



**Universidad Virtual**

**Escuela de Graduados en Educación**

**Análisis del Impacto del Trabajo en Pares en el  
Fortalecimiento de la Habilidad Oral en la Enseñanza del Inglés**

Tesis que para obtener el grado de:

**Maestría en Educación con Acentuación en Desarrollo Cognitivo**

Presenta:

**Susana Gutiérrez Vizcaíno**

Asesora tutora:

**Mtra. Patricia Villarreal Montemayor**

Asesora titular:

**Dra. Martha del Ángel**

## **Agradecimientos**

- Mi más profundo agradecimiento a mi querida familia, por motivarme siempre a seguir adelante y no claudicar, por ser mi inspiración y mi orgullo.
- El reconocimiento a mis asesoras la Mtra. Patricia Villarreal Montemayor y la Mtra. Carmen Medina Almeida quienes me guiaron durante todo el proceso de investigación apoyándome con sus observaciones siempre puntuales y por su calidad ética y humana.
- Mi agradecimiento por siempre al Tecnológico de Monterrey por el apoyo otorgado en el logro de esta meta.
- Gracias CONALEPMICH por brindarme la oportunidad de continuar preparándome y CONALEP No. 35 por permitir y facilitar la realización de este estudio.

## Resumen

En esta investigación cualitativa con diseño de investigación-acción, se analizó el impacto del trabajo en pares, en el fortalecimiento de la habilidad oral, respecto al Curso de Comunicación Activa en Inglés, impartido en el CONALEP No.35 de Lázaro Cárdenas, Michoacán. Se realizó un diagnóstico previo del problema donde se corroboró la falta de interés por parte de los alumnos hacia la materia antes mencionada. Se obtuvo información respecto al bajo nivel con el que los alumnos habían egresado de la secundaria, teniendo como fuente el examen de admisión aplicado en junio 2010. Se aplicó una propuesta de 4 actividades de trabajo en pares y se utilizaron 2 herramientas para recolectar los datos: la observación participante y una entrevista semiestructurada. La muestra fueron 14 alumnos (7 pares) del grupo 305. Dentro de los principales hallazgos se encuentran los siguientes: Las interacciones entre los participantes fue constante aunque la mayor parte de los alumnos lo hicieron en español. Las actividades se desarrollaron en un ambiente áulico afable, que favoreció el desarrollo de las relaciones intergrupales y mejoró la autoestima de algunos participantes. El trabajo cooperativo facilitó la realización de las actividades. Hubo un ligero progreso en el aprendizaje por parte de los alumnos respecto al vocabulario y expresiones propias de los temas revisados en las 4 sesiones, al igual que en la pronunciación. Se pretende hacer una propuesta a los integrantes de la academia de inglés para que se implementen las actividades de trabajos en pares y fortalecer la habilidad oral, mejorando de esa manera el proceso de enseñanza-aprendizaje.

## Índice de Contenidos

Agradecimientos.....	2
Resumen.....	3
Introducción.....	9
Capítulo 1. Planteamiento del problema.....	12
Antecedentes.....	13
Contexto.....	16
El Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica.....	16
El Curso de Comunicación Activa en Inglés.....	17
Diagnóstico previo del problema.....	19
Definición del problema.....	22
Objetivos de la investigación.....	23
Justificación.....	24
Limitaciones y delimitaciones.....	26
Glosario de términos.....	27
Capítulo 2. Revisión de la literatura.....	27
Modelos de enseñanza basados en la interacción social.....	29
El aprendizaje cooperativo en la enseñanza del inglés.....	38
El trabajo en pares.....	42
La habilidad oral en el idioma inglés.....	48
Investigaciones sobre el trabajo en pares y la enseñanza del inglés.....	53
Capítulo 3. Metodología.....	57
Enfoque metodológico.....	58

Población y muestra.....	61
Instrumentos.....	62
Procedimientos.....	65
Estrategia para el análisis de datos .....	66
Validez interna y confiabilidad.....	69
Estrategia de solución al problema planteado.....	70
Capítulo 4. Análisis de Resultados.....	73
Establecimiento de categorías.....	76
Observación participante .....	80
Entrevista semiestructurada.....	85
Confiabilidad y validez .....	90
Capítulo 5. Conclusiones.....	97
Principales hallazgos .....	97
Limitantes.....	102
Recomendaciones para futuras investigaciones.....	104
Sugerencias para implementación de las actividades .....	105
Respuesta a las preguntas subordinadas de la investigación.....	106
Referencias.....	110
Apéndices A. Carta de autorización de realización de la investigación en el CONALEP No. 35 de Lázaro Cárdenas, Mich.....	119
Apéndice B. Programa de estudio del Curso de Comunicación Activa en Inglés, del CONALEP No.35.....	121
Apéndice C. Guía de entrevista semiestructurada al director	

de CONALEP No.35 .....	124
Apéndice D. Transcripción de la entrevista semiestructurada al director del CONALEP No.35.....	127
Apéndice E. Guía de la observación participante de la interacción de los alumnos durante el trabajo en pares realizado en el aula del Curso de Comunicación Activa en Inglés CONALEP No.35 .....	130
Apéndice F. Guía de preguntas para la entrevista semiestructurada a los Alumnos del Curso de Comunicación Activa en Inglés en el CONALEP No. 35.....	133
Apéndice G. Actividad a realizar en pares durante el Curso de Comunicación Activa en Inglés CONALEP No.35.....	135
Apéndice H. Rúbrica para actividad en pares durante el Curso de Comunicación Activa en Inglés CONALEP No.35.....	137
Apéndice I. Actividad a realizar en pares durante .....	138
Apéndice J. Rúbrica para actividad en pares .....	140
Apéndice K. Actividad a realizar en pares .....	141
Apéndice L. Rúbrica para actividad en pares .....	143
Apéndice M. Actividad a realizar en pares .....	144
Apéndice N. Rúbrica para actividad en pares .....	147
Apéndice Ñ. Coevaluación .....	148
Apéndice O. Fotografías de los participantes.....	150
Apéndice P. Currículum Vitae .....	152

## Índice de Tablas

Tabla 1: Temas del programa de Comunicación Activa	
Inglés.....	18
Tabla 2: Resultados del examen de admisión-diagnóstico	
Inglés, aplicado en CONALEP No.35.....	21
Tabla 3: Categorías iniciales.....	76
Tabla 4: Establecimientos de nuevas categorías.....	78
Tabla 5: Categorías centrales.....	91

## Índice de Figuras

Figura 1: Ciclo de la investigación-acción según Whitehead (1991).....	73
Figura 2: Relación de categorías iniciales.....	94
Figura 3: Relación de categorías y subcategorías.....	94



## Introducción

De acuerdo con Latorre (2007), la investigación-acción es aquella indagatoria que hace el profesor de su propia práctica a través de la cual identifica lo que acontece y adolece en su aula, esto, a su vez, le permite enriquecer y mejorar su actuar. En el curso de Comunicación Activa en Inglés que se imparte en CONALEP No. 35 en tercer semestre, se ha observado la desmotivación por parte de los alumnos hacia el aprendizaje de dicha materia. En la ciudad de Lázaro Cárdenas, Michoacán, lugar donde se encuentra el CONALEP No. 35, va en incremento el asentamiento de empresas extranjeras que se desarrollan, en su mayoría, en el ámbito portuario (tales como aduanas y otras que ofrecen servicios de exportación) y requieren personal que hable inglés. CONALEP es una institución de nivel medio superior y los alumnos que continúan sus estudios a nivel licenciatura requieren cierto dominio del inglés para poder titularse. Para los alumnos, el saber que aprender inglés les facilitará su vida profesional y laboral no es suficiente para que se interesen por aprenderlo.

Con los resultados de esta investigación, se pretende innovar con la implementación de actividades cooperativas para fortalecer la habilidad oral de los alumnos, partiendo del trabajo en pares, a fin de generar aprendizajes significativos en los aprendices y mejorar su bajo desempeño académico. Esa es la esencia de la problemática a resolver.

En el primer capítulo de esta tesis se describe el contexto del fenómeno a indagar así como la necesidad de enriquecer el proceso de enseñanza aprendizaje y se presenta la pregunta de investigación (¿Cuál es el impacto del trabajo en pares, en el fortalecimiento

de la habilidad oral, respecto al Curso de Comunicación Activa en Inglés, impartido en CONALEP No. 35 de Lázaro Cárdenas, Michoacán?) así como los objetivos, la metodología y la justificación para realizar dicho proyecto.

En la Revisión de la Literatura se habla respecto a los Modelos de enseñanza aprendizaje basados en la interacción social; Joyce, Weil y Calhoun (2000) consideran que es el intercambio de ideas que surge entre participantes el que proporciona una de las fuentes más importantes del aprendizaje dentro del aula. En este estudio se busca fortalecer la habilidad oral lo cual implica que los alumnos requieren interactuar no sólo con el libro de texto, sino con otros alumnos y con el maestro. Al finalizar este capítulo, se presentan cinco investigaciones en las cuales se fundamenta esta, ya que su tema es similar.

En el capítulo 3, Metodología, se describe el enfoque cualitativo y el diseño de investigación-acción que son la base de este estudio. De igual forma se menciona que se recurrió a la muestra dirigida o intencional, que corresponde a un tipo de muestra no probabilística (Hernández, Fernández y Baptista, 2006) ya que se requería de alumnos del curso de Comunicación Activa en Inglés y fueron 14 los elegidos (7 pares). Los dos instrumentos que se utilizaron para recolectar los datos fueron la observación participante y la entrevista semiestructurada. Al término del capítulo se menciona la estrategia de solución al problema planteado, la cual se basa en el modelo de Whitehead.

En el capítulo 4 (Análisis de Resultados), se presentan los datos más relevantes obtenidos en esta investigación, para la cual se implementó una propuesta de cuatro actividades de trabajo en pares permitiendo que se realizara la observación participante y la entrevista semiestructurada a los participantes. Los datos se agruparon por indicadores

(interacción, calidad lingüística y aspectos adicionales). El proceso de análisis de datos permitió el surgimiento de categorías, mismas que posteriormente se utilizaron en la triangulación de datos de los dos instrumentos y se pudo observar que hubo coincidencia en la gran mayoría de ellos.

En el último capítulo se presentan las conclusiones del estudio al igual que las limitantes que afectaron el desarrollo del mismo. Se incluyen recomendaciones para futuras investigaciones relacionadas con el tema. Además, se integró un listado de sugerencias para posibles aplicaciones de trabajo en pares en el aula, posteriormente se presentan nuevas preguntas de investigación y al finalizar se da respuesta a cada una de las preguntas subordinadas planteadas al inicio del estudio, respecto a los resultados de la investigación.

## Capítulo 1. Planteamiento del Problema

En este capítulo se abordan los elementos que permiten explicar en qué consiste el fenómeno indagado y que motivan la realización de este estudio, el análisis del impacto del trabajo en pares en el fortalecimiento de la habilidad oral, en la enseñanza del inglés. Para ello, se incluyen los siguientes apartados: los antecedentes, donde se habla de la importancia del uso de modelos de enseñanza basados en la interacción social, considerándola como base del aprendizaje; también se aborda el aprendizaje cooperativo y el trabajo en pares, para apoyar el desarrollo y fortalecimiento de la habilidad oral en la enseñanza del inglés. En el contexto sociodemográfico, se describe el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica No. 035 (CONALEP), que es el escenario educativo donde se realizó la indagación cualitativa. Asimismo, en la definición del problema se menciona acerca de la necesidad de los estudiantes por aprender el idioma inglés y la desmotivación que demuestran en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. En este capítulo también se analiza la necesidad de enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje con nuevos modelos de enseñanza, con nuevas formas de aprender, buscando enriquecer los escenarios de aprendizaje. Se consideran estudios previos sobre la temática en cuestión y se plantea la problemática a través de una pregunta general de investigación y de otras interrogantes que derivan de ésta. Consecuentemente, se presentan los objetivos de este estudio cualitativo. En la justificación de esta indagación, se menciona la relevancia del problema y los beneficios que se obtendrán con ésta, considerándose el enriquecimiento del proceso educativo, con nuevas formas de enseñar y aprender, a fin de contribuir a la solución del problema que demanda innovar en la

enseñanza del inglés Finalmente, en las limitaciones y delimitaciones, se mencionan los obstáculos y alcances del estudio, concluyéndose con un listado de términos o conceptos fundamentales y abreviaturas utilizadas en este documento.

### *Antecedentes*

La globalización ha cambiado la vida de las personas, en el ámbito personal, por ejemplo, tanto la mujer como el hombre a diario hacen uso de las nuevas tecnologías de información y comunicación (NTIC), esa actividad ha modificado su conducta. Dicha competencia la han desarrollado debido a las necesidades de la actual sociedad del conocimiento. En el ambiente laboral, el trabajador constantemente tiene que estar sometido a capacitación y actualización para no perder su empleo, debido a la competencia que hay por la globalización (Frade, 2009). En el sector educativo sucede lo mismo; estos cambios se convierten en necesidades de aprendizaje, en nuevas formas de enseñar y aprender.

Por consecuencia, se requiere modificar el sistema educativo. La escuela es el lugar donde los alumnos incorporan nuevos conocimientos y habilidades a su cotidianidad. En los centros educativos es donde se forman a los futuros dirigentes de la sociedad, donde coinciden personas cuyas realidades son tan versátiles, ahí también, se ha exigido un cambio (Lozano, 2005). En la educación de igual forma, ha surgido la innovación. La globalización ha demandado mejoras en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Uno de sus objetivos centrales, relacionado directamente con la realidad actual, es *aprender a aprender*. Ya no es suficiente la transmisión de conocimientos, se

busca que el alumno aprenda cómo ejecutar las acciones; se requieren cambios en el aula, por igual.

