

UNIVERSIDAD DEL PACÍFICO

**Maestría en
Educación, Tecnología e Innovación**

**Título del Trabajo de Titulación
Aprendizaje Colaborativo en Inglés como Lengua Extranjera en
Estudiantes de Educación General Básica Subnivel Elemental**

**Autora
Zaira del Rocío Checa Caicedo**

**Director
Jimmy Zambrano Rodríguez, PhD**

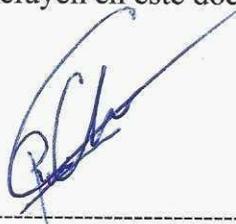
Guayaquil, 10 de mayo del 2022

Mayo 10, 2022

DECLARACION DE AUTORÍA

Yo, Zaira del Rocío Checa Caicedo, declaro bajo juramento que el trabajo que adjunto de nombre: **APRENDIZAJE COLABORATIVO EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA SUBNIVEL ELEMENTAL**, es de mi autoría; que no ha sido previamente presentado para ningún grado, calificación profesional, o proyecto público ni privado; y que he consultado las referencias bibliográficas que se incluyen en este documento.

Líneas utilizadas en un solo párrafo, seis (6).



Zaira del Rocío Checa Caicedo

Resumen

Este artículo académico examina el aprendizaje colaborativo, considerado como un proceso en el que los estudiantes “interactúan en pequeños grupos para aprender” (Karno y Hatcher, 2020; Zambrano et al., 2019b, p.1). Así, el objetivo de este trabajo de investigación, es determinar el posible efecto de la colaboración en el aprendizaje de inglés en estudiantes de Educación General Básica Subnivel Elemental, mediante la aplicación de la técnica de aprendizaje colaborativo juego amistoso, en comparación con el aprendizaje individual. En referencia a las hipótesis, la primera es que los estudiantes que aprenden en grupos colaborativos obtienen un mayor desempeño, con un esfuerzo mental más bajo, como segunda hipótesis. De esta forma, fue analizada la información recopilada en un entorno de clases remotas, con la participación de 120 estudiantes de Segundo Año de Educación General Básica Subnivel Elemental de varias escuelas del Ecuador. En consecuencia, los resultados de la pregunta acerca de si es requerida la aplicación de la técnica de aprendizaje colaborativo juego amistoso, para mejorar el desempeño de los estudiantes en inglés como lengua extranjera, frente al aprendizaje individual, indican que: 76% de estudiantes de los grupos colaborativos tuvieron un mejor desempeño. Se puede concluir que, la estrategia pedagógica de aprendizaje colaborativo juego amistoso, si beneficia la adquisición de conocimientos (Barkley et al., 2014) en inglés y que los estudiantes de grupos de aprendizaje colaborativos tienen una menor demanda de esfuerzo mental, frente a aquellos que aprenden individualmente.

Palabras clave: Aprendizaje colaborativo, inglés en estudiantes de Educación General Básica Subnivel Elemental, aprendizaje sincrónico, clases remotas.

Abstract

This academic article examines collaborative learning, considered as a process in which students "interact in small groups to learn" (Karno and Hatcher, 2020; Zambrano et al., 2019b, p.1). Thus, the objective of this research work is to determine the possible effect of collaboration in the learning of English with students of Basic General Education-Elementary Sublevel, through the application of this friendly game collaborative learning technique, compared to individual learning. In reference to the hypothesis, the first one is that students who learn in collaborative groups will obtain a higher performance; with a lower mental effort, as the second hypothesis. In this way, the information collected in an environment of remote classes was analyzed. One hundred and twenty (120) second-year students of Basic General Education-Elementary Sublevel, from various schools in Ecuador participated in this research. Consequently, the results of the question about whether the application of the friendly game collaborative learning technique is required to improve the performance of students in English as a foreign language, compared to individual learning, indicated that: 76% of students from collaborative groups had much better performance. It can be concluded that the friendly game collaborative learning pedagogical strategy does benefit the acquisition of knowledge (Barkley et al., 2014) in English and that students in collaborative learning groups have a lower demand for mental effort, compared to those who learn individually.

Keywords: Collaborative learning, English learners in Basic General Education-Elementary Sublevel, synchronous learning, remote classes.

Introducción

Es generalmente aceptado, que algunos científicos están centrando su atención en el aprendizaje colaborativo como estrategia de aprendizaje. Sobre todo, para fomentar en los estudiantes habilidades de relación interpersonal hacia un mejoramiento en la adquisición de conocimientos (Barkley et al., 2014). Entonces, se piensa que no pocos estudios han sido efectuados para contribuir al fomento del interés por el aprendizaje de inglés como lengua extranjera en estudiantes de Educación General Básica Subnivel Elemental (Arias y González, 2018; Chen et al., 2020; Lee et al., 2015; Wallin y Cheevakumjorn, 2020), en un aprendizaje colaborativo (Karno y Hatcher, 2020).

En este punto, hay la necesidad de presentar una nueva técnica de aprendizaje colaborativo de forma sencilla. De manera similar, también se presta atención a las publicaciones contemporáneas de los eruditos en la enseñanza-aprendizaje. Por tanto, la aplicación de mencionada estrategia pedagógica, puede facilitar en los aprendices el incremento de sus destrezas lingüísticas (Salas, 2016). En suma, este método para aprender, está asociado con efectos favorables en aspectos del aprendizaje: “cognitivos, meta-cognitivos, motivacionales, sociales” (van Leeuwen y Janssen, 2019, p.1) en clases presenciales y remotas (Barkley et al., 2014).

En el estudio de Onyema et al. (2020) se ha encontrado que la enseñanza virtual puede presentar varias dificultades. Una de ellas es la captación de la atención de los aprendices, debido a que en ocasiones se pierde frente a la pantalla (Paucar, 2021). No obstante, la técnica de aprendizaje colaborativo juego amistoso, efectuada de manera sincrónica a través de una plataforma web, ofrece soluciones de aprendizaje inclusivo. Considerándolo todo, este estudio

aporta en varias maneras a la literatura existente mediante una técnica pedagógica novedosa para aprender de manera colaborativa (Barkley et al., 2014).

Con esta finalidad, el propósito de este artículo académico es determinar el posible efecto de la colaboración en el aprendizaje de inglés en estudiantes de Educación General Básica Subnivel Elemental, mediante la aplicación de la técnica de aprendizaje colaborativo juego amistoso, en comparación con el aprendizaje individual. En consecuencia, el intercambio de ideas en las actividades colaborativas, ocurre en un proceso de enseñanza-aprendizaje informado en la evidencia científica, que agrupa el conocimiento y la experiencia (Barkley et al., 2014; Zambrano et al., 2019a, 2019b). En conjunto, para progresar en forma práctica y ágil en las habilidades de esta lengua extranjera en un contexto propicio para aprenderlo (Salas, 2016).

