ellos y de los restantes cuatro grupos para revisarlas fuera de clase. En la siguiente sesión, la profesora se reunió con cada uno de los grupos faltantes para darles realimentación tal y como lo hizo con los demás. Se cambió el plan original puesto que muchos necesitaban evacuar dudas y dicha orientación les serviría para analizar las demás categorías descriptivas.

En la segunda sesión, los estudiantes se agruparon con los mismos compañeros de trabajo de la primera sesión. En esta ocasión, 20 educandos asistieron a clases y llevaron a cabo los mismos procedimientos de la lección anterior, solo que esta vez analizaron las categorías descriptivas generadas por cuatro compañeros; revisaron un total de 23 ejercicios en aproximadamente dos horas. La profesora hizo hincapié en el hecho de que trabajaran juntos para evaluar cada categoría descriptiva sin

dividirse el trabajo entre los miembros del grupo. Luego de dos horas, se dedicó media hora de tiempo para hacer una revisión oral de su trabajo. Esto debió hacerse de esta manera en vez de hacer la revisión en una tercera sesión debido a limitaciones de tiempo, ya que en la siguiente sesión se aplicaba el examen parcial y necesitaban realimentación de su desempeño y prepararse mejor para hacer dicha prueba.

### **Análisis de los resultados del proceso desarrollado**

**Bondades.** El trabajo grupal promovió una participación activa por parte de los estudiantes quienes pudieron discutir, intercambiar ideas y asumir un rol determinado según sus habilidades, lo cual concuerda con lo establecido por Hammar Chiriac (2014) y Hamoady (2011). De hecho, los miembros del grupo con mayor dominio del tema ayudaron a los que tenían dificultad para generar categorías descriptivas brindándoles explicaciones sobre los pasos por seguir para escribirlas de forma más precisa. Además, los estudiantes con mayor conocimiento del idioma inglés ayudaron a traducir las oraciones mientras otros se encargaron de escribir o corregir las respuestas de cada ejercicio. Los aportes de cada uno les permitió reflexionar sobre su propio desempeño y el de los demás. Esta autoevaluación los incitó a acercarse a la docente para evacuar dudas; inclusive, expresaron la necesidad de cambiar sus métodos de estudio e invertir más tiempo para practicar fuera de clase. La autocrítica que mostraron los estudiantes mientras realizaban los ejercicios es consistente con lo que establecen

Taqi y Al-Nouh (2014) sobre el mejoramiento y profundización del aprendizaje.

**Limitaciones.** Una de las limitantes fue la falta de tiempo para trabajar en una tercera sesión. El hecho de no contar con ese espacio imposibilitó a la docente hacer la revisión de las correcciones de las categorías descriptivas usadas en la segunda sesión fuera de clase, tal y como lo había hecho con las utilizadas en la primera sesión. En otras palabras, no se pudo seguir el plan original para tener un control más estricto del desempeño de los estudiantes. Cuando se llevó a cabo la revisión general, los grupos fueron arreglando las categorías descriptivas según el aporte de los compañeros, o escribieron las respuestas arregladas de aquellas que no habían revisado por falta de tiempo para terminar su trabajo. Sin embargo, la docente pudo determinar su progreso cuando se reunía con los miembros de cada grupo para evacuar dudas, porque estos le solicitaban que les revisara sus correcciones.

Otra limitación fue el tiempo que le tomó a ciertos grupos ponerse de acuerdo para generar una categoría descriptiva más apropiada que la original; el tiempo que invertían en discutir sus ideas no les permitía avanzar. Inclusive algunos estudiantes se distraían hablando de otras cosas, por lo que cada grupo llevaba un ritmo de trabajo distinto y, en algunos casos, no pudieron completar su trabajo. Los que terminaron primero tuvieron que esperar cierto tiempo para que los otros avanzaran más para poder llevar a cabo la revisión general.

El hecho de haber sugerido a los estudiantes que hicieran unos ejercicios de categorías descriptivas en vez de

asignarlos como tarea constituye una limitación: hubiera sido más productivo para todos evaluar no solo el trabajo de sus pares sino también su propio desempeño como en el caso de los cinco alumnos cuyas categorías descriptivas fueron usadas en la actividad grupal. Inclusive, eso habría aportado más variedad en términos de temas y complejidad de las descripciones seleccionadas por los alumnos. Sin embargo, como se mencionó anteriormente, la estrategia didáctica fue pensada luego de hacer la sugerencia de la práctica extra.