En la práctica docente se han integrado nuevas metodologías y técnicas didácticas, con la finalidad de formar sujetos que se puedan integrar a la sociedad (Tejada, 2000); que cambien y mejoren su propia realidad y se interesen por el bienestar de los demás, por igual. Consecuentemente, se han considerado propuestas de diferentes teóricos para implementar nuevas estrategias de aprendizaje en el aula presencial. Lev Vygotsky, de acuerdo con Bivens y Berk (como se citó en Ormrod, 2005), sostuvo que gran parte de los conocimientos que se adquieren, se llevan a cabo por medio de las interacciones sociales. Para Lev Vygotsky, la interacción, junto con un proceso de pensamiento crítico, es una parte integral del aprendizaje.

La interacción social es importante para el uso efectivo del lenguaje y el desarrollo de una comunicación eficiente en el aula (Powell y Kalina, 2009). Puede afirmarse que el proceso de construcción de conocimiento tiene su origen en la interrelación social de personas. Éstas interactúan, comparan y discuten sus ideas. Es a través de este proceso sumamente interactivo, que el sujeto construye su propio conocimiento. Es importante la participación de todos los integrantes porque, a mayor interacción de calidad, mayor análisis, lo que trae como consecuencia, mayor construcción de conocimientos. Esta interacción es la que se requiere en el proceso educativo.

Tal como refiere Walsh (2006) en relación al aprendizaje de un segundo idioma, éste ocurre a través de la interacción de las habilidades mentales del alumno, con el contexto lingüístico. Al interactuar con los demás, el alumno se siente obligado a

mejorar su expresión verbal, con el fin de asegurarse que haya comprensión. El aprendizaje de un segundo idioma, se promueve cuando los estudiantes tienen que negociar el significado, al aclarar y confirmar que hay comprensión. Por otro lado, en los últimos años, la expresión verbal en la lengua inglesa ha ocupado un lugar muy importante en el aprendizaje de un segundo idioma. Sin embargo, los estudiantes no pueden comunicarse efectivamente con el mismo.

Según Shen y Suwanthep (2011), algunos no pueden hacerlo por nervios, otros porque su habilidad verbal no es muy efectiva en inglés. Johnson, Johnson, Roy y Zaidman (1985), llevaron a cabo un estudio enfocado a la interacción oral entre alumnos de grupos cooperativos. En relación al logro de las actividades, los alumnos de los grupos cooperativos mostraron un desempeño sustancial, a diferencia de quienes trabajaron de manera individual. Respecto a las actitudes, los estudiantes de los grupos cooperativos apreciaron mayormente el apoyo académico de sus demás compañeros y el del profesor, que aquellos que trabajaron individualmente.

Por otro lado, en el CONALEP No. 35, de la Ciudad y Puerto de Lázaro Cárdenas, Michoacán, y particularmente en el Curso de Comunicación Activa en Inglés, al igual que en muchas instituciones educativas, hay una problemática en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se pretende solucionar. En la materia antes mencionada, se busca innovar con la implementación de actividades cooperativas para fortalecer la habilidad oral de los alumnos, partiendo del trabajo en pares, a fin de generar aprendizajes significativos en los aprendices y mejorar su bajo desempeño académico; esa es la esencia de la problemática a resolver. Fortalecer la habilidad oral, objeto de este estudio cualitativo, implica interactuar no sólo con el libro de texto, sino con otros

alumnos y con el maestro, a fin de cambiar la forma de aprender inglés en la institución, por ello, se recurre a la investigación-acción, considerada como “un poderoso instrumento para reconstruir las prácticas y los discursos” (Latorre, 2007, p.27). La investigación-acción es la indagación del profesor en su propia aula, de su propia práctica, con el objetivo de mejorarla.

### *Contexto Sociodemográfico*

#### *El Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) No.35*

El CONALEP es un organismo educativo, descentralizado, de nivel medio superior que forma parte del Sistema Nacional de Educación Tecnológica y depende de la Secretaría de Educación del Estado. El plantel No. 35 está ubicado en la Ciudad y Puerto de Lázaro Cárdenas, Michoacán. En la actualidad cuenta con el modelo académico para la competitividad, el cual da continuidad a la Misión del CONALEP y que es la formación de técnicos con competencias del sector laboral certificadas, pero no olvida el lado humanista del sujeto: se ofrece una formación integral del individuo (CONALEP, 2011).

Un alumno de CONALEP egresa como un profesional técnico bachiller (PTB). En el Estado de Michoacán son 13 los planteles CONALEP; el plantel de la Ciudad Lázaro Cárdenas, Michoacán, con clave 035, inició actividades en agosto de 1980. Las carreras que se ofrecen en la institución son: Profesional Técnico Bachiller en Informática, Profesional Técnico Bachiller en Metal-mecánica y Profesional Técnico Bachiller en Enfermería. Las 3 son carreras que han sido acreditadas. El Consejo



Nacional de Acreditación en Informática y Computación, A.C., el Consejo de Acreditación en la Enseñanza de la Ingeniería, A.C. y la Federación Mexicana de Asociaciones y Facultades y Escuelas de Enfermería, son las instituciones que han otorgado las acreditaciones a cada carrera, respectivamente. Cada carrera tiene una duración de seis semestres.

Respecto al alumnado, un gran porcentaje de ellos es de bajos recursos. Afortunadamente son varios los tipos de becas que se ofrecen en la institución, además de las que ofrece el gobierno estatal y federal. De esa manera son muchos los estudiantes beneficiados. Además, el gobierno de Michoacán ha otorgado gratuidad en las colegiaturas a nivel bachillerato, situación que también ha sido de ayuda para los alumnos y sus familias. El mayor porcentaje de los estudiantes radican en la localidad, pero otros viven en poblaciones aledañas. El alumnado, en general, son hijos de obreros de las industrias de la región.

### *El Curso de Comunicación Activa en Inglés*

La materia de Comunicación Activa en Inglés, se imparte a los alumnos de tercer semestre, en las tres carreras mencionadas y bajo un formato presencial. Son tres sesiones semanales y cada una dura 50 minutos. Se utiliza el libro *Success for CONALEP No. 2* de Mc Kinlay, Parsons, Carr, Riley y Fricker (2008). Además del programa de inglés, (véase Apéndice B) el profesor tiene la libertad de utilizar material didáctico que considere relevante para la presentación de los temas, solamente se debe respetar el programa de estudio correspondiente. Los grupos de tercer semestre se

integran por un promedio de 40 alumnos, cada uno. El Programa del Curso de Comunicación Activa en Inglés consta de dos unidades. A continuación se presentan las unidades con sus respectivos temas:

Tabla 1  
*Temas del Programa de Comunicación Activa en Inglés*

Unidad	Temas	Número de horas
I	Exponer intereses, gustos, preferencias y actividades personales diarias mediante estructuras de tiempo y frecuencia.	12
	Realizar y responder invitaciones empleando proposiciones y aspectos modales de la lengua.	8
II	Solicitar y proporcionar información sobre productos, bienes y servicios cotidianos mediante la descripción de características y costos de los mismos.	20
	Expresa acciones cotidianas que ocurren al momento del habla mediante procesos de situaciones temporales conforme la situación y el contexto.	14

Los alumnos con quienes se llevó a la práctica el presente estudio, la muestra seleccionada, tiene mayormente dificultades para realizar las actividades que involucran la habilidad oral. Es decir, es más común que estén dispuestos a resolver ejercicios que requieren de lectura y escritura, que el llevar a cabo actividades donde ponen en práctica la habilidad oral. La enseñanza del inglés se centra en conocer la gramática, no en aplicarla; en escasas ocasiones la utilizan.

### *Diagnóstico Previo del Problema a Resolver*

En virtud de que la investigación-acción implica solucionar un determinado problema, además de basarse en la indagación que realiza el profesorado en su propia aula para mejorar las prácticas educativas (McKernan, 1999), en este proyecto se realizó un diagnóstico previo del problema que se pretende resolver. Consecuentemente, se realizó una entrevista semiestructurada al Director del CONALEP No.35, el C.P. Gilberto Orozco Blanco (véase Apéndice D). La entrevista tenía como objetivo principal, el conocer la opinión del director referente a la situación actual del desarrollo del Curso de Comunicación Activa en Inglés (Hernández, Fernández, y Baptista, 2006). En esta entrevista se solicitó permiso para llevar a cabo la investigación educativa orientada hacia la investigación-acción y contemplando el fortalecimiento de la habilidad oral mediante trabajo en pares, en el Curso de Comunicación Activa en Inglés que se imparte en tercer semestre.

El propósito de la entrevista (véase Apéndice D) era conocer la opinión del director respecto al Curso de Comunicación Activa en Inglés. En la entrevista se trataron temas tales como: la importancia de la materia en el futuro laboral de los estudiantes.

El Curso de Comunicación Activa en Inglés es parte de la base del desarrollo de la competencia comunicativa en inglés. El estudio del idioma inglés como una lengua adicional al español es en la actualidad una herramienta necesaria para ser más competitivo en los ámbitos laboral y profesional. Además, estas competencias se complementan con la incorporación de otras competencias

básicas, las profesionales y genéricas que refuerzan la formación. (Entrevista -Director.)

De acuerdo con Ferreiro (2007), el trabajo cooperativo favorece las relaciones entre los participantes, ayuda a elevar la autoestima y tiene unos efectos más favorables respecto al aprendizaje, que los otros tipos de organización. La constante interacción facilita la construcción de conocimientos (Coll, 1997). Por lo tanto, como una alternativa para disminuir el índice de reprobación de los alumnos del Curso de Comunicación Activa en Inglés y enriquecer la práctica educativa del mismo, se requiere de un cambio en la práctica educativa del mismo. El Director mostró interés por la investigación y sugirió apoyarse en el Departamento de Servicios Escolares para que se otorgara la información sobre el examen de admisión, sección inglés, la cual no es un requisito para ingreso a la institución, es meramente, diagnóstico. Sin embargo, para iniciar este estudio, fue de suma importancia ya que son datos que sirven de evidencia del nivel de inglés de los estudiantes participantes. Al respecto, Hernández et al. (2006) mencionan que una de las técnicas de recolección de datos es la revisión de documentos.

Angulo y Vázquez (2003), denominan como documento formal a cualquier tipo de evidencia escrita y verídica, que esté relacionado con la temática que se sigue en la indagación. Para este diagnóstico previo se contó con los resultados del Examen de Admisión, específicamente de la sección de inglés y respecto a los alumnos del curso objeto de este estudio. El examen se aplicó en junio de 2010. Para Angulo y Vázquez (2003), además de analizar el documento, es decir, los resultados del Examen de Admisión, también se debe considerar la opinión de los sujetos involucrados.

Dicha información sirvió para comprender la actitud y el desempeño de los alumnos en el Curso de Comunicación Activa en Inglés. Los alumnos fueron evaluados con la siguiente escala: Sobresaliente (SS), Satisfactorio (S), Elemental (E) y Sin Dictamen (SD), (véase Tabla 2). Dicho resultado, permite inferir que los alumnos poseen un bajo desempeño académico y que debe enriquecerse el proceso de enseñanza-aprendizaje, con otras formas de enseñar y aprender, con nuevos modelos de enseñanza que permitan innovar en ese proceso, además de evidenciar la necesidad de mejorar las prácticas educativas. Cabe mencionar que para esta investigación, la muestra se obtuvo del grupo A.

Tabla 2  
*Resultados del examen de admisión-diagnóstico Inglés*

Calificaciones	Grupo A		Grupo B	
	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa
SS	3	6.98%	5	11.11%
S	11	25.58%	13	28.89%
E	29	67.44%	27	60%
SD	0	0.00%	0	0.00%
Totales	43	100%	45	100%

*Nota.* La Tabla 2 muestra los resultados del examen de admisión, sección diagnóstico de inglés, aplicado el 5 de junio de 2010; estos resultados forman parte de un informe institucional del Conalep No.35 y permiten evidenciar el bajo desempeño académico de los alumnos, predominando un nivel elemental (E) en el idioma inglés. Estos resultados son de los alumnos quienes formaron la muestra de la investigación.

## *Definición de Problema*

Finalmente, en esta investigación cualitativa se busca contribuir a la solución del problema, que es el fortalecer el desarrollo de la habilidad oral en el inglés a través del trabajo en pares, lo cual puede traer como resultado, mejorar el bajo desempeño académico de los alumnos. La desmotivación por participar en el aula, la falta de interés por aprender inglés, e inclusive, en muchos casos, por asistir a clase; de acuerdo con Gallardo (2005), todas estas actitudes son evidencia de la necesidad de un cambio de diseño de aprendizaje.

La propuesta para esta investigación es utilizar en el aula uno de los modelos de enseñanza de interacción social: el trabajo cooperativo. Lo cual incluye, trabajo en pares, y así fortalecer la habilidad oral por el bajo desempeño académico. Para Joyce et al. (2000), el intercambio de ideas que surge entre los integrantes de un grupo, a través de las dinámicas interactivas derivadas de las actividades colaborativas, proporciona una de las fuentes más importantes del aprendizaje dentro del aula. Como se mencionó anteriormente, son tres los tipos de interacción que se consideran para este trabajo: estudiante-contenido, estudiante-profesor, estudiante-estudiante (Salinas, en prensa).

Finalmente, el problema a resolverse puede enunciarse mediante la siguiente pregunta general de investigación: ¿Cuál es el impacto del trabajo en pares, en el fortalecimiento de la habilidad oral, respecto al Curso de Comunicación Activa en Inglés, impartido en CONALEP No. 35 de Lázaro Cárdenas, Michoacán? De esta pregunta se derivan otras interrogantes:

- ¿Qué tipo de actividades comunicativas orales basadas en el trabajo en pares, se deben implementar, a fin de innovar el proceso de enseñanza-aprendizaje y fortalecer la habilidad respectiva, en el Curso de Comunicación Activa en Inglés?
- ¿Cómo se desarrolla el trabajo en pares, para fortalecer la habilidad oral, en el Curso de Comunicación Activa en Inglés?
- ¿Cuáles son las características del trabajo en pares, que favorecen el desarrollo de la habilidad verbal en el idioma inglés?
- ¿La interacción en el aula durante la actividad cooperativa, motiva a los alumnos a aprender inglés?
- Considerando las actividades comunicativas orales basadas en el trabajo en pares, ¿cuáles recomendaciones de mejora a la práctica docente podrían hacerse para considerar la futura planeación de clases de inglés, que contemplen dicha actividad cooperativa, además del enriquecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje?