Otro punto a considerar es que, en el modelo pedagógico dado a conocer aquí, los estudiantes son apoyados por un entorno positivo de aprendizaje para resolver varias tareas. Al inicio, los aprendices resuelven tareas de complejidad simple (van Merriënboer, 2019) mediante la ayuda entre pares. Subsecuentemente, los educandos encuentran solución a otra tarea con mayor nivel de dificultad (van Merriënboer, 2019), a través de la colaboración entre los cuatro integrantes del grupo (Barkley et al., 2014). En breve, la adquisición de habilidades en inglés sucede en un entorno de representación de tareas de baja fidelidad (van Merriënboer, 2019), siendo posible el logro del objetivo del aprendizaje con el soporte de diapositivas en power point.

En resumen, los resultados experimentales exhibidos aquí indican que, el aprendizaje colaborativo juego amistoso en aprendices de Educación General Básica Subnivel Elemental, como instrumento pedagógico, ocasiona entusiasmo en los estudiantes. Por tanto, los aprendices son motivados a adquirir habilidades en el idioma inglés como lengua extranjera, con resultados favorables en su desempeño (Arias y González, 2018; Chen et al., 2020). En general, el actual

documento académico presenta una estructura que describe el aprendizaje colaborativo desde varias perspectivas, los resultados, la discusión, conclusión, las limitaciones y futuras investigaciones.

Aprendizaje Colaborativo

El aprendizaje colaborativo, es una expresión habitual para una diversidad de puntos de vista educativos, siendo resaltada como una técnica pedagógica muy usada. Igualmente, este método de aprendizaje, fomenta las prácticas educativas efectivas (Barkley et al., 2014) y comprende esmero intelectual de aprendices que se relacionan trabajando en grupo o entre educandos y educadores juntos (Barkley et al., 2014). Entonces, las estrategias de aprendizaje fundamentadas en la colaboración, conllevan múltiples experiencias y perspectivas de los investigadores (Zambrano et al., 2019a, 2019b).

En este sentido, los estudios científicos no determinan claramente las causas que definen la validez del aprendizaje colaborativo bajo ciertas situaciones, entornos (Zambrano et al., 2019b) de aprendizaje presencial, virtual u horarios para aprender. No obstante, la literatura científica manifiesta que, las técnicas colaborativas derivan de una narrativa filosófica y política, imaginando que el conocimiento es construido socialmente (Zambrano et al., 2019b). En general, el conocimiento estructurado socialmente en ambientes o condiciones imprecisas, posibilita un mejor aprendizaje por medio de la intercomunicación social que aborde el contenido (Barkley et al., 2014).

Desde la perspectiva de Barkley et al. (2014), el aprendizaje colaborativo involucra que los docentes creen y realicen mejoras en los diseños instruccionales. Además, las actividades colaborativas bien diseñadas, posibilitan el aprendizaje significativo en los estudiantes y los desafía a participar activamente en la adquisición y organización del conocimiento, mediante la

comprensión recíproca (Crook, 1998; Gómez, 2016). En suma, el modo de interactuar de los estudiantes mediante la colaboración, posibilita que la acción recíproca entre educandos sea pertinente en la tarea asignada para aprender (van Leeuwen y Janssen, 2019).

De igual manera, es importante que cada estudiante desempeñe un papel, para su cumplimiento significativo en un tiempo determinado en forma lógica y clara. Por un lado, para despertar su atención a la adquisición de conocimientos (Minaei y Rezaie, 2018) de forma personal en un acuerdo colectivo. Por otro, para promover el compromiso individual fomentando la interdependencia grupal hacia la coparticipación (Barkley et al., 2014; Crook, 1998). En breve, el rol de cada educando y la acción recíproca entre pares, beneficia a los aprendices con o sin necesidades educativas especiales (Ministerio de Educación, 2016) asociadas o no a capacidades diferentes.

Cabe señalar que, aunque los estudiantes pueden llegar a tener conciencia de un objetivo común (Barkley et al., 2014; Crook, 1998), en el estudio realizado por van Leeuwen y Janssen (2019), los investigadores enfatizan que la guía del docente es crucial para la colaboración de los aprendices. Por tanto, un mayor control del educador incide en más dependencia de él por parte de los educandos. En cambio, si hay trabajo colaborativo los estudiantes ya no están en dependencia del maestro, sino del apoyo mutuo entre pares. En general, pueden llegar a comportarse más independientes en su aprendizaje (Ibrahim et al., 2015; van Leeuwen y Janssen, 2019).

En resumen, existe la posibilidad de que los docentes examinen si las actividades que realizan actualmente los educandos (Barkley et al., 2014), puedan ser efectuadas empleando la técnica de aprendizaje colaborativo juego amistoso en estudiantes de Educación General Básica Subnivel Elemental. En otras palabras, para potenciar las habilidades cognitivas y realzar el

aprendizaje de sus estudiantes. En suma, los educadores podemos contribuir al bienestar de nuestros educandos ofreciendo formas de aprender pertinentes y a la vanguardia (Chen et al., 2020; Keser y Özdamlı, 2012).

Aprendizaje Colaborativo y la Educación General Básica Subnivel Elemental

De acuerdo con Leman (2015), investigaciones efectuadas demostraron que aspectos de la colaboración favorecen también a los educandos en la Educación General Básica Subnivel Elemental. Del mismo modo, la colaboración de los estudiantes en estas edades es poco frecuente y podría ser un tanto complicada. (Crook, 1998). Más precisamente, debido a la insuficiencia de recursos cognitivos y de destrezas mentales para efectuar una colaboración con los resultados esperados. Entonces, la teoría de Piaget expresa que, el cambio cognitivo sucede en la interacción entre aprendices (Crook, 1998; Kirschner et al., 2018).

Como aspecto a señalar, es lo expresado por el psicólogo Vygotsky, en referencia a que el desarrollo cognitivo no es alcanzable aisladamente (Minaei y Rezaie, 2018). Más bien, la acción recíproca ocasionada por la colaboración es fundamental para el aprendizaje (Minaei y Rezaie, 2014). Consecuentemente, está condicionado a la colaboración con un par más competente o a la indicación de un adulto (Crook, 1998). En breve, las destrezas cognitivas y sociales en edades de los estudiantes de Educación General Básica Subnivel Elemental, son afectadas en cómo y qué los estudiantes de estas edades aprenden en las actividades colaborativas (Crook, 1998).

Al respecto, los investigadores Minaei y Rezaie (2014), se inclinan a favor de la necesidad de que también en la Educación General Básica Subnivel Elemental los educandos se adapten a la colaboración y al cómo hacerlo, debido a que es percibida desde un enfoque sociocultural. En otras palabras, sugiere la idea, de que una estructura personal está integrada por

la intercomunicación colectiva (Crook, 1998), en una sincronización entre individuos. En suma, aprendices que desarrollen intersubjetividad, siendo recíprocos en el conocimiento y conciencia por el otro dependiendo del conjunto de costumbres (Crook, 1998).