Finalmente, la irregularidad de la asistencia a clases constituye otra limitación. Los estudiantes que faltaron a la segunda sesión se perdieron la realimentación de las categorías descriptivas corregidas en la primera sesión y la práctica llevada a cabo en la segunda clase. De hecho, dos de los alumnos ausentes fueron los que aportaron las categorías descriptivas utilizadas en la actividad. Además, hubo un grupo que terminó conformado por dos alumnas, quienes debieron analizar sus propias categorías descriptivas sin tener la oportunidad de escuchar los aportes de más compañeros para reflexionar sobre su propio desempeño.

**Proyecciones de uso.** Debido a que la actividad grupal de revisión de categorías descriptivas fue una estrategia didáctica provechosa, se espera volver a implementarla a futuro tomando en cuenta las limitaciones que se presentaron en la primera aplicación con el fin de comparar los resultados y mejorarla. Lo ideal sería que haya mayor participación de estudiantes en el envío de categorías descriptivas que puedan ser utilizadas para llevar a cabo la actividad. Además, se espera poder desarrollar la estrategia

didáctica en la cantidad de sesiones establecidas y revisar las categorías descriptivas fuera de clases antes de dar la realimentación general.

**Valoración de la estrategia desde la perspectiva docente.** El trabajo grupal fue de ayuda para los estudiantes porque mostraron un mejor dominio del tema de categorías descriptivas. En una prueba corta llevada a cabo antes de la aplicación de la estrategia didáctica, el 27% de los estudiantes obtuvo entre un 80% y 100% de respuestas correctas en el ejercicio de categorías descriptivas. En la primera sesión del trabajo grupal, el 86% de los alumnos obtuvo entre 71% y 100% de las respuestas correctas. Además, un 70% de los estudiantes obtuvo entre 74% y 91% de las respuestas correctas en la segunda sesión. En el examen, un 66% de los alumnos logró realizar entre un 75% y 100% de los ejercicios correctamente.

**Valoración de la estrategia desde la perspectiva del estudiante.** El 92% de los estudiantes tuvo una percepción positiva de la actividad grupal, porque el 67% de ellos la consideró útil y el 25% muy útil. La mayoría de los estudiantes coincide en que la actividad permitió comparar puntos de vista y corregir errores. Además, el hecho de recibir realimentación por parte de los compañeros y de la profesora fue otro beneficio que resaltaron de dicho trabajo. Otras ventajas concuerdan con lo expresado por Ramírez (2005): ciertos alumnos sintieron confianza a la hora de trabajar grupalmente por el hecho de poder expresar sus ideas sin sentir vergüenza y no ser víctimas de *bullying*.

Con respecto a las desventajas, hay concordancia con lo que Taqui y

Al-Nouh (2014) afirman: algunos estudiantes mencionaron que hubo inequidad de participación. De hecho, ellos señalaron que, mientras unos trabajaban, otros únicamente observaban; en algunos casos, los alumnos que más dominaban el tema resolvían los ejercicios. Este hecho les negaba la oportunidad de discutir las ideas grupalmente; este aspecto es consistente con lo que Beebe y Masterson (2003, citados en Burke, 2011) indican. Otros puntos desfavorables citados por los estudiantes son (1) la falta de análisis propio; (2) el estancamiento debido a la diversidad de opiniones, la dispersión y el ruido; (3) la presencia de explicaciones confusas o erróneas por parte de ciertos miembros de grupo; (4) la inasistencia por parte de los compañeros; (5) el embotamiento debido a la cantidad de categorías descriptivas; (6) la limitante de no poder realizar el mismo tipo de ejercicios en el futuro para poder aliviar el problema de la falta de vocabulario; y (7) la pérdida de conexión con el texto debido a la limitante de copias brindadas a cada grupo. El 8% de estudiantes que tuvo una percepción negativa de la actividad grupal indicó que se requiere más práctica para poder dominar el tema y que generar categorías descriptivas depende de la complejidad del texto en términos de lenguaje o de las ideas (si son concretas o abstractas).