### *Objetivos*

Para el presente estudio se estipulan los siguientes objetivos de investigación como guías del proyecto:

#### *Objetivo General*

Analizar el impacto del trabajo en pares, en el fortalecimiento de la habilidad oral, respecto al Curso de Comunicación Activa en Inglés, impartido en el CONALEP No.35 de Lázaro Cárdenas, Michoacán.

### *Objetivos específicos*

- Implementar actividades comunicativas orales basadas en el trabajo en pares, a fin de innovar en el proceso de enseñanza-aprendizaje y fortalecer la habilidad respectiva, en el Curso de Comunicación Activa en Inglés.
- Describir el trabajo en pares y el fortalecimiento de la habilidad oral durante la enseñanza del idioma inglés.
- Identificar las características del trabajo en pares, que favorecen el desarrollo de la habilidad verbal en el idioma inglés.
- Determinar si la interacción en el aula durante la actividad cooperativa, motiva a los alumnos a aprender inglés.
- Realizar recomendaciones para la futura planeación de clases de inglés, que contemplen actividades comunicativas orales basadas en el trabajo en pares, a fin de que otros maestros mejoren su práctica docente y se enriquezca el proceso de enseñanza-aprendizaje.

### *Justificación*

Tal como se refirió en el diagnóstico previo del problema, la mayoría de los alumnos no se interesan en la materia de inglés; la consideran innecesaria, algunos creen que nunca podrán comunicarse en ese idioma. Partiendo de experiencias académicas previas y poco exitosas en su lengua materna, los alumnos no están motivados para estudiar inglés. En Michoacán, hay empresas importantes que pertenecen a extranjeros y a los interesados en laborar en ellas, se les exige un buen nivel de inglés para ser contratados. El Puerto de Lázaro Cárdenas también está expandiéndose, se han



establecido varias agencias aduanales, empresas contratistas y de otros servicios que requieren la asistencia de profesionistas capacitados y con manejo en el idioma inglés (Administración Portuaria Integral, 2008). Es muy común encontrar extranjeros solicitando información en inglés y son pocas las personas de la localidad con quienes se pueden comunicar.

Con este proyecto se pretende beneficiar a los alumnos del CONALEP No. 35 en Lázaro Cárdenas, Michoacán, mediante el trabajo cooperativo en pares y orientándose al fortalecimiento de la habilidad oral. También se parte de la necesidad de mejorar el bajo desempeño académico de los alumnos, a partir de la innovación en el proceso de enseñanza-aprendizaje y de la necesidad de enriquecerlo con nuevas formas de enseñar y aprender en el aula. Lo anterior coincide con el planteamiento de McKernan (1999), quien refiere que el fin del diseño cualitativo basado en investigación-acción implica la reflexión y tiene como propósito la resolución de problemas y es dirigida por profesionales en ejercicio quienes intentan mejorar su comprensión del fenómeno y así aumentar la efectividad de su práctica.

Por tal motivo, esta investigación pretende realizar recomendaciones para los docentes de lenguas extranjeras para que realicen actividades en pares y busquen fortalecer la habilidad oral de sus alumnos. Otro beneficio que puede traer la realización de este estudio es documentar los hallazgos encontrados e iniciar el camino para solidificar el área de inglés del CONALEP; utilizando estrategias que los alumnos encuentran atractivas.

### *Limitaciones del Estudio*

Las limitaciones se atribuyen a aspectos y obstáculos predominantemente externos, que pueden afectar el desarrollo de una investigación (Glatthorn y Joyner, 2005). En esta indagación, una de las limitantes fue el contexto y la tecnología, debido a que al grupo se le asignó aula nueva y el ruido del aire acondicionado evitó el que los alumnos pudieran oír el vídeo, hubo necesidad de apagarlo y de repetir el video. Sin embargo, esto ocasionó que la temperatura ambiente en el aula fuera calurosa e incómoda para los participantes. Un elemento que afectó el desarrollo de este estudio fue la falta de experiencia por parte de la profesora para observar y registrar todas las interacciones que se dieron durante la implementación de las actividades en pares, al igual que la demora por parte de algunos participantes de la muestra.

### *Delimitaciones del Estudio*

Para Glatthorn y Joyner (2005), las delimitaciones son las restricciones que el propio investigador impone en el estudio para enmarcar el problema a resolver. El estudio se realizó en CONALEP No. 35 con 14 alumnos (7 pares) de tercer semestre del grupo 305 quienes cursaban la materia de Comunicación Activa en Inglés en el mes de septiembre 2011, en un total de cuatro sesiones. La propia maestra titular del curso participó en forma directa en el proyecto. Las actividades implementadas buscaron

desarrollar la habilidad oral de los participantes a través del trabajo en pares. Esta indagación contempló un enfoque cualitativo basado en el diseño de investigación-acción, el cual es definido por Latorre (2007) como las actividades que realiza el profesor en su aula con el fin de mejorar su propia práctica.

### *Glosario de Términos*

CONALEP-Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica

PTB-Profesional Técnico Bachiller

ESL-*English as a Second Language*: Inglés como Segundo idioma

EFL-*English as a Foreign Language*: Inglés como idioma extranjero

NTIC-Nuevas tecnologías de información y comunicación

*Communicative Language Teaching Approach*: Enfoque comunicativo el cual tiene como objetivo principal el desarrollo de la competencia comunicativa, se utiliza el lenguaje (en este caso, el inglés) con propósitos significativos y de manera productiva y receptiva, es decir, se promueven las cuatro habilidades. Se fomenta el trabajo en pares o pequeños equipos, Coskun (2011).

L1-*first language*-primer idioma

## **Capítulo 2. Revisión de la Literatura**

En este capítulo se aborda el marco teórico, el cual tiene como finalidad presentar los fundamentos teóricos, los conocimientos ya existentes referente al problema planteado en esta indagación, así como definir conceptualmente los constructos de este estudio y detallar algunas investigaciones relacionadas con la temática de este proyecto

desarrollar la habilidad oral de los participantes a través del trabajo en pares. Esta indagación contempló un enfoque cualitativo basado en el diseño de investigación-acción, el cual es definido por Latorre (2007) como las actividades que realiza el profesor en su aula con el fin de mejorar su propia práctica.

### *Glosario de Términos*

CONALEP-Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica

PTB-Profesional Técnico Bachiller

ESL-*English as a Second Language*: Inglés como Segundo idioma

EFL-*English as a Foreign Language*: Inglés como idioma extranjero

NTIC-Nuevas tecnologías de información y comunicación

*Communicative Language Teaching Approach*: Enfoque comunicativo el cual tiene como objetivo principal el desarrollo de la competencia comunicativa, se utiliza el lenguaje (en este caso, el inglés) con propósitos significativos y de manera productiva y receptiva, es decir, se promueven las cuatro habilidades. Se fomenta el trabajo en pares o pequeños equipos, Coskun (2011).

L1-*first language*-primer idioma

## **Capítulo 2. Revisión de la Literatura**

En este capítulo se aborda el marco teórico, el cual tiene como finalidad presentar los fundamentos teóricos, los conocimientos ya existentes referente al problema planteado en esta indagación, así como definir conceptualmente los constructos de este estudio y detallar algunas investigaciones relacionadas con la temática de este proyecto

(Hernández et al., 2006). Para ello, se presentan datos e información relevante respecto a la interacción social, como base del aprendizaje y se explican los tipos de interacción en la enseñanza presencial. Asimismo, se hace referencia a los modelos de enseñanza sociales, considerando que éstos mejoran el aprendizaje académico a través de la interacción en pequeños grupos de trabajo, dándose la cohesión grupal, el surgimiento de metas comunes, la responsabilidad colectiva y la interdependencia positiva. También se aborda el aprendizaje cooperativo como medio para construir conocimiento, considerándose sus características principales y los beneficios que aporta a la enseñanza.

Consecuentemente, se describe el trabajo en pares, contemplándose los lineamientos generales para su implementación en el aula, además de que en este tipo de trabajo cooperativo se centra este estudio cualitativo. Posteriormente, se profundiza en la habilidad oral del idioma inglés, partiéndose de la fluidez, la pronunciación, el uso correcto de la gramática y el vocabulario. Por último, se incluyen algunas investigaciones sobre el trabajo en pares y la enseñanza del inglés.

### *Modelos de Enseñanza Basados en la Interacción Social*

Joyce et al. (2000) manifiestan que un modelo de enseñanza es una descripción de un ambiente de aprendizaje, que abarca la responsabilidad del docente para planificar, implementar y evaluar la enseñanza. Los modelos de enseñanza están basados en enfoques filosóficos y psicológicos del proceso de enseñanza-aprendizaje, han sido creados con un fundamento teórico coherente y a lo largo de los años han sido refinados con base en la práctica. La evidencia demuestra su utilidad y buen funcionamiento ya que todos están respaldados por un sinnúmero de estudios. Por ejemplo, Beaudoin (2009) puso en marcha un diseño de instrucción con la finalidad de investigar los factores de la enseñanza efectiva entre pares (co-enseñanza) y estudiar si existen diferencias entre las opiniones de un educador general y otro de educación especial, respecto a la co-enseñanza.

Zhang (2010), condujo un estudio en China, donde se cuestionó el por qué aún no se aprovecha el uso del internet y otros programas de multimedia en el aula, ya que existe suficiente evidencia de que el ambiente áulico se puede enriquecer cuando el docente incluye estas herramientas en su práctica. Otro elemento que ha ayudado en el incremento de profesores e instituciones educativas que hacen uso de estos modelos, es el hecho de que son adaptables al perfil del alumno, a sus necesidades de aprendizaje y a la orientación del curso en cuestión, basándose en la interacción social, como eje de la construcción del conocimiento. Según Ramírez (en prensa), puede afirmarse que se trata de un plan estructurado que puede usarse para configurar un programa de estudios, para diseñar materiales de enseñanza y para orientar la enseñanza en las aulas.

Los modelos de enseñanza ofrecen herramientas de aprendizaje a los estudiantes, y son de gran ayuda, especialmente para los estudiantes que académicamente no son sobresalientes; esto debido a que se genera una energía colectiva (sinergia) a través del desarrollo de relaciones cooperativas dentro del aula. Tales modelos, por otro lado, se pueden ajustar a los distintos estilos de aprendizaje de los alumnos, a las diferencias individuales de cada uno de ellos y a las necesidades de la materia (Joyce et al., 2000). Inclusive el autoconcepto de los alumnos, el desarrollo cognitivo y de la personalidad, al igual que sus habilidades y actitudes sociales, son factores que se ponen de manifiesto y se mejoran, al trabajar con cualquiera de los modelos de enseñanza.

Joyce et al. (2000) han agrupado los modelos de aprendizaje en cuatro familias, basándose especialmente, en la forma en que los humanos aprenden: la familia social, la familia del procesamiento de información, la familia personal y la familia de los modelos conductistas. Al momento de elegir un modelo u otro, el profesor debe considerar el resultado de aprendizaje, ya que cada uno fue concebido para distinto propósito. Las tareas cognitivas y sociales de cada modelo de enseñanza están diseñadas para ofrecer a los alumnos los medios que les permitan educarse a sí mismos, al igual que propiciar el clima del aula donde se facilite la construcción del conocimiento. Todo lo cual les traerá como resultado, determinados tipos de aprendizaje.

Para Joyce et al. (como se citó en Ramírez, en prensa) los modelos de enseñanza son como una especie de plan estructurado que se puede utilizar para configurar un currículum, es decir, para diseñar materiales de enseñanza y para orientar la propia enseñanza en las aulas. Puede concluirse que los modelos fueron diseñados con el fin de incrementar el nivel de aprendizaje de los alumnos, a fin de propiciar aprendizajes

significativos y de esa manera, ayudar a que la labor docente sea más eficaz. Es tarea del profesor del grupo, analizar y elegir el modelo adecuado, para lo cual tendrá que hacer uso de sus propias competencias docentes.

El docente tiene la responsabilidad de familiarizarse con los diferentes modelos de enseñanza, antes de que inicie su implementación en el aula. De lo contrario, se estaría perdiendo no solamente la oportunidad del alumno de crecer académica y psicológicamente, sino también el propio profesor desaprovecharía el mejorar su práctica o enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, además de sentirse responsable y motivado al ver las nuevas actitudes en sus alumnos. Medina y Santeliz (2008) consideran que entre las competencias con las que debe contar todo docente, están las siguientes: utilizar nuevas estrategias de enseñanza, guiar al estudiante a adquirir la capacidad de *aprender a aprender*, basarse en un perfil por competencia, crear ambientes de aprendizaje y elegir material adecuado. Consecuentemente, uno de los propósitos de los modelos de enseñanza, es el incremento de la aptitud para aprender. Sin embargo, cada uno sirve a diferente propósito.

Joyce et al. (2000) identifican cinco modelos de enseñanza: sociales, de diseño de la instrucción, de procesamiento de la información, personales y de conducta. De esos modelos, esta indagación cualitativa ha retomado el grupo de modelos sociales, a través de la cooperación entre pares y que –a su vez– se fundamentan en la interacción social, como eje de la construcción del aprendizaje. Consecuentemente, en este proyecto se parte de la necesidad de que los alumnos aprendan juntos, interactuando entre sí, ya que nadie aprende aislado. Puede afirmarse que la interacción humana es el tema central de dichos modelos, sustentándose en la construcción social del conocimiento. Para Cenich y Santos



(2005) la interacción social juega un papel básico en el proceso de aprendizaje porque al intercambiar experiencias, reflexiones y opiniones respecto a un tema, es la manera en que el alumno hace un análisis y construye su propio conocimiento. Es por ello que uno de los objetivos pedagógicos es diseñar ámbitos y tareas que ofrezcan situaciones de cooperación con un soporte adecuado para así promover, organizar y coordinar la participación.