Aunque no podríamos generalizar, supongamos que seamos desarrolladores de intersubjetividad (Leman, 2015). Por ejemplo, según el contexto cultural, las posiciones intersubjetivas (Crook, 1998; Leman, 2015) podrían ser encaminadas para en colaboración encontrar solución a problemas que contribuyan al progreso de las habilidades sociales (Karno y Hatcher, 2020). Considerándolo todo, el papel formativo de los hábitos culturales puede ser objeto de consideración en estudiantes de Educación General Básica Subnivel Elemental, para aprender o no como estudiantes colaborativos (Crook, 1998).

Ahora bien, los estudiantes de estas edades pueden de manera sencilla deponer sus conductas individuales entre personas de igual condición. Sobre todo, pueden ser flexibles siendo colaborativos para los fines del aprendizaje siguiendo las instrucciones de los docentes y académicos que investigan (Crook, 1998). En ese caso, el docente necesitará un plan de instrucción adecuado para propiciar en los estudiantes comportamientos que favorezcan la colaboración. En suma, un modelo de instrucción idóneo representa un esfuerzo del docente para proveer a los estudiantes de oportunidades de aprendizaje (Barkley et al., 2014).

Cabe señalar, que es evidente que en el curso del trabajo colaborativo que ocurre en los grupos como una natural intercomunicación colectiva, propone la idea de un intercambio amigable entre los educandos de Educación General Básica Subnivel Elemental (Crook, 1998). Igualmente, posibilita en los aprendices una interacción dinámica al mismo tiempo que forman sus ideas e intercambian mensajes, utilizando un lenguaje que sirve para comunicarse en su vida diaria (Chen et al., 2020). En conjunto, el empleo de la estrategia de aprendizaje colaborativo

juego amistoso, está centrada en actividades comunicativas (Zhan, 2010), sin la supremacía del docente.

Si bien, el educador no ejerce dominio sobre sus estudiantes en la Educación General Básica Subnivel Elemental, el maestro consigue respuestas en la resolución de la tarea que los aprendices realizan en grupo. Es más, les suministra la información esencial y no extensa; observa la interacción del grupo, los dirige y respalda (Ibrahim et al., 2015). Después de todo, el curso de acción que tomen los educandos en la adquisición del conocimiento (Ibrahim et al., 2015), no es causado exclusivamente por el educador. Para resumir, el docente estimula a los aprendices a establecer su propia comprensión del aprendizaje.

En este punto, a medida que la actividad colaborativa progresa, el educador posibilita el aprendizaje de las soluciones logradas por los estudiantes que resuelven tareas sencillas (van Merriënboer, 2019). Así, los educandos adaptan su accionar para maximizar su aprendizaje (Karno y Hatcher, 2020) inmediatamente, habilitándolos para resolver tareas de mayor complejidad (van Merriënboer, 2019). Entonces, si los estudiantes tienen ocasión de encontrar solución a sus dificultades, pueden darse cuenta de sus obstáculos para comunicarse entre el grupo y enfocarse en mejorar en cada momento oportuno para colaborar (Minaei y Rezaie, 2014) con más certeza.

A partir de este hecho, cuando los aprendices están conscientes de sus dificultades, la seguridad de los educandos en sí mismos se expande y progresa (Karno y Hatcher, 2020). De manera similar, la concienciación ocasiona que emerjan emociones positivas. Considerándolo todo, es indudable que, sin sentimientos de inseguridad la predisposición favorable para aprender hace posible en los estudiantes la obtención de buenos resultados (Arias y González, 2018) ayudados por las nuevas tecnologías (Crook, 1998).

Otro punto a considerar, es que los recientes equipos tecnológicos y la internet permiten aprender colaborativamente en la Educación General Básica Subnivel Elemental (Crook, 1998). Por un lado, es indudable que facilitan la adquisición de conocimientos en entornos virtuales. Por otro, hacen posible que los educandos efectúen tareas juntos como un grupo, sin importar las distancias físicas entre aprendices (Keser y Özdamlı, 2012). Después de todo, la tecnología proporciona respaldo al docente y beneficia al estudiante. En breve, apoya a las actividades de aprendizaje colaborativo llevadas a cabo de manera remota (Crook, 1998) en una adquisición formal de conocimientos.

Ahora bien, es una propensión generalizada, que los estudiantes en la Educación General Básica Subnivel Elemental muestran interés en el aprendizaje sincrónico, pero usualmente no exhiben experiencia en el uso apropiado de recursos tecnológicos (Arias y González, 2018). Después de todo, las destrezas en el uso de la tecnología, en aprendices de estas edades, son escasamente visibles para operar con autonomía entornos virtuales de educación formal (Crook, 1998). En general, no prueban confianza en las aplicaciones, accediendo, organizando, examinando, incorporando contenidos o navegando en la web (Arias y González, 2018).

Por último, en gran parte de los educandos de Educación General Básica Subnivel Elemental, es evidente el analfabetismo en el empleo de la tecnología. No obstante, esta carencia de instrucción no representa obstáculo para que el aprendizaje colaborativo juego amistoso, se efectúe con el soporte de los representantes de los estudiantes o de las personas designadas por ellos (Arias y González, 2018). En suma, su acompañamiento y orientación (Arias y González, 2018), contribuyen a un ambiente favorable para el aprendizaje y aportan a que las niñas y niños aseguren los conocimientos, actitudes y valores requeridos para su desarrollo.

Aprendizaje Colaborativo en Inglés como Lengua Extranjera

La técnica de aprendizaje colaborativo juego amistoso, es una innovación pedagógica que fortalece el proceso de ganar habilidades en inglés como lengua extranjera (Ibrahim et al., 2015). En consecuencia, permite que el conocimiento sea construido en colaboración entre aprendices que se esfuerzan juntos. Entonces, la aplicación de este método pedagógico para aprender inglés de manera colaborativa, posibilita que los educandos compartan destrezas, opiniones, curiosidad, preocupaciones, y conocimientos (Barkley et al., 2014; Karno y Hatcher, 2020), para comunicar el idioma con efectividad (Chen et al., 2020).

En este punto, es importante tener en cuenta que las oportunidades de que los educandos mantengan una interacción con buenos resultados, posibilitan que juntos contribuyan a la negociación de significados, incrementando el progreso de las habilidades en el idioma (Yule, 2019) inglés. Consecuentemente, proporciona a los aprendices respuestas a sus necesidades emocionales (Zhan, 2010) y académicas tomando en consideración su crecimiento natural y sus diferentes capacidades evolutivas (Meisel, 2009). En general, la acción recíproca entre estudiantes contribuye a potenciar sus habilidades para comunicar este idioma (Crook, 1998).

Del mismo modo, es oportuno señalar que, indudablemente el aprendizaje colaborativo puede fomentar la adquisición de inglés como lengua extranjera a través de la interacción grupal. Además, los integrantes del grupo pueden ayudarse mutuamente estimulando su aprendizaje (van Leeuwen y Janssen, 2019), avanzando en su vocabulario, pronunciación, y estructuras gramaticales (Wallin y Cheevakumjorn, 2020). En conjunto, esta estrategia de aprendizaje colaborativo, intenta atraer el interés de los discentes beneficiando su entendimiento del idioma, la producción del lenguaje y la capacidad para expresarse (Minaei y Rezaie, 2014).