**Consideraciones finales.** El trabajo colaborativo es una estrategia didáctica muy útil para ayudar a los estudiantes a mejorar su desempeño a la hora de identificar o generar categorías descriptivas. Además, fomenta la autorreflexión de los procesos de aprendizaje y el análisis crítico de textos. Sin

embargo, se deben considerar ciertos aspectos para futuras aplicaciones. Primero que todo, se debe tomar en cuenta el tiempo que se puede invertir para desarrollar la actividad en clase. Segundo, sería más provechoso para los estudiantes que todos generen y compartan categorías descriptivas que puedan ser analizadas en clase para que puedan asumir no solo el rol de evaluadores del trabajo de sus compañeros sino de su propio trabajo. También es importante tomar en cuenta la cantidad de categorías descriptivas que se usan en la actividad para evitar el cansancio mental, aburrimiento o dispersión por parte de los estudiantes. Otra recomendación es mantener el anonimato para que los estudiantes cuyas categorías descriptivas son revisadas en clase se sientan cómodos; es trascendental enfatizar la necesidad de mostrar respeto ya que, de los errores que cometen algunos, todos aprenden. Así se hizo en clase y los alumnos trabajaron tranquilamente. Asimismo, hay que tomar en cuenta el material que se brinda a cada grupo de manera que promueva el trabajo colaborativo y no se torne una limitante. Una solución al problema mencionado sobre la carencia de copias por grupo sería darle a cada estudiante una copia de las lecturas u oraciones seleccionadas para los ejercicios y una sola copia por grupo de las categorías descriptivas para que puedan revisarlas juntos.

Debido a la relevancia del análisis de textos por parte de cada estudiante, se podría cambiar la dinámica de trabajo: solicitarles que revisen de forma individual las categorías descriptivas y luego que discutan sus respuestas en grupo para generar una respuesta definitiva. La parte individual podría ser desarrollada en

clase o como tarea. Aunado a esto, es imprescindible buscar mecanismos para fomentar más el trabajo colaborativo y así evitar que haya inequidad de participación. A pesar de que en el curso las pruebas cortas y exámenes deben realizarse de forma individual, las actividades grupales son beneficiosas para que los estudiantes mejoren su desempeño a la hora de analizar descripciones; por tanto, debe haber un balance entre ambos tipos de actividades para no sacrificar la consistencia entre la práctica y la evaluación; además, hay que recordar que la variedad de actividades sirve para abordar los diferentes estilos de aprendizaje. Finalmente, es importante que los docentes busquen lecturas que sean más comprensibles para los estudiantes ya que todos tienen distintos niveles de inglés y la limitación de vocabulario puede ejercer una influencia negativa en su desempeño a la hora de identificar o generar categorías descriptivas adecuadas.

### Bibliografía

- Barkley, E. F., Cross, K. P. y Major, C. H. (2012). *Técnicas de aprendizaje colaborativo: manual para el profesorado universitario* (2a. ed.). Ediciones Morata, S. L. Retrieved from <http://www.ebrary.com>
- Barkley, E. F., Cross, K. P. y Major, C. H., (2014). *Collaborative learning techniques: A handbook for college faculty* (2a. ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass. Retrieved from <http://www.ebrary.com>
- Burke, A. (2011). Group work: How to use groups effectively. *The Journal of Effective Teaching*,

- 11, 87-95. Retrieved from: [http://uncw.edu/cte/et/articles/Vol11\\_2/Burke.pdf](http://uncw.edu/cte/et/articles/Vol11_2/Burke.pdf)
- Hammar Chiriac, E. (2014). Group work as an incentive for learning -- students' experiences of group work. *Frontiers in Psychology*, 5, 1-10. Retrieved from: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4046684/pdf/fpsyg-05-00558.pdf>
- Hamoady, E.S.(2011). Group work within the scope of teaching-learning. *AL-Fatih Journal*, 47, 1-17. Retrieved from: <http://www.iasj.net/iasj?func=fulltext&aId=39189>
- Johnson, D. W. y Johnson, R.T. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós SAICF. Retrieved from: <http://cooperativo.sallep.net/E1%20aprendizaje%20cooperativo%20en%20el%20aula.pdf>
- Ramírez Salas, M. (2005). Grouping techniques in an EFL classroom. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 5, 1-14.
- Taqi, H. A. y Al-Nouh, N. A. (2014). Effect of group work on EFL students' attitudes and learning in higher education. *Journal of Education and Learning*, 3 (2), 52-65. Retrieved from: <http://www.ccse-net.org/journal/index.php/jel/article/view/34343/20647>
- Vass, E. y Littleton, K. (2010). Peer collaboration and learning in the classroom. En: K. Littleton, C. Wood y J. K. Staarman (Eds.). *International Handbook of Psychology in Education* (pp. 105-135). Bingley: Emerald.