Tanto el modelo social o basado en la interacción social, como los otros modelos que contemplan Joyce et al. (2000), son modelos de enseñanza, pero también son de aprendizaje. Estos modelos simultáneamente definen el origen del contenido, las estrategias de aprendizaje y los arreglos para la interacción social que crean escenarios de aprendizaje para los alumnos (Hopkins, 2002). Por lo anterior, se puede deducir que los modelos de enseñanza siempre deben estar presentes en las planeaciones de sesión, en la programación de un curso y en toda actividad que involucre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es responsabilidad del docente elegir el que se adapte al contenido correspondiente y a los objetivos de aprendizaje. Los modelos mencionados permiten modificar la planeación, las actividades y todo el proceso educativo, siempre y cuando, no se pierda el objetivo, lo cual, también es responsabilidad del profesor. Cada quien tiene su función en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Puede deducirse que de acuerdo con Torres (en prensa), los actores principales de la educación, en conjunto, forman un ambiente de aprendizaje. La relación que se forma entre ellos, se lleva a cabo en los lugares que se han creado para que se facilite la construcción y reconstrucción del conocimiento, mediante los intercambios, interacciones y acciones orientados hacia el logro de las metas y los objetivos planteados

curricularmente. Las relaciones que se dan entre el docente y el alumno, así como entre los propios aprendices, es una alternativa eficaz que permite la ayuda mutua y una interacción más rica en aportaciones, conocimientos y experiencias de los integrantes del grupo. Es pertinente concluir que todos se benefician con dicha interacción, pudiendo generarse aprendizajes significativos en un ambiente enriquecido por los consensos y disensos.

Para Salinas (en prensa), un elemento clave de un buen aprendizaje es el intercambio de ideas que se realiza a través de interacciones significativas que ocurren entre el profesor y el estudiante, así como entre los mismos alumnos. Por su parte, Ramírez (en prensa) comenta que los especialistas han identificado diferentes tipos de interacciones:

- Estudiante-Contenido: se refiere a la interacción del alumno y los contenidos a aprender.
- Estudiante-Profesor: es la interacción del alumno y el docente o tutor, es decir, con la persona responsable de la planeación didáctica del curso. El instructor (o tutor) es el responsable de mantener el interés del alumno en los contenidos, es decir, de motivarlo en su aprendizaje y de adecuar la orientación de la materia al perfil del alumno y a sus necesidades de aprendizaje.
- Estudiante-estudiante: se trata de la interacción que se desarrolla entre los alumnos, pudiendo ser dentro y fuera del aula (Ramírez, en prensa).

En relación a la enseñanza presencial, característica de este estudio cualitativo, de acuerdo con Torres (en prensa), ésta se lleva a cabo en un contexto y momento

específicos donde el docente interactúa cara a cara con sus estudiantes y la retroalimentación que los aprendices reciben del instructor, es inmediata. La comunicación entre los participantes es sincrónica y ésta facilita la interacción. Este tipo de educación se imparte en las aulas de los centros educativos y los contenidos de aprendizaje se reciben a través de la comunicación oral, en su mayoría. En el caso de la materia de inglés, por ejemplo, se requiere que los alumnos estén constantemente interactuando, corrigiéndose mutuamente y transmitiendo constantemente un mensaje verbal, que también propicia el mejoramiento de la fluidez, la pronunciación y el uso de la gramática en la lengua. Las correcciones pueden ser hechas tanto por el profesor, como por los mismos alumnos, quienes comienzan a aprender juntos; siendo ese el objetivo de las comunidades de práctica que comienzan a generarse (Wenger, McDermott y Snyder, 2002).

Tal como refiere Holmberg (como se citó en Simonson, Hanson, Maushak, Schlosser, Anderson y Sorensen, 2002), la teoría de la interacción y comunicación implica que el contenido de la enseñanza es la interacción entre las entidades que participan del aprendizaje y la enseñanza. Donde, a su vez, la involucración emocional en el estudio y el sentimiento de relación personal entre dichas entidades (maestro-alumnos), contribuyen al disfrute o gusto del aprendizaje, propiciándose la motivación del aprendiz. Puede señalarse, que se hace evidente la importancia de un ambiente de aprendizaje áulico, que también propicie las buenas relaciones entre los docentes y los alumnos, es decir, un clima del aula armonioso o cordial. Consecuentemente, se requiere de un contexto donde el alumno se sienta apreciado, respetado y valorado, pero que de

igual manera, se fomente la construcción de conocimientos y la adquisición de aprendizajes significativos.

En relación a lo anterior, de acuerdo con Coll (1997), se han identificado tres tipos de relaciones entre los alumnos, que pueden tener una influencia positiva respecto al nivel de rendimiento y los resultados del aprendizaje. Esto es cuando existen diferentes puntos de vista sobre la tarea a realizar y se produce una fricción entre los participantes. Otra situación, es cuando un participante les explica algún punto relacionado con el tema en cuestión y el tercero, es cuando hay orden y responsabilidad en la realización de la tarea. En el primer caso, los conflictos sociocognitivos que se originan como resultado de los diferentes puntos de vista (consensos y disensos grupales), estimulan los procesos cognitivos, fortaleciéndose las habilidades sociales y el pensamiento crítico del estudiante, a través de la selección y búsqueda de información, o de la revisión de la que ya tienen. Respecto a la segunda relación, la ayuda y el apoyo mutuo que surge de la situación interactiva, propicia la reestructuración intelectual de los involucrados. Primeramente, se da la regulación recíproca de los participantes (cooperación) y después, de manera progresiva, se propicia la autorregulación de cada sujeto (Coll, 1997). Lo anterior se relaciona con el funcionamiento social de los grupos, que implica roles, estatus, normas y cohesión (Baron y Byrne, 2005).

De igual manera, la interacción alumno-alumno y la responsabilidad compartida en las tareas, dan origen a sentimientos más positivos hacia las actividades de aprendizaje y hacia los demás, lo cual genera el fortalecimiento de las relaciones intergrupales, mejorando las imágenes que tienen de sí mismos los estudiantes de bajo nivel académico. La interacción alumno-alumno eleva la autoestima de los participantes, reduciendo la

soledad y el aislamiento. Se forman vínculos que favorecen el buen ambiente en el aula y facilita la realización de actividades donde los alumnos deben trabajar con otro u otros compañeros (Joyce et al., 2000). Lo referido remite a una interdependencia en el grupo, lo que le pase a uno, afectará a los otros, habiendo un sentido de pertenencia e identidad grupal.

Por su parte, Barkley et al. (2007) también manifiestan que el profesor debe organizar a los alumnos en pares o pequeños equipos (tres participantes) para trabajar durante la clase, resolviendo las actividades que se les han encomendado. Esto permite que todos participen, especialmente cuando son alumnos cohibidos, o que no están seguros de lo que saben, o cómo lo deben decir, si es el caso de una clase de inglés. Si el estudiante no tiene buena pronunciación se sentirá aterrado al participar frente al grupo.

Sin embargo, al trabajar en pares tendrá la oportunidad de ensayar o practicar su participación antes de hablar ante el grupo, considerando correctas estructuras gramaticales, el vocabulario adecuado, la fluidez y por supuesto, la pronunciación. Por lo anterior, existe la necesidad de cambiar la práctica docente en busca de mejores resultados y a fin de generar aprendizajes significativos en los alumnos, pudiendo responder a las exigencias de la actual sociedad del conocimiento. Es decir, se requiere de una formación integral que también comprenda las competencias lingüísticas.

Con frecuencia en el aula se realizan tareas donde se requiere de formar pares o pequeños grupos para llevarlas a cabo, el aprendizaje cooperativo es un paradigma que hace énfasis en la división de tareas entre los integrantes del grupo, e involucra a todos los participantes del mismo. Para Barrett (1992), dicho proceso realza la participación activa de ambas partes, los alumnos y los instructores. El conocimiento es visto como un

constructo social y por lo tanto, el proceso educativo es facilitado por medio de la interacción social en un ambiente que propicia la interacción entre iguales, la evaluación y la cooperación. Asimismo, las clases cooperativas tienen objetivos conceptuales, que determinan los contenidos a aprender, al igual que los objetivos actitudinales, los cuales establecen las conductas interpersonales y grupales (o procedimentales) que también aprenderán los alumnos para cooperar de manera eficaz, unos con otros, en sus respectivos equipos. Por lo tanto, la productividad o el rendimiento, de un grupo está relacionado con la capacidad de sus miembros para trabajar en equipos. En algunos casos, al inicio es difícil que los alumnos sepan trabajar juntos (Johnson, Johnson y Holubec, 2008). No obstante, cabe señalar que si se recurre a los modelos de enseñanza, cuya esencia es la interacción social, se puede generar una metodología didáctica, para estructurar o planear las actividades del curso, de tal modo que se oriente correctamente el aprendizaje del alumno, iniciándolo en un trabajo cooperativo enriquecedor y significativo.

Es importante señalar que el objetivo principal del aprendizaje cooperativo es que los alumnos trabajen juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás (Johnson, Johnson y Holubec, 2008). Consecuentemente, puede afirmarse que se trata de trascender a una simple división de trabajo. El aprendizaje cooperativo debe implementarse, debido a que la mayor parte de los problemas de la humanidad, se pueden resolver solamente mediante la unión de esfuerzos (Ferreiro y Calderón, 2009). Si el estudiante desarrolla esta habilidad, si le es fácil relacionarse con los demás y participar con ellos, entonces será un ciudadano valioso en su comunidad, será capaz de proponer

cambios y mejoras a su entorno. Puede concluirse que al aprender con otros, también buscará el bienestar de todos.

### *El Aprendizaje Cooperativo en la Enseñanza del Inglés*

La meta del aprendizaje cooperativo es desarrollar a personas reflexivas y autónomas, compartiéndose la interacción, el intercambio de ideas y conocimientos entre los miembros. Tal como refieren Baron y Byrne (2005), la idea de cooperar a fin de aprender el contenido académico, convertirse en ciudadanos útiles, con una vida social satisfactoria, son los fines de la educación. Finalmente, la esencia es propiciar el descubrimiento del conocimiento por parte de los alumnos, transformándose a través de la interacción como el medio para reconstruir las experiencias de aprendizaje. Esta metodología pretende fortalecer la interacción entre alumno-profesor, ya que busca que el profesor se integre mayormente al grupo (Barkley, Cross y Major, 2007). Debido a la relación tan estrecha que se forma, el docente se convierte en un compañero del grupo, ya no es el profesor tradicional que intenta transmitir los conocimientos. Ahora tiene nuevas facetas, una de ellas es que en momentos de su práctica es un diseñador instruccional (de ambientes de aprendizaje).

Por consiguiente, el docente constantemente se debe cuestionar si las habilidades que están adquiriendo sus alumnos les serán de utilidad en la vida diaria (Gallardo, 2005). Si el diseño de sus clases cobra sentido en el proceso de aprendizaje de sus alumnos, entonces logrará tener la atención y el interés de ellos. Estos dos elementos son de suma

importancia porque ahí inicia la reflexión del estudiante referente al por qué tiene que estudiar, es decir, el alumno es motivado para aprender, al conocer los beneficios que puede acarrearle el prepararse; concientiza su labor, al conocer por qué aprende y para qué lo hace. El profesor debe incluir actividades de aprendizaje que además de promover la construcción del conocimiento y la reflexión del alumno, también despierten su interés, fomentándose el trabajo en equipo y la buena convivencia.

Según Coll (1997), la organización social de las actividades de aprendizaje ha sido abordada desde diferentes perspectivas. Lewin y Deutsch (como se citó en Coll, 1997), entre otros investigadores, han basado su trabajo en tres formas básicas: individualista, competitiva y cooperativa. Esta organización ha sido estudiada atendiendo al tipo de interdependencia que existe entre los estudiantes referente a la tarea a realizar o el objetivo a alcanzar, durante la realización de las actividades de aprendizaje. “En una situación cooperativa, los objetivos de los participantes están muy relacionados, de tal forma que cada uno de ellos solamente puede alcanzar sus objetivos, si los demás alcanzan los suyos, es decir, una interdependencia positiva” (Johnson, como se citó en Joyce et al, 2000, p.66). Puede afirmarse que el rendimiento de unos individuos está influido por la presencia de otros, o por la posible evaluación que otros participantes (incluso el maestro) hagan de su trabajo.

En una actividad de aprendizaje cooperativa, los resultados que persigue cada elemento del grupo, son beneficiosos para los demás miembros con quienes está interactuando participativamente. A diferencia de la situación competitiva, donde los objetivos de los participantes, también están vinculados, pero de forma excluyente, un miembro puede lograr la meta propuesta únicamente si los demás no han podido alcanzar



las suyas. En este caso, cada participante de la actividad de aprendizaje persigue resultados que son personalmente beneficiosos, pero que no lo son para los otros miembros con los que está relacionado competitivamente. En el caso de la situación de aprendizaje individualista sucede algo similar. En la actividad de aprendizaje individualista, no hay relación alguna entre los objetivos que se proponen alcanzar los participantes. Si un participante alcanza o no su objetivo, no influye en que los otros lo hagan o no. En esta situación de aprendizaje, los resultados que se buscan son beneficiosos de manera individual, siendo indiferente a los resultados que hayan obtenido los demás miembros del grupo. En el aula, el profesor es quien diseña las actividades de aprendizaje y cómo se llevarán a cabo. En contraste, el realizar las actividades escolares de manera cooperativa, tiene unos efectos más favorables respecto al aprendizaje, que los otros tipos de organización (Coll, 1997).