De tal forma que, facilita la adquisición de esta lengua sin distinguir las características de los aprendices de inglés como lengua extranjera. Por ejemplo: para unas personas es más fácil aprender la gramática y vocabulario; para otras la pronunciación (Yule, 2019). En consecuencia, la colaboración beneficia al desarrollo de habilidades comunicativas (Zhan, 2010) en inglés de aprendices en la Educación General Básica Subnivel Elemental. Es más, incorporado al rol formativo de la colaboración llegan a conocer la existencia de otros individuos (Salas, 2016), por medio del aprendizaje en un entorno formal.

Por el contrario, en el contexto informal como el hogar, existe mínima o ninguna oportunidad para que los educandos empleen el inglés de forma cotidiana (Salas, 2016), con o sin el soporte de la tecnología. Sobre todo, debido a que la familia de los estudiantes habla su misma lengua nativa español y/o lenguas ancestrales. Por tanto, la tecnología moderna nos estimula a compartir y a relacionarnos de manera distinta. En conclusión, nos impulsa a utilizar el aprendizaje colaborativo como un complemento y no de reemplazo de otros diseños instruccionales para aprender (Barkley et al., 2014; Minaei y Rezaie, 2014) inglés como parte de nuestra capacidad natural para crear lenguajes (Yule, 2019).

Si bien, el investigador Meisel (2009) expresa que los humanos estamos dotados con habilidades para llegar al multilingüismo, otros estudiosos, afirman que los niños tienen la aptitud para adquirir destrezas en más de un idioma. Así, los niños tienen menos requerimientos para interactuar, porque su comunicación no está basada correctamente en la estructura de su lengua nativa (Yule, 2019). En suma, el enfoque está dirigido a estudiantes de Educación General Básica Subnivel Elemental, quienes mantienen su atención en el aprendizaje favoreciendo su buen desempeño académico, para aprender implícitamente (Chen et al., 2020).

Del mismo modo, algunos estudiosos expresan que, la adquisición de un lengua extranjera en los educandos más jóvenes, puede suceder a partir de su “exposición” (Abrahamsson y Hyltenstam, 2003, p.320). Es decir que, esta perspectiva incluye a la generalidad de los niños con dificultad para aprender o baja capacidad mental, no más allá de las fronteras de su discapacidad (Fiktorius, 2020). Aunque, existen dudas de que los aprendices de una lengua extranjera puedan lograr la habilidad nativa, la generalidad de ellos no lo logra (Meisel, 2009). En resumen, el diseño instruccional cimentado en la colaboración busca facilitar la adquisición de la competencia nativa en inglés como lengua extranjera (Gómez, 2016).

A este respecto, la evidencia científica demuestra que, el aprendizaje colaborativo puede permitir la colaboración eficaz para aprender inglés. A saber, “disminuye el esfuerzo mental en la fase del aprendizaje”, hace un mejor uso de la “carga cognitiva colaborativa”, y genera mayor efectividad en las evaluaciones de “retención a corto plazo y retardadas” (Zambrano et al., 2019b, p.6,7). En breve, la aplicación del aprendizaje colaborativo es factible para adquirir conocimientos en inglés, por ser un idioma de uso relevante para la comunicación a nivel mundial (Salas, 2016).

La conexión radica en que, el inglés está considerado como un idioma dominante (Fiktorius, 2020), que produce ventajas personales y grupales permitiendo la intercomunicación y múltiples oportunidades en un mundo globalizado (Fiktorius, 2020). Consecuentemente, aprender inglés de modo colaborativo en la Educación General Básica Subnivel Elemental, favorece la posibilidad de adquirir la competencia nativa (Chen et al., 2020), pues existe la creencia de que más pronto es mejor (Lee et al., 2015; Wallin y Cheevakumjorn, 2020). Para resumir, el diseño instruccional para la enseñanza-aprendizaje de inglés ha avanzado en todo el mundo.

Finalmente, desde una perspectiva innovadora, la estrategia de aprendizaje colaborativo juego amistoso, orienta a los educandos hacia modernas experiencias de adquisición de conocimientos (Salas, 2016). Después de todo, aprender inglés en la Educación General Básica Subnivel Elemental es una experiencia que construye en los estudiantes una actitud positiva hacia la adquisición de esta lengua. Como resultado, contribuye a mantener el interés por su aprendizaje (Chen et al., 2020). Entonces, los educandos pueden tener mayor progreso y mejores logros académicos en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera (Chen et al., 2020), interactuando en grupo de manera activa y efectiva (Zambrano et al., 2019a, 2019b).

El Presente Estudio

Dada la revisión previa de la literatura, este estudio pretende examinar si la ventaja de aprender en grupos se mantiene en las clases remotas, con estudiantes de Educación General Básica Subnivel Elemental cuando se utiliza la técnica de aprendizaje colaborativo juego amistoso en comparación con aprender individualmente. En consecuencia, las hipótesis de este estudio son que los estudiantes que aprenden en grupos colaborativos logran un mayor desempeño (Hipótesis 1), con un esfuerzo mental más bajo (Hipótesis 2) (Kirschner et al., 2018; Zambrano et al., 2019b).

Métodos

El fin de este estudio es para determinar el posible efecto de la colaboración en el aprendizaje de inglés en la Educación General Básica Subnivel Elemental, mediante la aplicación de la técnica de aprendizaje colaborativo juego amistoso, en comparación con el aprendizaje individual.

Participantes

El estudio, se efectuó con 120 estudiantes entre seis y siete años de edad de Educación General Básica Subnivel Elemental de establecimientos educativos de Quito y Tumbaco, Ecuador. Para el efecto, los aprendices y sus representantes fueron informados con anterioridad acerca de su participación en la clase de inglés. Adicionalmente, los profesores de los estudiantes informaron que el contenido del tema expuesto no fue impartido antes y tampoco hubo compromiso de compensación académica por su participación.

Materiales

En la modalidad remota (Ministerio de Educación, 2020), se efectuó el aprendizaje sincrónico mediante el uso de una plataforma web, e incluyó presentaciones multimedia en Power Point. Igualmente, el software exhibió contenidos de textos e imágenes del tema de estudio, que tuvo como fuente el “Currículo Priorizado para la Emergencia Área de inglés 2020-2021” como Lengua Extranjera (Subsecretaría de Fundamentos Educativos, [MINEDUC], 2020). En conjunto, los datos que formaron parte del análisis estadístico en una metodología que involucró calificaciones, de desempeño y del esfuerzo mental en una escala del 0 al 100%, fueron recolectados de las evaluaciones creadas por la investigadora en formularios Google.

Diseño

El esquema experimental empleado en esta investigación, es un diseño factorial (aprendizaje individual frente a grupos de aprendizaje colaborativo) examinando los resultados cognitivos del aprendizaje colaborativo e individual y las consecuencias del esfuerzo mental. Igualmente, sin distinguir la edad o género, los individuos fueron asignados aleatoriamente (Salas, 2016) a dos grupos: uno experimental y uno de control. En suma, en este diseño de investigación, las variables independientes fueron los tipos de instrucción en aprendizaje

individual, y colaborativo; las variables dependientes fueron el desempeño en aprendizaje individual, colaborativo, y el esfuerzo mental (Zambrano et al., 2019a, 2019b).

En el mismo sentido, este experimento fue diseñado para que antes del inicio de los aprendizajes, fuese impartida una inducción de siete minutos dirigida a los acompañantes de los estudiantes. De manera similar, se tomó como fuente de los aprendizajes el “Currículo Priorizado para la Emergencia Área de inglés 2020-2021” como Lengua Extranjera (MINEDUC, 2020). Consecuentemente, el tema de la lección de vocabulario acerca de objetos y útiles escolares, posibilitó en los estudiantes el fomento de las habilidades lingüísticas de: hablar, leer y escuchar en inglés, en dos días de aprendizaje de una hora clase de contenidos iguales cada día. Entonces, las actividades de enseñanza-aprendizaje se desarrollaron en un entorno de clases remotas.

En lo que respecta a las ventajas del diseño aplicado, estas son múltiples en los aprendices, a saber: el acceso de manera igualitaria a la práctica de la tarea; el impulso de la acción recíproca, pero originada por ellos mismos, desde sus propios hogares (Barkley et al., 2014); la promoción de la responsabilidad social; la participación cognitiva (Karno y Hatcher, 2020); y la comprensión del valor de trabajar juntos con sus compañeros de clase. En breve, el diseño empleado no solo fue beneficioso para los estudiantes, sino también para la educadora que ejerció la función de facilitadora (Barkley et al., 2014; Salas, 2016) del aprendizaje presentando a los aprendices instrucciones claras y reglas apropiadas (Arias y González, 2018) para participar, al inicio de cada tarea de aprendizaje.

Como resumen, el modelo de diseño utilizado en este estudio experimental, también permitió que las calificaciones de los aprendices fuesen recopiladas de ambos grupos de aprendizaje individual, y colaborativo. Además, esta recolección fue efectuada en semanas y días variados del año lectivo 2021-2022. Del mismo modo, las calificaciones fueron recolectadas a

través de formularios Google, que describieron cinco preguntas y tres opciones de respuestas en cada pregunta. En general, la recopilación de las calificaciones fue efectuada en la fase de pre-intervención, con una evaluación de los aprendizajes previos y en la etapa de post-intervención, con una valoración formativa y otra del esfuerzo mental o dificultad para realizar la tarea (Zambrano et al., 2019b).

Procedimiento

Primero que todo, en ambos días del experimento la investigadora inició el estudio con una inducción a los representantes de los estudiantes. Originalmente, en el primer día de la investigación, todos los estudiantes respondieron a la encuesta de los aprendizajes previos. Subsecuentemente, luego de la distribución aleatoria (Karno y Hatcher, 2020; Salas, 2016; Zambrano et al., 2019a, 2019b), los estudiantes fueron asignados a los grupos de aprendizaje, individual e inmediatamente se impartió la clase. En el segundo día, participaron los grupos de aprendizaje colaborativo.

Muy frecuentemente, en el aprendizaje colaborativo juego amistoso efectuado con estudiantes de Educación General Básica Subnivel Elemental, los educandos resolvieron las tareas de forma espontánea y con entusiasmo (Karno y Hatcher, 2020). Igualmente, los estudiantes interactuaron verbalmente para completarlas (Barkley et al., 2014) compartiendo ideas enfocadas en cada respuesta para solucionar la tarea de aprendizaje. De manera similar, los estudiantes se corrigieron el uno al otro usando sus propias palabras en cada respuesta (Karno y Hatcher, 2020), aunque no siempre sus propios criterios. En suma, el trabajo colaborativo posibilitó el alcance de la meta individual y grupal.

Del mismo modo, los sentimientos de emoción emergieron en la ayuda mutua entre aprendices, evitando la interrupción del juego por el surgimiento de conflictos entre compañeros,

la distracción, el aburrimiento (Karno y Hatcher, 2020) o la exclusión de estudiantes. En otras palabras, se evidenció que la intervención de los estudiantes fue para respaldarse mutuamente y no para competir entre aprendices (Crook, 1998). En resumen, no hubo lugar para emociones negativas como el egoísmo (Karno y Hatcher, 2020), sino sentimientos positivos, de reciprocidad y de colaboración permanente como muestra de un comportamiento comprometido con el juego (Karno y Hatcher, 2020).

Cabe señalar que, la actividad colaborativa atrajo la atención de los estudiantes en cada parte del juego. Sin embargo, no se observó que los estudiantes con experiencia en el uso de la tecnología o un mayor nivel de conocimiento, controlaran el juego (Karno y Hatcher, 2020) en cada parte de la tarea. Por tanto, las cámaras de sus equipos tecnológicos exhibieron rostros de aprendices felices que no solo intercambiaron experiencias (Karno y Hatcher, 2020), sino que también estuvieron respaldados por sus representantes, u otra persona autorizada por el representante de los estudiantes. En resumen, hubieron educandos apoyados por sus acompañantes para aprender a comunicarse con efectividad (Arias y González, 2018).

No obstante, antes de que los estudiantes desarrollaran cada una de las tres clases de tareas de aprendizaje, una diapositiva en power point exhibió una o más figuras de objetos o útiles escolares, con uno o más enunciados que los describió. Así, la primera y la segunda tarea de aprendizaje con bajo nivel de complejidad (van Merriënboer, 2019), fueron desarrolladas entre pares. En cambio, la tercera tarea con mayor nivel de dificultad, (van Merriënboer, 2019), fue resuelta por los estudiantes en grupos de trabajo integrado por cuatro aprendices.

Finalmente, cuando los estudiantes concluyeron cada tarea de aprendizaje, recibieron palabras de aliento de la docente (Karno y Hatcher, 2020). Del mismo modo, la educadora proporcionó un enlace para que los estudiantes completaran individualmente la evaluación

formativa preparada en formularios Google. En conjunto, una vez finalizada la actividad de enseñanza – aprendizaje, la investigadora realizó una revisión del proceso efectuado (Karno y Hatcher, 2020); para monitoreo del logro del objetivo propuesto. No existió grabación.

Resultados

Se llevaron a cabo análisis de varianza (ANOVA y MANOVA) para examinar los resultados. Para determinar el efecto, se usó la eta parcial cuadrada (η_p^2) donde .01 equivale a un efecto pequeño, .06 a un efecto mediano y .14 a un efecto grande (Cohen, 1992). La variable independiente fue la condición de aprendizaje (individual vs. grupal) y las variables dependientes fueron desempeño y esfuerzo mental, tal como aparecen en los estudios de Zambrano et al. (2019a, 2019b).