El beneficio que se adquiere cuando un grupo trabaja de manera cooperativa en el aula, no es simplemente el hecho de que incrementa su nivel de conocimientos académicos, sino que aprende a relacionarse con los demás, a compartir y a respetar las diferencias. Es pertinente señalar que el aprendizaje de contenidos, se traduce en el desarrollo de habilidades sociales. Inclusive el estudiante poco participativo elevará su grado de confianza en sí mismo y eso le permitirá interactuar con mayor frecuencia. En la clase de inglés, objeto de esta indagación cualitativa, al trabajar con la metodología del aprendizaje cooperativo, los alumnos pueden mejorar su expresión verbal al trabajar en pares e interactuar constantemente, además de darse un clima en el aula basado en la reciprocidad, la responsabilidad grupal y la división de trabajo.

Referente al tamaño ideal de los grupos de aprendizaje cooperativo, la cantidad adecuada de miembros depende de los objetivos de la clase, de las edades de los alumnos, de los materiales, del tiempo disponible para la clase y de la orientación de la materia, entre otros. La regla empírica a aplicar es: “cuanto más pequeño sea el grupo, tanto mejor” (Johnson et al., 2008, p. 40). Es preferible formar pares o tríos de alumnos, pues se propicia una preparación inicial a la actividad cooperativa. No obstante, el trabajo en pares, el limitarse a sólo dos alumnos trabajando juntos, es conveniente. Cuanto más numeroso es el grupo, se requiere de mayor cantidad de habilidades por parte de los miembros. Deben tener la capacidad para organizarse, asumir roles y normas, para que todos participen y cumplan su tarea, pero sobretodo, para mantener buenas relaciones dentro del grupo, es decir, que haya cohesión grupal y una cooperación eficiente.

Al aumentar la dimensión del grupo, se reducen las interacciones entre los participantes y se reduce el ambiente de privacidad. Como consecuencia, habría menor interés individual para alcanzar el éxito del trabajo grupal, o desequilibrio en los deberes individuales. Cuando menor es el tiempo disponible para una actividad, más pequeño debe ser el grupo de aprendizaje. En ese caso, el trabajo de pares es más eficaz porque requiere de menos tiempo para organizarse, funciona con mayor rapidez y permite una intervención más prolongada por cada participante, habiendo equidad en el grupo de trabajo.

Para la enseñanza del inglés, algunas de las propuestas de Davies y Pearse (2000) incluyen la importancia de un ambiente relajante en el aula y que se debe acostumbrar a los alumnos a escuchar y comunicarse en situaciones naturales, es decir, que el profesor debe crear y diseñar ambientes y escenarios para promover la interacción de los

aprendices. Posteriormente, sugieren los autores, el profesor debe organizar los alumnos en pares y propiciar el intercambio y la discusión con su par. De igual forma, recomiendan el evitar que los alumnos (al igual que el profesor) se obsesionen con la precisión (uso correcto de gramática, pronunciación, entre otros), debido a que eso puede limitar las interacciones de los participantes.

Davies y Pearse (2000) apoyan la idea de que en el aula se deben realizar actividades donde los alumnos hagan uso de las diversas habilidades del idioma (*speaking, listening, reading y writing*), pueden, por ejemplo, elaborar un pequeño diálogo, practicarlo con su par y presentarlo al grupo, de esa manera integran distintas habilidades, tal como sucede en la vida cotidiana, en todos los idiomas. Es importante que el profesor asigne actividades que van acordes al nivel de los estudiantes.

### *El Trabajo en Pares*

Ferreiro (2007) recomienda que al comenzar a aplicar el aprendizaje cooperativo, se debe hacer de manera dosificada. Esto se debe a que para algunos alumnos que han sido formados bajo el aprendizaje individualista, o de competencia, donde se busca ser mejor estudiante; no es fácil acoplarse a esta forma nueva de trabajar. El socializar con otros, el compartir y depender del trabajo de los demás, puede ocasionar fricciones dentro del equipo. Ferreiro (2007) sugiere, por ejemplo, que si el profesor emplea el método expositivo, divida su sesión en pequeños bloques y al final de cada uno, mediante una pregunta o un breve ejercicio, pida a sus alumnos que intercambien ideas respecto al tema con el compañero de la derecha, por aproximadamente tres minutos. Como refieren Joyce et al. (2000), el objetivo debe ser que los alumnos aprendan a ayudarse

mutuamente, dividiendo el trabajo; “en esencia las tareas se presentan de tal modo, que la división del trabajo acrecienta la eficacia” (p. 67).

Después de ese tiempo, propone Ferreiro (2007), que el profesor puede invitar a algunas binas a expresar en voz alta y para todo el grupo, la conclusión a la que llegaron o simplemente las ideas que surgieron de ellos dos. El profesor debe continuar con otro bloque de su exposición y se les pide que hagan algo parecido al paso anterior, pero que ahora sea con el compañero de la izquierda. Para Ferreiro (2007), el aprendizaje cooperativo como alternativa didáctica no es solamente el instante del trabajo de los estudiantes en equipo en el salón de clases. Este tipo de aprendizaje incluye una serie de actividades previas y posteriores que hacen posible el verdadero trabajo cooperativo en el aula, siendo responsabilidad del profesor informarse y tener en mente siempre los momentos correspondientes a la división de trabajo establecida. El profesor debe iniciar familiarizándose con la forma en que debe dividir su grupo para que realmente funcionen como grupos de aprendizaje cooperativo, es decir, que a pesar de que este tipo de aprendizaje se centra en el alumno, sigue siendo el docente responsable de lo que se vive en el aula.

Un gran número de las actividades que se realizan dentro de la metodología del aprendizaje cooperativo, se llevan a cabo en binas o pares. Una de las razones es que cuanto más pequeño es el grupo, con mayor facilidad se puede observar al alumno que no hace su aporte individual al trabajo asignado al equipo. Esto no implica que el docente tenga que señalarlo al alumno, pues los demás integrantes del equipo (o sus pares) pueden hacer la observación y pedirle mayor responsabilidad, u ofrecerle apoyo para mejorar. Por lo general, en los grupos más pequeños, al ser más compactos, el desempeño de cada

miembro es más visible y son más responsables de sus actos. Todos participan activamente, en pro del objetivo a alcanzar. Por lo tanto, los pares se aseguran de que su compañero haya logrado el entendimiento o el aprendizaje del tema en cuestión (Johnson et al., 2008).

De acuerdo al Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, “cooperar” significa trabajar juntamente con otro u otros con un mismo fin” (2011). En el ámbito escolar, se ha llegado a conocer como *trabajo cooperativo* a la forma de trabajar de los alumnos en parejas o en pequeños grupos para alcanzar unos objetivos de aprendizaje comunes. Según Barkley et al. (2007), se refiere a la construcción de conocimientos mediante el trabajo en pares o pequeños grupos, en lugar de hacerlo de manera individual. Para Ferreiro (2007), cooperar significa compartir una experiencia vital, de cualquier tipo. Por lo anterior, puede afirmarse que cooperar es la acción de trabajar juntos para lograr objetivos compartidos que beneficien tanto individual como colectivamente, interactuando entre sí, surgiendo una correlación activa entre el profesor y los estudiantes, hacia la consecución de un objetivo.

Académicamente, cooperar es maximizar el aprendizaje propio, al igual que el de los demás miembros del grupo, con el esfuerzo de todos. Según Ferreiro y Espino (2009) el aprendizaje cooperativo posibilita el buen trabajo escolar, con una división de tareas y una formalidad en el proceso grupal. Por medio de esta metodología, el alumno descubre el valor de trabajar con otros y de comprometerse y responsabilizarse con su aprendizaje y el de los demás. Se desarrolla la solidaridad, la tolerancia, el pensamiento crítico y creativo y la autonomía, que son elementos indispensables para poder vivir en armonía como familia, en sociedad. “La cooperación aumenta los sentimientos positivos hacia los

demás, reduciendo la alienación y la soledad, construyendo vínculos y proporcionando una visión positiva de las otras personas” (Joyce et al. 2000, p.62).

De la misma forma en que se facilita la solución de problemas sociales, trabajando en equipo, de manera colaborativa, así es como de manera más eficaz se realizan las actividades educativas en el aula. Esto significa que los alumnos tienen que trabajar de manera cooperativa, en unos casos en pequeños equipos y constantemente con un solo compañero. Se forman binas o pares, para llevar a cabo actividades donde el tiempo es limitado. El trabajar con un solo compañero permite que el alumno fije su atención únicamente en esa interacción que llevarán a cabo los dos; al partirse de una organización grupal que es la más simple de todas, los alumnos comienzan a aprender a trabajar en un conjunto cooperativo (Joyce et al. 2000). La principal ventaja del trabajo en pares es que le da a cada alumno la gran oportunidad de interacción verbal, cuando se enfoca de esa forma la enseñanza de idiomas. Tal como ya se refirió, en este estudio se contempla la lengua inglesa.

Por lo anterior, el llevar a cabo una actividad de aprendizaje en pares, no solamente permite al alumno la oportunidad de expresarse en forma oral, sino que el estrés es mucho menor, ya que la crítica se limita al otro compañero. Puede afirmarse que el público, es únicamente una persona. A diferencia de tener que hacerlo con una audiencia mayor (Bell, 2004). Además, el otro alumno está consciente de los problemas que está pasando quien está intentando articular palabra. Aún cuando el nivel de conocimiento de uno de los dos alumnos, es menor que la del otro, sus participaciones se deben valorar por igual.

Cabe señalar, que el trabajo de pares no se utiliza exclusivamente para actividades de expresión oral, cualquier actividad que los alumnos intenten individualmente, puede llegar a ser más útil y comunicativa, si lo lleven a cabo con un compañero. En pares también se pueden realizar ejercicios gramaticales. Los alumnos pueden revisar o evaluar la pronunciación, uno a otro. Inclusive, una actividad de lectura se puede llevar a cabo en pares. Ellos pueden comparar notas respecto a su comprensión del texto, sobre la relación de hechos previos o respecto a la forma en que siguió la secuencia del relato. Tal como refiere Bell (2004), otra ventaja del trabajo en pares en grupos de diferentes niveles de conocimiento, es que se aprovecha mejor el tiempo ya que se pueden iniciar las actividades con mayor rapidez, aspecto que no se puede hacer con grupos mayores, que requieren de mayor organización.

Por consiguiente, los alumnos pueden construir pequeños diálogos de situaciones cotidianas, las cuales, con el avance de su expresión oral pueden ir haciéndose más complejas y así enriquecer su habilidad oral. Barkley et al. (2007) comentan que para un alumno serio e inseguro, el tener la oportunidad de ocupar diferentes personajes, en los distintos escenarios, por medio de juego de roles, se les permite ampliar su vocabulario y así sentir confianza y motivarse a participar con mayor regularidad. En dicho caso, por ejemplo, la retroalimentación es recibida directamente de su compañero de equipo y posteriormente del profesor, si continúa el error en pronunciación. Consecuentemente, el trabajo en pares propicia el surgimiento de comunidades de aprendizaje (Joyce et al., 2000).

En relación a lo anterior, las comunidades de aprendizaje o comunidades de práctica, según Wenger et al. (2002), son grupos de personas que comparten un interés

acerca de un tema y que profundizan su conocimiento y experiencia en esta área, por medio de la interacción. Dichas personas se reúnen regularmente porque consideran valiosas sus interacciones. El tiempo que están juntos, usualmente comparten información, puntos de vista y consejos. Ellos se ayudan en la resolución de problemas y comentan sus experiencias, aspiraciones y necesidades. En el ámbito educativo, los integrantes de una comunidad de práctica trabajan por aprender juntos. Ellos reflexionan respecto a aspectos que tienen en común, exploran ideas y las promueven; luchan por una sola meta: aprender. Esta actividad puede beneficiar directamente a los alumnos, si son ellos quienes participan en este tipo de sistema de aprendizaje, o bien, si es su propio profesor un miembro de una comunidad de práctica que busca transformar, mejorar su desempeño docente y compartir con otros maestros sus experiencias educativas. “La práctica educativa se ve como una actividad reflexiva, que requiere de una actuación diferente a la hora de afrontar y resolver los problemas educativos” (Latorre, 2007, p.19). Lo cual significa que un profesional de la educación debe estar en constante actualización y revisión de su práctica docente.

Es el profesor el mediador entre los estudiantes y los contenidos (Ferreiro, 2007) en la metodología del aprendizaje cooperativo. Por lo tanto, se puede concluir, que el aprendizaje cooperativo ofrece varias bondades a los sujetos que están en formación, no solamente el área académica se beneficia, sino el estudiante se favorece de manera integral al propiciarse en el aula el trabajo cooperativo, pero el docente es el responsable de que suceda. Él es quien organiza y crea los escenarios de aprendizaje, él es quien sabe qué funciona mejor para sus alumnos, considerando los objetivos y los contenidos de su programa.



De acuerdo con la opinión de Cenich y Santos (2005), la interacción entre pares permite a los estudiantes intercambiar conocimientos, reflexionar a partir de otras opiniones sobre el propio conocimiento y el nuevo que van construyendo, así como expresar sus ideas y pensamientos con una convicción sólida. Al trabajar en pares, los estudiantes pueden -por ejemplo- trabajar juntos y elaborar una nueva versión de sus apuntes respecto a un tema que hayan investigado, o bien, mejorar las notas que realizaron individualmente, sobre un video o conversación que les fueron asignados para su estudio. Para la realización de dicha actividad, los dos participantes trabajarían de manera activa, siempre en beneficio del grupo de trabajo o de la pareja en cuestión, asegurando que ambos miembros comprendan el material o los contenidos que se estudian. Existen algunas actividades que se pueden llevar a cabo en clase, favoreciendo el aprendizaje del inglés, considerando el trabajar en pares. Para iniciar a un grupo en el trabajo cooperativo, Joyce et al. (2000) sugieren el uso de tareas que se puedan realizar en pares, ya que consideran que una pareja “es la forma más sencilla de organización social” (p.64). Por lo tanto, puede afirmarse que la experiencia de los alumnos referente al trabajo cooperativo, debe iniciar con tareas académicas simples, como lo es el trabajo en pares, de esa manera los alumnos aprenderán a participar e integrarse en grupos mayores.