El ANOVA del desempeño en la prueba de conocimientos previos, reveló que los estudiantes que aprendieron individualmente ($M = 3.48$, $DE = 1.10$) y los que aprendieron en grupos ($M = 3.62$, $DE = 1.18$) tuvieron igual nivel de desempeño previo, $F(1, 118) = .411$, $EMC = 1.30$, $p = .52$, $\eta_p^2 < .01$. Estos resultados indican que los estudiantes que aprendieron en grupo, los conocimientos previos permitieron señalar que las diferencias encontradas podrían provenir de la intervención (Zambrano et al., 2019a, 2019b).

El MANOVA reveló una diferencia estadísticamente significativa de desempeño y esfuerzo mental, entre la condición de aprendizaje individual y grupal, $F(2, 117) = 5.82$, Wilks' $\Lambda = .910$, $p = .004$, $\eta_p^2 = .09$. Esto sugiere que, las condiciones de aprendizaje afectan al desempeño y al esfuerzo mental conjuntamente. Para evaluar los efectos de cada variable se condujeron ANOVA para cada variable dependiente (Zambrano et al., 2019a, 2019b).

El ANOVA del desempeño post-intervención, reveló que los estudiantes que aprendieron en grupos ($M = 4.72$, $DE = .56$) lograron un más alto nivel de aprendizaje que quienes

aprendieron individualmente ($M = 4.33$, $DE = 1.04$; $F(1, 118) = 6.38$, $EMC = .69$, $p = .013$, $\eta_p^2 = .05$). La prueba Bonferroni para comparar medias reveló una diferencia de .383 con un límite inferior = .08 y superior = .68 de intervalo de confianza al 95% (Zambrano et al., 2019a, 2019b).

El ANOVA de las puntuaciones de esfuerzo mental, reveló que los estudiantes que aprendieron en grupos colaborativos ($M = 2.00$, $DE = .94$) invirtieron menos esfuerzo mental que quienes aprendieron individualmente ($M = 2.53$, $DE = 1.09$); $F(1, 118) = 9.52$, $EMC = 1.07$, $p = .003$, $\eta_p^2 = .08$). La prueba Bonferroni para comparar medias reveló una diferencia de .583 con un límite inferior = .21 y superior = .96 de intervalo de confianza al 95% (Zambrano et al., 2019a, 2019b).

Discusión

El presente trabajo académico, buscó determinar el posible efecto de la colaboración en el aprendizaje de inglés en estudiantes de Educación General Básica Subnivel Elemental, mediante la aplicación de la técnica de aprendizaje colaborativo juego amistoso, en comparación con el aprendizaje individual. En referencia a las hipótesis, en este estudio son descritas en el siguiente orden: los estudiantes que aprenden en grupos colaborativos logran un más alto desempeño (Hipótesis 1), con un esfuerzo mental más bajo (Hipótesis 2). En suma, los resultados ratifican las hipótesis planteadas y respaldan lo ocurrido en la actual investigación, efectuada en un ambiente de clases remotas.

Con respecto a la primera hipótesis, acerca de los educandos que aprendieron de forma colaborativa, la búsqueda demostró la utilidad de la actividad colaborativa en 76% de estudiantes que acrecentaron sus habilidades (Crook, 1998; Ibrahim et al., 2015) en inglés logrando buenos resultados en su desempeño. Por tanto, una posible explicación del resultado alcanzado, es que, este grupo de educandos si se benefició del aprendizaje colaborativo juego amistoso (Leman,

2015). Por el contrario, en otros estudiantes la experiencia de aprender colaborativamente no tuvo el mismo impacto; debido a que el 24% de aprendices alcanzó parcialmente el objetivo del aprendizaje. En otras palabras, el resultado propone la idea, de que no todos los estudiantes que participan de una actividad colaborativa, tienen la garantía del progreso en sus aprendizajes para la obtención de buenos resultados académicos (Zambrano et al., 2019b). En general, al parecer, el pobre rendimiento podría estar asociado a su inexperiencia para aprender colaborativamente en una dinámica grupal (Leman, 2015; Zambrano et al., 2019b).

En alusión a la segunda hipótesis, se descubrió que, los grupos de estudiantes que aprendieron colaborativamente mediante la técnica de aprendizaje colaborativo juego amistoso, experimentaron un menor esfuerzo mental en comparación de aquellos que aprendieron individualmente. En consecuencia, una probable justificación de los resultados obtenidos, es que aprovechan las capacidades cognitivas de sus miembros. Lo opuesto ocurrió con los estudiantes que aprendieron de manera individual por medio de la misma técnica, debido a que experimentaron un mayor esfuerzo mental en comparación con los estudiantes que aprendieron colaborativamente. Así, una posible explicación del desenlace alcanzado, es la dificultad de la tarea (Zambrano et al., 2019b). En resumen, el esfuerzo mental realizado por cada grupo de aprendices, destaca la magnitud del método empleado.

Desde esta perspectiva, la importancia del resultado obtenido, realza la utilidad de la técnica pedagógica aplicada en la enseñanza-aprendizaje, efectuada de manera sincrónica con estudiantes de Educación General Básica Subnivel Elemental. Igualmente, la tecnología moderna mediante el uso de herramientas digitales (Karno y Hatcher, 2020), demuestra que: el uso de dispositivos electrónicos, mediante la internet, para fines de aprendizaje en pares y en pequeños grupos colaborativos (Karno y Hatcher, 2020), es válido. Del mismo modo, los investigadores

Crook (1998); Karno y Hatcher (2020) reportan similares resultados obtenidos en un aprendizaje presencial, particularmente mediante el uso de la computadora. En breve, el aporte novedoso a la práctica educativa es relevante, porque contribuye a una nueva y divertida manera de aprender de forma remota (Crook, 1998; Yabin, 2020), apoyada por la tecnología moderna.

Claramente, los resultados al parecer son inversos a lo que podría pensarse respecto de la tecnología y sus efectos negativos asociados a la inactividad, distracción en el momento de aprender o aislamiento de los educandos (Karno y Hatcher, 2020; Paucar, 2021). No obstante, parece que el juego colaborativo atrajo la atención de los estudiantes, propiciando su compromiso permanente. En otras palabras, los aprendices exhibieron entusiasmo y un comportamiento comprometido con el trabajo de grupo, corroborando las coincidencias con la investigación efectuada por Karno y Hatcher (2020). Las investigadoras confirman la idea de que, en el juego colaborativo los estudiantes demuestran alto compromiso con sus pares, en un cambio recíproco intersubjetivo (Leman, 2015).