### *La Habilidad Oral en el Idioma Inglés*

El enfoque comunicativo (*the communicative language teaching approach*) para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras (Govea, 2007), se ha convertido en punto central de referencia en la adquisición y aprendizaje de cualquier idioma en la

actualidad, que para esta indagación es el idioma inglés. De acuerdo con Brown (como se citó en Govea, 2007), el enfoque comunicativo acentúa la interacción como el medio y el propósito al aprender una segunda lengua (ESL) o una lengua extranjera (EFL). Este enfoque busca promover la interacción entre estudiantes en auténticos contextos comunicativos. Con el fin de que los alumnos logren el aprendizaje del idioma inglés, necesitan desarrollar las 4 habilidades del idioma en cuestión (Govea, 2007). El enfoque comunicativo, sostiene Mukalel (1998), hace énfasis en el papel comunicativo del idioma a diferencia del enfoque gramatical, el audio lingüista y otros. Este enfoque es creativo, propositivo y está orientado a la realización de tareas, es decir, que al lograr el dominio de las 4 habilidades (oral, lectora, de escritura y la auditiva), los alumnos se podrán comunicar no sólo en el aula, sino en situaciones de la vida real, e inclusive en el ámbito laboral.

Govea y Sánchez (2006), al referirse a la expresión oral comentan que habilidad oral en el aula, “consiste en un proceso de intercambio de información, el cual involucra la activa participación de los alumnos y los docentes en la acción educativa con la finalidad de llevar el proceso de enseñanza-aprendizaje a su máxima expresión” (p. 209). Otra de las habilidades con que se debe contar para el dominio de un idioma, es la expresión escrita y es definida como un reflejo, una representación de la lengua hablada. La expresión oral y la escrita se diferencian porque en la primera se utiliza la entonación, la pronunciación y en la escritura se usan las letras y signos de puntuación (MarcoELE, 2008). A estas dos habilidades (expresión oral y la escritura) se les llaman habilidades productivas.

El ser capaz de leer y comprender textos, es decir, la habilidad lectora, es otra de las habilidades que todo alumno debe desarrollar de un idioma. De acuerdo con El-koumy (2009), el alumno debe tener la capacidad de interpretar, lo cual incluye, decodificar, estar consciente de los sonidos, y tener conocimiento del vocabulario y la gramática. También debe poder identificar el propósito del autor, su punto de vista, reconocer la idea principal, hacer deducciones e inferencias, entre otros. La comprensión auditiva, de acuerdo con Chamot (como se citó en Martin, 2009, p. 47)

*In cognitive theory, language comprehension is viewed as an active process in which meaning is constructed through a complex interaction between the characteristics of the input, the types of declarative knowledge that are accessed, and the use of strategic processes to enhance understanding.*

La teoría cognitiva se percibe como un proceso activo en el cual el significado se construye a través de una interacción compleja entre las características de entrada (*input*), los tipos de conocimientos declarativos que accesoron y el uso de procesos estratégicos para mejorar la comprensión.

Como se mencionó anteriormente, la interacción entre los sujetos fomenta el aprendizaje (en este caso, del inglés) las buenas relaciones, la eficiente cooperación y la armonía grupal. Para que el alumno logre la competencia comunicativa se requiere que sea el idioma inglés, el que se utilice para las distintas interacciones que se originen en el aula, es decir, profesor-estudiante, estudiante-estudiante y estudiante-contenidos, según lo menciona Ramírez (en prensa).

*Constructo e indicadores.*

Para esta investigación el constructo fue la habilidad oral, la cual se refiere a la capacidad para expresar de manera verbal ideas y opiniones. Baker y Westrup (2003) la definen como el usar el lenguaje para un propósito. La Pronunciación es uno de los indicadores y se define como la emisión y articulación de un sonido en el habla; es la manera de pronunciar los sonidos de una lengua y es un componente de la lengua oral. Otro indicador es la fluidez y Segalowitz (2010) la define de la siguiente manera:

Algunas veces se utiliza para referirse a la habilidad de expresar cualquier idea en un segundo idioma, que uno puede expresar en la lengua materna, o a la habilidad para hablar con un poco o nada de acento en el segundo idioma, o el ser capaz de usar un amplio vocabulario, o el hablar con pocos errores gramaticales (p.4).

Purpura (2004) manifiesta que el conocimiento gramatical y la habilidad gramatical son dos cosas distintas. Mientras que el conocimiento gramatical se refiere a conocer, identificar algunas reglas gramaticales, la habilidad gramatical abarca el conocimiento de la gramática y la competencia estratégica, la capacidad para utilizarla, con precisión y con sentido. Respecto al vocabulario, de acuerdo al diccionario Salvat en línea, es el conjunto de palabras de un idioma.

De acuerdo con Savignon (como se citó en Kinginger, 2009), los modelos pedagógicos describen la competencia comunicativa como un número de habilidades interrelacionadas, pero a la vez, independientes entre sí. Para Boxer y Cohen (2004), el principal recurso involucrado en el aprendizaje de una segunda lengua, es social e

interaccional, incluyendo el discurso hablado de cara-a-cara. Khamkhien (2010) sostiene que con el fin de evaluar exitosamente cómo mejoran los alumnos su desempeño en el inglés y de qué manera logran sus metas de aprendizaje generalmente se les evalúa mediante las cuatro habilidades básicas (expresión oral, expresión auditiva, habilidad lectora y escritura).

Khamkhien (2010) considera que la habilidad oral, por ser una habilidad productiva, se le debe otorgar mayor importancia, por sobre las otras tres habilidades, ya que de manera inmediata puede evidenciar lo correcto, al igual que los errores del lenguaje que comete el estudiante. Debido a la era de la globalización, el inglés se ha convertido en el medio de comunicación universal; ha dominado todas las áreas y como resultado, es necesario que los parlantes del inglés, lo hagan de manera eficiente. Por lo tanto, la enseñanza y el aprendizaje del inglés son cruciales por motivos comunicativos.

Por ese motivo se llevó a cabo la presente indagación donde se busca analizar el impacto del trabajo en pares en el fortalecimiento de la habilidad oral en la enseñanza del inglés. Con base en las lecturas de estudios conducidos por especialistas, tales como Neomy Storch, Annabelle Hernández, David Johnson y Luu Trong Tuan, entre otros, se cuenta con conocimientos y evidencias referentes a la importancia de la interacción en el proceso de aprendizaje. Ha quedado atrás el rol del profesor como transmisor de conocimientos, donde solamente su discurso era válido, el alumno era un sujeto pasivo. El alumno ahora es responsable de su propio aprendizaje, el cual construye basándose en las interacciones que surgen en el aula (alumno-alumno, alumno-profesor y alumno-contenido) (Ramírez, en prensa).

Con los modelos de aprendizaje, según Lozano (2005), han surgido las nuevas facetas que ha adquirido el profesor y el propio alumno, es ahí donde se ha originado el aprendizaje cooperativo, el cual remarca los grandes beneficios que pueden obtenerse al aplicarlo en el aula. Con la implementación de actividades cooperativas (en pares), propuesta del presente estudio, se espera que los alumnos mejoren su expresión oral en el idioma inglés y que se sientan mejor con ellos mismos y con los demás.

#### *Investigaciones Sobre el Trabajo en Pares y la Enseñanza del Inglés*

A continuación se incluyen detalles de cinco investigaciones relacionadas con el tema de este estudio:

En Arabia, Neomy Storch y Ali Aldosari (2010) llevaron a cabo un estudio intitulado *Learners' use of first language (Arabic) in pair work in an EFL class*. Esta investigación estudió el efecto de la competencia del alumno en trabajo en pares y el tipo de tarea respecto a la cantidad de su lengua materna usada por los alumnos de inglés como segundo idioma y las funciones que tuvo el primer idioma. Las interacciones de los participantes se grabaron y su transcripción se analizó para revisar la cantidad del primer idioma que utilizaron los alumnos. Entre los hallazgos encontrados está el hecho de que el primer idioma se utilizó de manera modesta en las actividades de trabajo en pares y que el tipo de tarea tuvo un impacto mayor que el nivel de inglés de los pares, en la cantidad del primer idioma utilizado.

Los alumnos utilizaron su primer idioma para organizarse y facilitar sus comentarios respecto al vocabulario. Cuando utilizaron su lengua natal para organización

de la actividad, ésta reflejó el tipo de relación que los alumnos formaron. Sin embargo, cuando lo utilizaron para comentar vocabulario, el primer idioma se utilizó para proporcionar explicaciones a sus semejantes y también para interacción privada. El estudio se realizó con 15 pares de alumnos, divididos en 3 grupos, con base en su nivel de inglés. Hubo una variación ligera en los resultados finales. La investigadora Neomy Storch condujo otra investigación respecto al trabajo en pares en Australia.

Este estudio intitulado *Investigating the merits of pair work on a text editing task in ESL classes* tuvo como objetivo estudiar las bondades del trabajo en pares, comparándolo con el trabajo individual y el analizar la naturaleza de la interacción en pares. Se encontró que no existieron diferencias significantes entre la exactitud (corrección) de las tareas de quienes trabajaron en pares y los que lo hicieron de manera individual. El análisis de la transcripción mostró que la mayoría de los pares entablaron conversaciones activas respecto al lenguaje e intentaron alcanzar resoluciones correctas. Se concluyó que el trabajo en pares proporciona oportunidades a los alumnos para utilizar el segundo idioma y por lo tanto, aprender una lengua.

Por otro lado, los investigadores Govea y Sánchez (2006) realizaron un estudio en la Universidad Nacional “Francisco Miranda” en Caracas, Venezuela. Tal investigación se llamó *La Lengua Extranjera y la Interacción Verbal en el Aula* y tuvo como objetivo describir la interacción verbal que presentan en el aula de los alumnos del curso de inglés V. Este estudio se rigió por la modalidad correspondiente al diseño transeccional-descriptivo. La muestra para esta indagación fue conformada por 27 estudiantes. Para recabar la información, se aplicó un cuestionario de frecuencia de 24 *items*. Los resultados obtenidos fueron que la mayoría de los participantes expresó tener un alto

grado de interacción verbal. Las variantes utilizadas en esta investigación fueron: la interacción y la expresión verbal. En el 2007, la investigadora Govea llevó a cabo un estudio relacionado con la destreza oral.

El estudio se realizó en Caracas y se llamó *Diseño de un módulo para desarrollar la destreza oral de los estudiantes de inglés como lengua extranjera*. Este trabajo tuvo como objetivo indagar el uso de las destrezas orales en los estudiantes en comparación con las destrezas escritas en un curso presencial de la materia de inglés 3 de la Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda así como diseñar un módulo para ayudar a los estudiantes en el desarrollo de sus destrezas orales. La investigación se realizó bajo el marco del diseño transeccional-descriptivo. A través de la aplicación de un cuestionario como instrumento de recolección de información se obtuvo como resultado que el 60% de los alumnos creen tener más dificultades con las destrezas orales (especialmente con el habla) que con las destrezas escritas.

Este hecho fue avalado por medio de entrevistas semiestructuradas que se les aplicaron a los docentes de dicha cátedra. Debido a esto, se sugiere la implementación de un módulo para desarrollar las destrezas orales y promover el uso de las 4 habilidades comunicativas de los estudiantes. De los constructos usados en esta investigación, está la expresión verbal, lectura, escritura, habilidad para escuchar y el enfoque comunicativo. La investigadora trabajó con dos grupos, el de control, donde no se trabajaron las cuatro habilidades lingüísticas de manera uniforme. Es decir, una clase se centraba en alguna de las cuatro únicamente. Y el grupo experimental, que es con el que llevó a cabo el estudio y con el cuál implementó el módulo.



El resultado obtenido fue que con el grupo experimental, con el que implementó el módulo promoviendo las cuatro habilidades, se pudo observar una gran diferencia respecto al grado de mejora referente al dominio del idioma inglés. El avance, en comparación del otro grupo, fue sustancial.

En la ciudad de Ho Chi Minh, en Vietnam, Luu Trong Tuan (2010), realizó un estudio intitulado *Infusing cooperative learning into an EFL classroom*, el cual tuvo como objetivo, investigar las diferencias estudiantiles en términos de estilos de aprendizaje y la competencia lingüística y conocer hasta qué grado cambian los estudiantes en relación a la participación, la interacción y desempeño, a través de actividades propias del aprendizaje cooperativo, aceptando sus diferencias. La muestra fueron 77 estudiantes de dos grupos de lectura. Uno fungió como grupo experimental y el otro como el de control. Este estudio se llevó a cabo en la Facultad de Lingüísticas de la Universidad de Ciencias Sociales y Humanidades, de la ciudad de Ho Chi Minh. La indagación confirmó que los alumnos vietnamitas están abiertos al cambio y que los profesores de inglés deben crear actividades efectivas para que ellos se sumerjan en platicar de manera cooperativa, en lugar de hacerlo individualmente en el aula.

Durante el proceso de esta investigación el profesor pudo observar que los alumnos no interactuaban al inicio, pero con el paso de los días y ante la expectativa de las distintas actividades que se realizaron, los estudiantes incrementaron sus participaciones y sus interacciones fueron más fluidas. Los estudiantes comentaron disfrutar mayormente la clase y sentirse contentos de asistir. Estos cinco estudios mencionados le dieron sustento a esta indagatoria debido a que los temas (trabajo en pares y habilidad oral) se relacionan y se utilizaron como marco referencial.