Además, hay investigaciones previas que coinciden con el actual estudio en el que se demostró que, la acción recíproca realizada por los educandos en el aprendizaje colaborativo juego amistoso, evidenció el empleo apropiado de partes variadas de intersubjetividad (Leman, 2015). En consecuencia, significó oportunidades para el progreso de sus destrezas sociales (Karno y Hatcher, 2020; Leman, 2015). Además, la heterogeneidad de los integrantes de los grupos colaborativos en referencia a: la edad, dentro del rango dispuesto por el Ministerio de Educación para estudiantes de Segundo Año de Educación General Básica Subnivel Elemental; las capacidades cognitivas; y las habilidades sociales, corroboran la afirmación de Leman (2015). El estudioso expresa que, un requisito pertinente para una colaboración efectiva en los niños,

incluye ser sensible a cada una de las diferencias mencionadas (Leman, 2015) y que han sido consideradas en la presente investigación.

Aunque, quizás la razón del descubrimiento en el estudio efectuado aquí, puede ser por la efectividad del diseño instruccional empleado para aprender inglés como lengua extranjera. Es decir que, el plan instruccional permitió impartir directrices claras para la comprensión y realización de las tareas de forma sencilla (Arias y González, 2018). Por lo tanto, se propició en los estudiantes el progreso de sus habilidades en inglés. Así, de forma consciente, los aprendices fueron motivados a involucrarse en el aprendizaje colaborativo juego amistoso. Consecuentemente, este hallazgo coincide con la investigación de Chen et al. (2020). En suma, los investigadores encontraron que: el diseño instruccional adecuado, fomenta el desarrollo de actitudes positivas en la adquisición de conocimientos y posibilita la construcción de experiencias optimistas para el aprendizaje de inglés.

En conclusión, los resultados indican que, la efectividad de la técnica de aprendizaje colaborativo juego amistoso efectuado con estudiantes de Educación General Básica Subnivel Elemental, comparado con el aprendizaje individual, puede dar buenos resultados en tareas desarrolladas en inglés, que tienen el nivel de complejidad (van Merriënboer, 2019) como las que efectuaron los estudiantes. En consecuencia, los resultados implican que, el diseño instruccional que posibilitó la aplicación de esta idea innovadora, está positivamente relacionado con la práctica pedagógica confiable. En suma, se ha propiciado la inclusión de los estudiantes de diversos orígenes étnicos (Fiktorius, 2020).

Por lo tanto, a partir de los resultados, se concluye que si fomenta la adquisición de habilidades en inglés como lengua extranjera. Además, se ha comprobado que, la guía del docente para proporcionar mayor o menor nivel de apoyo en cada clase de tarea (van

Merriënboer, 2019) es en razón de: la carencia de familiaridad de los estudiantes para resolver colaborativamente los tipos de tareas presentadas (Zambrano et al., 2019b); los aprendices no poseen o tienen mínimo conocimiento previo del tema del aprendizaje. En otras palabras, el estudio demostró que, se debería continuar facilitando a los estudiantes un ejercicio práctico previo y al inicio del trabajo colaborativo. En general, para la activación del recuerdo individual estimulado por la memoria a largo plazo, en la edificación de esquemas mentales mejorados mediante ejercicios para aprender colaborativamente (Zambrano et al., 2019b).

Como resumen, la búsqueda de una mejora didáctica con una técnica de aprendizaje específica (Salas, 2016), revela que si hace fácil el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera (Crook, 1998; Ibrahim et al., 2015). Además, como se ha explicado anteriormente, este tipo de vivencias compartidas pueden ser apropiadas, porque ayudan al desarrollo de las funciones fundamentales de los niños en la Educación General Básica Subnivel Elemental. En conjunto, contribuyen a la “transformación y empoderamiento” (Karno y Hatcher, 2020, s-p) de la vida de las personas en esta fase de su existencia, coadyuvado por la adquisición de inglés como lengua extranjera, aportando a minimizar la exclusión de los educandos del sistema escolar.

Limitaciones y Futuras Investigaciones

A través de futuros estudios podría ser posible encontrar respuestas a algunas limitaciones del actual artículo académico. En ese caso, probablemente la principal limitación del presente trabajo de investigación, está en relación al desempeño de los estudiantes, según el horario de clases matutino para aprender inglés. Es decir, actualmente en cada establecimiento educativo hay variación no solo en la hora de inicio de las clases remotas a las 07:30 a.m., 8:30 a.m., sino también en el tiempo de finalización a las 10:30 a.m., 11:30 a.m. En breve, los

aprendices fueron capaces de comunicarse en la actividad de aprendizaje colaborativa e individual, aunque su vigor para aprender cambiaba según la hora de clase.

Otra restricción inexplorada, es aquella relacionada con la posible inequidad en el acceso a la tecnología en el área rural, ocasionada por las distancias o los bajos ingresos económicos. Consecuentemente, es posible que, las desigualdades en el acceso a la tecnología (Crook, 1998) hagan escaso el conocimiento tecnológico de los representantes de los educandos, en el medio rural. Si es así, este contexto desventajoso puede crear obstáculos para que los aprendices se beneficien no solo de la modernidad, sino también de las nuevas estrategias de aprendizaje (Karno y Hatcher, 2020). En suma, para la construcción del conocimiento través del aprendizaje colaborativo juego amistoso, en un aprendizaje sincrónico.

Además de los aspectos mencionados, la naturaleza del actual estudio presentó al docente como orientador del aprendizaje. Es más, esta función, podría mejorarse explorando el papel del educador en el empleo de otras estrategias de aprendizaje (Karno y Hatcher, 2020). Sobre todo, para efectuar una mayor contribución al progreso de las habilidades sociales de los estudiantes. Entonces, la medición determinaría la interacción de los educandos al inicio y al final de la actividad colaborativa (Karno y Hatcher, 2020).

Probablemente, diferentes limitaciones de la actual investigación que también podrían ser adecuadas para investigaciones futuras son: primero, respecto a la autonomía en el aprendizaje referida por los investigadores Ibrahim et al. (2015); van Leeuwen y Janssen (2019). Es decir, los educandos que participaron del aprendizaje colaborativo juego amistoso efectuado en estudiantes de Educación General Básica Subnivel Elemental, de forma sincrónica, parecían mostrar independencia de sus representantes. En suma, a pesar de que los resultados indican ventajas

favorables en el desempeño de los aprendices de grupos colaborativos, no fue posible conocer si sus respuestas fueron autónomas o no.

Por lo que respecta a la segunda limitación, se podría examinar el desempeño de los estudiantes en la fase de intervención. Por último, pero no menos importante, es la tercera restricción. De manera similar, está relacionada con el progreso de los educandos en cada una de las habilidades para comunicarse en inglés (Chen et al., 2020; Wallin y Cheevakumjorn, 2020) y desarrolladas mediante el actual estudio. En conclusión, la obtención de los datos, según las limitaciones presentadas al momento de realizar el presente estudio, podría suponer un incremento del presupuesto asignado a la investigación.