### **Capítulo 3. Metodología**

En este capítulo se aborda el enfoque metodológico y el diseño que permitieron la recolección los datos, a fin de responder el problema planteado. Se inicia con una descripción del enfoque cualitativo en el cual se basa el estudio y que a su vez, da sustento al cumplimiento del objetivo general, consistente en analizar el impacto del trabajo en pares en el fortalecimiento de la habilidad oral, en la enseñanza del idioma inglés. También se profundiza en el diseño de investigación-acción, debido a que se pretende mejorar la práctica docente en el aula y se parte de un problema a resolver. El resto del capítulo está organizado por los siguientes apartados: descripción de la población y muestra, que incluye las características de los participantes. Los instrumentos que se utilizaron para recolectar datos en esta investigación y que fueron la entrevista semiestructurada y la observación participante (Hernández et al., 2006). En los procedimientos se enlistan los pasos que se siguieron para transformar los datos en información que permitió responder a las preguntas de investigación formuladas en el planteamiento del problema. En la estrategia de análisis de datos, se presentan los criterios para realizar el análisis de los datos y la forma en que se aseguró la validez y confiabilidad en la interpretación de los datos obtenidos, así como en la aplicación de los instrumentos.

### *Enfoque Metodológico*

De acuerdo con Denzin y Lincoln (2005), la investigación cualitativa es una actividad que ubica al observador en el mundo. De acuerdo a los autores, este tipo de indagación consiste en una serie de prácticas que hacen visible al mundo, lo transforman. Por este medio se evidencian realidades que posteriormente se pueden modificar, las cuales se pueden enriquecer inclusive con observaciones de las mismas, por ejemplo, las prácticas educativas. De ahí, que para la realización de este estudio se seleccionara este método, ya que con base en los resultados se plantearon nuevas propuestas de actividades comunicativas orales basadas en el trabajo en pares y así fortalecer la habilidad mencionada. A diferencia del enfoque cuantitativo, el cualitativo intenta comprender la realidad de las personas en su vida diaria, en su contexto y en sus interacciones sociales. De acuerdo con Mayan (2001), se trata de hacer sentido de la cotidianidad de los participantes, sin interrumpirla.

La investigación cualitativa se realiza en el propio contexto donde radica el problema a estudiar. Hernández et al. (2006), sostienen que habiendo seleccionado el ambiente apropiado, el investigador comenzará a responder las preguntas de la indagación, en este caso, ¿cuál es el impacto del trabajo en pares, en el fortalecimiento de la habilidad oral, respecto al Curso de Comunicación Activa en Inglés? Cabe señalar que en la investigación cualitativa, las preguntas tienden a ser más amplias, esto permite que el investigador recabe información variada, con el objeto de obtener un panorama más holístico del fenómeno que investiga. Hernández et al. (2006) mencionan dos dimensiones que se deben considerar respecto al ambiente: conveniencia y accesibilidad.

La primera se refiere a si las personas de ese contexto podrán responder a las preguntas de investigación. La accesibilidad se relaciona con la recolección de datos y si habrá permiso para obtenerlos.

Esta indagación fue guiada por los lineamientos del enfoque mencionado. La investigadora es el instrumento primario o el medio principal en la recolección y análisis de datos (Merriam, 2009). Fue así como se logró tener una mejor apreciación del impacto del trabajo en pares en el fortalecimiento de la habilidad oral, respecto al Curso de Comunicación Activa en Inglés, que es el punto central en esta indagación. Para Sandín (2003), una de las finalidades de la investigación cualitativa es llevar a cabo descripciones detalladas de situaciones, personas, interacciones y comportamientos que son observables, considerando siempre la opinión de los participantes. Lo cual significa que una interpretación de fenómenos sin considerar las experiencias, creencias y opiniones de la propia población, sería inservible, no sería una indagación cualitativa. Según Hernández et al. (2006), además de la población de la indagación, también el propio investigador se ve inmerso en la realidad que busca comprender, se vuelve un participante más. Puede afirmarse que la relación entre el investigador y el fenómeno de estudio es muy próxima, que interactúan. Por tal motivo, esta investigación la realizó la profesora responsable del Curso de Comunicación Activa en Inglés con sus propios alumnos y en su propia aula. Una de las características fundamentales de los estudios cualitativos radica en la flexibilidad y el hecho de que no son lineales, es decir, que se van reconstruyendo conforme avanza la indagación, permaneciendo abiertos a cambios que pueden relacionarse con el planteamiento del problema o con las fases del estudio.

La investigación cualitativa se utiliza para conocer, describir y documentar fenómenos sociales, como la interacción en el aula, pero también hay diferentes diseños dentro de este mismo enfoque, que permiten estudiar las realidades desde distintos ángulos. No obstante, para este caso, se ha elegido la investigación-acción, en virtud de que se parte de un problema a resolver: la necesaria innovación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de idioma inglés del Curso de Comunicación Activa, además de la importancia de mejorar el bajo desempeño académico de los alumnos, partiendo de nuevas formas de enseñar y aprender.

En la opinión de Craig (2009), los diseños de la investigación cualitativa de manera general, utilizan la observación con el fin de conocer, de comprender y responder las preguntas de investigación. En esta indagatoria, la observación participante fue uno de los instrumentos utilizados para evidenciar la interacción en pares durante la implementación de las actividades que se organizaron para este fin. Se registraron las interacciones con base en indicadores tales como fluidez y pronunciación, entre otros. Elliott (2005) manifiesta que el objetivo fundamental de la investigación-acción es mejorar la práctica educativa, partiendo de un problema a resolver; no siendo su prioridad el generar conocimientos. Cabe destacar, que uno de los objetivos de esta investigación, fue realizar recomendaciones de mejora para la futura planeación de clases de inglés, que contemplen actividades comunicativas orales basadas en el trabajo en pares, a fin de que otros maestros mejoren su práctica docente y se enriquezca el proceso de enseñanza-aprendizaje de los futuros alumnos del CONALEP No.35.

Finalmente, la investigación-acción es un diseño cualitativo en el que el profesor reflexiona respecto a su propia labor en el aula. Para Elliott (2005), en la investigación-

acción se busca propiciar el cambio social, transformar la realidad y que los propios sujetos estén conscientes de su papel en ese proceso. Todo esto implica una reflexión en la acción. La investigación-acción hace de la práctica un objeto de investigación. Puede afirmarse que en este estudio se conjuntan la actividad reflexiva y la acción transformadora, la innovación y la propia investigación.

### *Población y Muestra*

Según Hernández et al. (2006), “la población o universo es un conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas especificaciones” (p. 238). Lo que significa que la población son todos los elementos que tienen los rasgos, características o cualidades que ayudan a entender el fenómeno y dan respuesta a las preguntas de investigación. Consecuentemente, el universo se debe describir claramente en torno a sus características de contenido, lugar y tiempo. En este caso, la población estuvo comprendida por un grupo de alumnos de tercer semestre del Curso de Comunicación Activa en Inglés.

Por otra parte, la muestra es un subgrupo de la población (Hernández et al., 2006). Tal como refieren Hernández et al., en el muestreo cualitativo conciernen casos, personas que ayuden a entender el fenómeno y responder las preguntas de investigación. Además, las muestras de indagaciones cualitativas no se deben utilizar para representar a un universo, pero sí pueden modificarse a lo largo de la investigación, debido a la flexibilidad de toda la indagación cualitativa. Las unidades de análisis o muestra, en la opinión de Hernández et al. (2006), son los elementos o casos sobre qué o quienes se

recolectará la información; en esta indagación, se trata de los alumnos del Curso de Comunicación Activa en Inglés, debido a que dichos participantes son quienes interesan a la investigadora por representar una gran riqueza de datos en la recolección y en el análisis de los mismos. Para esta indagación se utilizó una muestra dirigida o intencional, correspondiente a un tipo de muestra no probabilística (Hernández et al.), ya que se busca describir el subgrupo a profundidad y el fenómeno indagado, en este caso, el trabajo con siete pares de alumnos del Grupo 305 del Curso de Comunicación Activa en Inglés.

Cabe señalar que también se trató de una muestra homogénea, ya que los alumnos que integraron la misma, tenían características similares o el mismo perfil (Hernández et al.), al pertenecer al mismo grupo del curso objeto de estudio. Al respecto sobresalió lo siguiente: los alumnos que conformaron la muestra pertenecían al grupo 305 de la carrera de Profesional Técnico Bachiller en Informática y eran diez mujeres y cuatro varones, con edades comprendidas entre 15 y 17 años. De igual forma, se requirió de alumnos voluntarios, dispuestos a participar en la investigación, sin recompensas económicas, o ningún otro tipo de beneficio, tal como lo estableció en Director del CONALEP No. 35.

### *Instrumentos*

Hernández et al. (2006), consideran que el proceso de recolección de datos tiene como finalidad analizar la información, responder a las preguntas de investigación y como resultado, arrojar conocimiento. La recolección y el análisis son fases del proceso cualitativo que se realizan prácticamente de manera simultánea. En una investigación cualitativa, como lo es este estudio y cuyo eje parte de la observación de la interacción de

los alumnos durante el trabajo en pares, además de la obtención de sus perspectivas o puntos de vista, los datos son útiles para comprender las actitudes, las emociones, los comportamientos y las interacciones, entre otros, de los participantes. Lo que significa que esa información permite al indagador proponer cambios en la realidad educativa estudiada, es decir, la enseñanza del inglés en el curso objeto de estudio. El que la profesora fuese la responsable del estudio, le permitió ser testigo del ambiente áulico, las relaciones interpersonales, las interacciones de los sujetos participantes, por ejemplo. En la investigación-acción, el profesor recolecta información sobre la interacción en el aula, para buscar posibles soluciones a los problemas que afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje (McKernan, 1999).

Debido a la diversidad de técnicas, es el propio investigador quien debe elegir las adecuadas, para este estudio, la investigadora recurrió a la observación participante (véase Apéndice E) y a la entrevista semiestructurada (véase Apéndice F) para que ayuden a dar respuesta al problema planteado y que contribuyan a su solución, además de permitir el cumplimiento de los objetivos formulados. En ambos instrumentos se consideraron los constructos del estudio: el trabajo en pares y la habilidad oral, incluyendo así, los siguientes aspectos a observar: ¿Participaron los alumnos en las actividades? ¿Hubo interés por las actividades? ¿Siguieron las instrucciones? ¿Hubo éxito en la terminación de la actividad? ¿Pronunciaron correctamente? ¿Hubo interacción oral durante las actividades? Referente a la habilidad comunicativa: ¿Los alumnos hicieron uso correcto de las estructuras gramaticales durante la interacción? ¿Hubo uso correcto de vocabulario durante la actividad? ¿Hubo fluidez en sus aportaciones?



La observación tiene finalidades específicas, como comentan Hernández et al. (2006), de las cuales se rescatan algunas por estar estrechamente relacionadas con los objetivos específicos que se formularon en el planteamiento del problema: describir las actividades que se desarrollaron en los contextos estipulados y las personas que las llevaron a cabo, comprender los patrones de conducta que se desarrollaron y generar propuestas de mejora. Cabe mencionar que en esta investigación se buscó conocer y modificar la práctica educativa, enfocándose en los alumnos del Curso de Comunicación Activa en Inglés, pero también para hacer propuestas de mejora, orientadas a la futura planeación de clases de inglés a través del trabajo en pares y de esa manera enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje y contribuir al mejoramiento del desempeño académico de los alumnos. Otro de los instrumentos que se utilizó con el fin de recabar datos en esta indagatoria, fue la entrevista semiestructurada

Hernández et al. (2006), consideran que la entrevista es una especie de reunión entre dos personas o más para intercambiar información; en dicho encuentro el entrevistado es el especialista. Por su parte, Latorre (2007), considera que la entrevista es un complemento de la observación, ya que a través de ésta, se manifiestan aspectos de la realidad que no son fácilmente observables. Para esta indagación se optó por utilizar la entrevista semiestructurada como uno de los instrumentos, ya que al conducirla como una conversación entre el participante y el investigador, el ambiente fue amigable, sin presión para el entrevistado. De acuerdo con Fontana y Frey (2005), todo mundo, no solamente los investigadores sociales, depende de la entrevista como fuente de información, ya que consideran que los datos obtenidos asemejan una fotografía real y exacta, de las vidas de los entrevistados.

Debido a que uno de los objetivos específicos de esta investigación fue la implementación de actividades comunicativas orales basadas en el trabajo en pares, a fin de innovar en el proceso de enseñanza-aprendizaje y fortalecer la habilidad respectiva, en el Curso de Comunicación Activa en Inglés, fue de suma importancia conocer las opiniones o percepciones de los sujetos participantes, referente a su experiencia en la indagación cualitativa. Por tal motivo, se aplicó la guía de preguntas para la entrevista semiestructurada a los alumnos del curso (Apéndice F) y cuyas interrogantes giran todas con base en el ambiente áulico vivido en el lapso en que se llevaron a cabo las actividades diseñadas para trabajar en pares. Además de fomentar y aplicar los valores como el respeto y la responsabilidad, de igual manera se propició el trabajo cooperativo, al llevar a cabo las actividades en pares.

Respecto a los constructos del estudio (el trabajo en pares y la habilidad oral), en la entrevista semiestructurada se abordaron las siguientes temáticas: referente al trabajo en pares se cuestionó si el compañero había participado con interés en las actividades y si éstas habían sido difíciles de realizar. Acerca de la habilidad oral se preguntó si los participantes consideraban que las actividades les habían ayudado a fortalecer la habilidad oral y si el interactuar les había facilitado el aprendizaje del inglés.