Referencias

- Abrahamsson, N., & Hyltenstam, K. (2003). Age of onset and ultimate attainment in near-native speakers of Swedish as a second language. *Researchgate*, *6(1)*, 319-340. Publisher description <https://www.researchgate.net/publication/303813117%0AAge>
- Arias S., L., & González G., Y. (2018). Digital Literacy and Basic Self-Regulation Habits in Early Childhood Learning of English as a Foreign Language. *Folios*, *49*, 177–196. <https://doi.org/10.17227/folios.49-9404>
- Barkley, E., Major, C., & Cross, K. (2014). Collaborative Learning Techniques. *A Handbook for College Faculty* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Chen, S., Zhao, J., de Ruiter, L., Zhou, J., & Huang, J. (2020). A burden or a boost: The impact of early childhood English learning experience on lower elementary English and Chinese achievement. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *0(0)*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1749230>
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, *112(1)*, 155. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155>
- Crook, C. (1998). Children as computer users: The case of collaborative learning. *Computers and Education*, *30(3–4)*, 237–247. [https://doi.org/10.1016/S0360-1315\(97\)00067-5](https://doi.org/10.1016/S0360-1315(97)00067-5)
- Fiktorius, T. (2020). Early Childhood Bilingualism: The Myths, Truths, and Implications in English Language Learning in Pontianak. *NOTION: Journal of Linguistics, Literature, and Culture*, *2(1)*, 1-28. <https://doi.org/10.12928/notion.v2i1.969>
- Gómez, L. F. (2016). Intención y competencia pedagógica : el uso del aprendizaje colaborativo

en la asignatura de matemáticas en secundaria. *Educational Psychology*, 4(2), 133–156.

Ibrahim, N., Shak, M., Mohd, T., Ismail, N., Perumal, P., Zaidi, A., & Yasin, S. (2015). The Importance of Implementing Collaborative Learning in the English as a Second Language (ESL) Classroom in Malaysia. *Procedia Economics and Finance*, 31(15), 346–353.
[https://doi.org/10.1016/s2212-5671\(15\)01208-3](https://doi.org/10.1016/s2212-5671(15)01208-3)

Karno, D., & Hatcher, B. (2020). Building computer supported collaborative learning environments in early childhood classrooms. *Educational Technology Research and Development*, 68(1), 249–267. <https://doi.org/10.1007/s11423-019-09686-z>

Keser, H., & Özdamli, F. (2012). What are the Trends in Collaborative Learning Studies in 21st Century? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 157–161.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.086>

Kirschner, A., Sweller, J., Kirschner, F., & Zambrano, J. (2018). De la teoría de la carga cognitiva a la teoría de la carga cognitiva colaborativa. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 13, 213–233. <https://doi.org/10.1007/s11412-018-9277-y>

Lee, E., Shon, J., & Kim, Y. (2015). Design and Implementation of English Learning Application for Early Childhood. *Indian Journal of Science and Technology*, 8(S7), 679.
<https://doi.org/10.17485/ijst/2015/v8is7/70472>

Leman, P. (2015). How do groups work? Age differences in performance and the social outcomes of peer collaboration. *Cognitive Science*, 39(4), 804–820.
<https://doi.org/10.1111/cogs.12172>

- Meisel, J. (2009). Second language acquisition in early childhood. *Zeitschrift Fur Sprachwissenschaft*, 28(1), 5–34. <https://doi.org/10.1515/ZFSW.2009.002>
- Minaei, N., & Rezaie, G. (2014). The Effects of Collaborative and Individual Output Tasks on Learning English Collocations. *Journal of Language and Translation*, 4(2), 37–47.
Publisher description
https://www.researchgate.net/publication/306058328_The_Effects_of_Collaborative_and_Individual_Output_Tasks_on_Learning_English_Collocations
- Ministerio de Educación. (30 de diciembre de 2016). *Educación para las personas con discapacidad*. Ministerio de Educación. Recuperado el 1 de junio de 2021 de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/05/Ley-Organica-Educacion-Intercultural-Codificado.pdf>
- Ministerio de Educación. (3 de abril de 2020). *Clases de manera virtual y/o a distancia*. Ministerio de Educación. Recuperado el 1 de junio de 2021 de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2020/04/MINEDUC-MINEDUC-2020-00020-A.pdf>
- Onyema, E. M., Eucheria, N. C., Obafemi, F. A., Sen, S., Atonye, F. G., Sharma, A., & Alsayed, A. O. (2020). Impact of Coronavirus Pandemic on Education. *Journal of Education and Practice*, 11(13), 108–121. <https://doi.org/10.7176/jep/11-13-12>
- Paucar, E. (2021, September 17). Maestros y padres sostienen la enseñanza inclusiva virtual. *El Comercio*. <https://www.elcomercio.com/tendencias/sociedad/maestros-padres-ensenanza-inclusiva-virtual-discapacidades.html>
- Salas A, J. (2016). Collaborative Learning in the English Class: the Case of the Oral Communication I Course at Pacific Campus of the Universidad de Costa Rica. *Revista*

Educación, 40(2), 2215–2644. <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v40i2.16285>

Subsecretaría de Fundamentos Educativos. (2020). *Currículo Priorizado para la Emergencia Área de Inglés 2020-2021*. Ministerio de Educación, MINEDUC. Recuperado el 1 de junio de 2021 de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2020/09/Curriculo-Priorizado-para-la-Emergencia-Lengua-Extranjera-Ingles-2020-2021.pdf>

van Leeuwen, A., & Janssen, J. (2019). A systematic review of teacher guidance during collaborative learning in primary and secondary education. *Educational Research Review*, 27(February), 71–89. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.02.001>

van Merriënboer, J. J. G. (2019). The four-component instructional design model: An overview of its main design principles. *School of Health Professions Education Faculty of Health, Medicine and Life Sciences Maastricht University The Netherlands*, 1–17. Publisher description <https://www.4cid.org/wp-content/uploads/2021/04/vanmerrienboer-4cid-overview-of-main-design-principles-2021.pdf>

Wallin, J., & Cheevakumjorn, B. (2020). Learning English as a Second Language: Earlier is Better. *JEES (Journal of English Educators Society)*, 5(1), 1–8. <https://doi.org/10.21070/jees.v5i1.349>

Yabin, H. (2020). Research on Online Education in the Midst of the COVID-19 Pandemic. *Journal of Advances in Education Research*, 5(2), 77–80. <https://doi.org/10.22606/jaer.2020.52005>

Yule, G. (2019). The Study of Language. In *The Study of Language*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108582889>

Zambrano, J., Kirschner, F., Sweller, J., & Kirschner, P. A. (2019a). Effects of group experience and information distribution on collaborative learning. *Instructional Science*, *47*(5), 531–550. <https://doi.org/10.1007/s11251-019-09495-0>

Zambrano, J., Kirschner, F., Sweller, J., & Kirschner, P. A. (2019b). Effects of prior knowledge on collaborative and individual learning. *Learning and Instruction*, *63*(1), 1–8. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.05.011>

Zhan, C. (2010). Acquisition of Communicative Competence. *Journal of Language Teaching and Research*, *1*(1), 50–52. <https://doi.org/10.4304/jltr.1.1.50-52>