### *Procedimientos*

Para el presente estudio se eligió el diseño de investigación-acción debido a que se busca la solución de un problema. La profesora, al identificar la problemática e interesarse por mejorar su propia práctica, solicitó permiso (Apéndice A) para llevar a

cabo la investigación educativa contemplando el fortalecimiento de la habilidad oral mediante el trabajo en pares. Una vez que obtuvo la carta de autorización del director de CONALEP No.35 para realizar la indagatoria, se llevó a cabo el diagnóstico previo del problema. Se elaboraron los instrumentos, considerando los indicadores del constructo (habilidad oral) y los cuales se aplicaron durante la implementación de las actividades. Posteriormente se elaboró un plan de cuatro actividades donde se requirió de la interacción oral en inglés de los participantes al desarrollar las actividades en pares.

Estas actividades se implementaron en septiembre del año en curso y buscando contar con datos más claros, con un panorama más completo, la profesora titular tuvo el apoyo de otra persona quien fue responsable de la grabación de las sesiones. Durante las cuatro sesiones, la profesora registró los sucesos de mayor relevancia en la guía de observación participante. Al término de la aplicación de las actividades, se sostuvo una charla informal con los participantes para escuchar su opinión respecto a la experiencia del trabajo en pares, en especial, de la interacción con su par. Posteriormente a cada participante se le entregó un formato de la entrevista y lo contestaron. En esta indagación se utilizó la observación participante como técnica de recolección de información. Al término de cada sesión se revisaban y complementaban las anotaciones de campo.

### *Estrategia de Análisis de Datos*

Para Hernández et al. (2006), el análisis de datos tiene como finalidad primordial, el ordenar la información recabada, organizar las unidades de análisis, las categorías,

describir las opiniones de los participantes (desde su propio punto de vista), interpretar los temas para así comprender y relacionar los resultados con la teoría fundamentada.

El análisis de datos en la indagación cualitativa es un modelo sistemático de recolección-análisis-recolección-análisis de datos, *ad infinitum*. El investigador cualitativo recolecta datos, los analiza, recolecta más datos para llenar huecos, y así sucesivamente hasta alcanzar la saturación (Mayan, 2001, p.22).

Lo anterior significa que es una actividad donde se construyen conjeturas, las cuales se confirman o se refutan, con base en lo encontrado. El análisis de la información cualitativa, es un proceso inductivo. Es decir, que el investigador lleva a cabo observaciones, se percata de ciertos patrones en los datos e inicia su propuesta de hipótesis y de teoría fundamentada, para posteriormente formular conclusiones o emitir un nuevo diagnóstico del problema que deriva del proceso de reflexión y acción (Hernández et al., 2006). Este proceso de análisis de datos, de acuerdo con Mertler (2006), intenta ver el fenómeno en cuestión desde un punto de vista holístico, considerando todo lo que hace de éste, un suceso singular. Con el objetivo de ordenar la información para facilitar la comprensión del fenómeno, se leyeron los datos de los dos instrumentos (la observación participante y la entrevista semiestructurada) y se seleccionaron los segmentos de mayor relevancia, con base en la interrogante del estudio. De las unidades de análisis fueron emergiendo las categorías iniciales, las cuales se fueron modificando al releer la información recabada con los instrumentos.

En otras palabras, con la finalidad de tener cuidado de que en el análisis no se malinterpretara o minimizara algún dato, Parsons y Brown (como se citó en Mertler, 2006) describen un proceso de tres pasos para conducir tal análisis, mismos que se contemplaron en este estudio y que fueron: la organización, la descripción y la interpretación. En el primer paso se trata de reducir los excesos de información en forma de narrativa, a través de un sistema de categorización. En el caso de este estudio, después de seleccionar las citas de mayor relevancia separaron por características en común, por similitudes. Por ejemplo, se agruparon las respuestas donde los alumnos consideraron que la realización de las actividades en pares les habían parecido fáciles, agradables u otro adjetivo positivo. En el segundo paso, se trata de describir las características principales de las categorías que resultaron al codificar la información. Al revisar los datos de los instrumentos, fueron emergiendo las categorías de los contenidos y se revisaron para cuestionar si esa información ayudaría a responder las preguntas de la indagación.

El tercer y último paso es el interpretar lo que se ha simplificado y organizado. Se revisaron las categorías codificadas, se buscaron semejanzas o discrepancias, como el hecho que los alumnos interactuaron mayormente en español y ellos sintieron haberlo hecho en inglés. Se buscaron aspectos en la información que dieran respuesta a la pregunta de la investigación, que proporcionaran retos a las prácticas actuales o futuras, o que puedan guiar alguna práctica posterior, ya que ese es uno de los objetivos de este estudio, hacer propuestas para mejorar la práctica docente y así enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Respecto a la recolección de datos, Hernández et al. (2006) se refieren al análisis cualitativo de los datos como una técnica efectiva para analizar contenidos en los

procesos de comunicación y se puede aplicar a conversaciones, diálogos o interacciones orales, entre otros. En este estudio y considerando que se parte de la descripción de la interacción oral desarrollada a través del trabajo en pares, además de las percepciones de los alumnos en la entrevista, se recurrió a la triangulación como estrategia principal para dar validez a la indagatoria. Todo investigador tiene que comparar, según lo sostienen Angulo y Vázquez (2003), los resultados obtenidos, con las interpretaciones otorgadas por otras fuentes. De acuerdo con ellos, esta triangulación asegura la comprensión profunda del fenómeno estudiado.

### *Validez Interna y Confiabilidad*

Para Franklin y Ballau (como se citó en Hernández et al., 2006, p. 665), la validez interna “se refiere a si el investigador ha captado el significado completo y profundo de las experiencias de los participantes, particularmente de aquellas vinculadas con el planteamiento del problema”. Una de las medidas que sugieren Hernández et al., con el fin de incrementar el grado de validez de toda investigación, es la triangulación. Esta estrategia se puede llevar a cabo refiriéndose a teorías, métodos e instrumentos, como la observación participante y la entrevista semiestructurada que se utilizaron en esta indagación.

De acuerdo con Goezt y LeCompte (1988), en las investigaciones cualitativas se utilizan distintas técnicas de recolección de datos, de tal manera que los datos obtenidos con un procedimiento se pueden utilizar para enriquecer datos que se han obtenido con otro. Finalmente, el investigador determina la exactitud de sus conclusiones llevando a

cabo triangulaciones con diversas fuentes de datos, métodos y fundamentos teóricos. En el caso de esta indagatoria se realizó la observación participante y se aplicó la entrevista semiestructurada. Se revisaron los datos de ambos instrumentos se rescataron unidades (respecto a las interacciones de los participantes, el ambiente áulico, por ejemplo, como indicadores).

Al revisar con mayor detenimiento los datos, se observó que algunos segmentos (citas) coincidían (los alumnos consideraron que el realizar las actividades en pares les facilitó el trabajo, entre otras). Emergieron diversas categorías que se fueron modificando en el proceso de análisis. Posteriormente se contrastaron los resultados de ambos instrumentos y se pudo observar las coincidencias y diferencias en los datos obtenidos. La triangulación evita que el investigador acepte con anticipación sus deducciones iniciales, al igual que amplía el ámbito y la claridad de los constructos que se han contemplado a lo largo del estudio, es decir, se describe de manera completa el fenómeno indagado. En este estudio se realizó la triangulación de datos (ver Tabla 3) recabados en los dos instrumentos y se pudo observar que en la mayor parte de las categorías hubo coincidencia.

### *Estrategia de Solución del Problema Planteado*

En la investigación-acción son varios los modelos que se conocen para la realización de dicho proceso. El modelo de Elliott consta de las siguientes fases: identificación de una idea general, es decir descripción de un problema. Planteamiento de las hipótesis de acción, como acciones que se deben resaltar para cambiara la práctica.

Construcción del plan de acción, que es la revisión del problema inicial y las acciones requeridas, los medios para empezar la siguiente acción y la planificación de los instrumentos para tener acceso a la información (Latorre, 2007).

Mientras que Elliott (2005) define la investigación-acción como “el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma” (p. 88), Mckernan (1999), considera que el propósito de dicho diseño es resolver problemas cotidianos inmediatos de los profesionales en ejercicio. Para este estudio donde se busca resolver un problema y mejorar la práctica educativa, se consideró el modelo de investigación acción de Whitehead (1991) (ver Fig. 1). Este investigador propone una espiral de ciclos, que son los siguientes: experimentar un problema, imaginar la solución, poner en práctica la solución imaginada, evaluar los resultados de las acciones emprendidas y modificar la práctica con base en los resultados (Latorre, 2007).

Mertler (2006) menciona que una de las situaciones en que se deben aplicar los principios básicos de la investigación-acción es en la identificación de problemas educativos, como lo es en este estudio, donde se busca analizar el impacto del trabajo en pares, en el fortalecimiento de la habilidad oral, respecto al Curso de Comunicación Activa en Inglés y a la vez elevar el nivel académico de los estudiantes por medio del enriquecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La primer fase del ciclo de investigación-acción de Whitehead (1991) (*sentir o experimentar un problema*) se refiere a identificar un aspecto problemático de la práctica profesional, en este caso, la responsable de este estudio, tras varios años de labor docente, observó el desánimo en gran parte de la población estudiantil de CONALEP No. 35, hacia la materia de inglés y el bajo desempeño de los mismos. Se llevó a cabo un



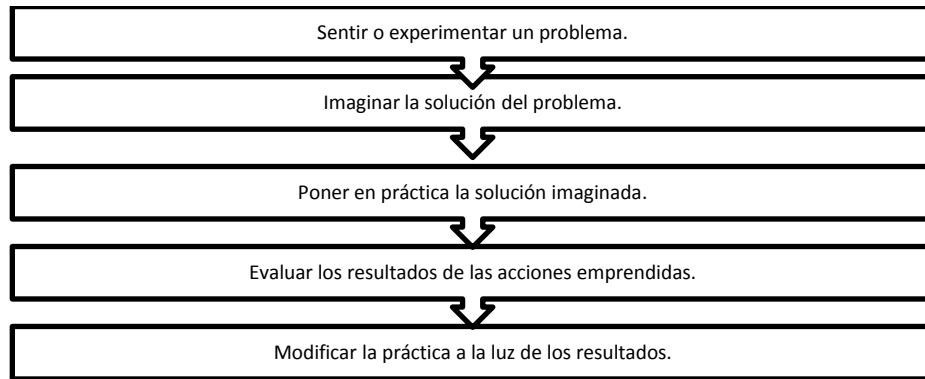
diagnóstico previo del problema, se buscó conocer mejor la situación real, verificar el nivel de inglés de los alumnos al inicio de su integración al plantel, para lo cual se obtuvieron datos del examen de admisión y se solicitó autorización para realizar el estudio.

Continuando con el ciclo de Whitehead (1991), la segunda fase (*Imaginar la solución del problema*) se refiere a proponer una solución tentativa. Para la realización de esta indagatoria, inicialmente se pensó en implementar actividades que involucraran el trabajo cooperativo, posteriormente se decidió por la interacción del trabajo en pares, enfocada a la habilidad oral en el inglés.

De acuerdo con Whitehead (1991), la tercer fase (*Poner en práctica la solución imaginada*) sugiere la aplicación de una propuesta, para este estudio, por ejemplo, se implementaron actividades diseñadas exclusivamente para esta investigación y utilizando 2 instrumentos (observación participante y la entrevista semiestructurada) para recolectar datos, los cuales se organizaron y se analizaron, emergiendo de ese análisis una serie de categorías sujeta a modificación con la revisión detallada de los datos. La fase cuatro, (*Evaluación de los resultados de las acciones emprendidas*) se podrá llevar a cabo al contar con los resultados del estudio los cuales facilitarán la construcción de conclusiones.

La última fase del ciclo de Whitehead (1991), (*Modificar la práctica a la luz de los resultados*) se realizará una vez que se cuente con los datos provenientes de los instrumentos. Uno de los objetivos de este estudio es: realizar recomendaciones para la futura planeación de clases de inglés, que contemplen actividades comunicativas orales basadas en el trabajo en pares, a fin de que otros maestros mejoren su práctica docente y

se enriquezca el proceso de enseñanza-aprendizaje, propuesta que se llevará a cabo en el periodo intersemestral (Enero 2012) en reunión de la Academia de Inglés de CONALEP No. 35.



*Figura 1.* Ciclo de la investigación-acción según Whitehead (Latorre, 2007).

## Capítulo 4. Análisis de Resultados

De acuerdo con Hernández et al. (2006), en la investigación cualitativa se busca obtener datos en el contexto natural del fenómeno estudiado, posteriormente dicha información se analiza y responde la pregunta de investigación, para generar, a su vez, conocimiento. En este capítulo se presentan los datos más relevantes obtenidos en este estudio. Primeramente se describe la observación participante que fue uno de los instrumentos utilizados y la entrevista semiestructurada que se aplicó a los participantes.

Para dar respuesta a la pregunta de investigación: ¿cuál es el impacto del trabajo en pares, en el fortalecimiento de la habilidad oral, respecto al Curso de Comunicación Activa en Inglés, impartido en CONALEP No. 35 de Lázaro Cárdenas, Michoacán? se aplicó una propuesta de actividades diseñadas exclusivamente para esta investigación. La implementación de dichas actividades fueron los días 14, 20, 21 y 27 de septiembre del año en curso. Se consideró una muestra de 14 participantes, siete pares, con el fin de cumplir con lo propuesto en el objetivo general que indica lo siguiente: Analizar el impacto del trabajo en pares, en el fortalecimiento de la habilidad oral, respecto al Curso de Comunicación Activa en Inglés.

Los objetivos específicos fueron de igual relevancia para el seguimiento del estudio y son los siguientes: Implementar actividades comunicativas orales basadas en el trabajo en pares, a fin de innovar en el proceso de enseñanza-aprendizaje y fortalecer la habilidad respectiva, en el Curso de Comunicación Activa en Inglés; describir el trabajo en pares y el fortalecimiento de la habilidad oral durante la enseñanza del idioma inglés; identificar las características del trabajo en pares, que favorecen el desarrollo de la

habilidad verbal en el idioma inglés; determinar si la interacción en el aula durante la actividad cooperativa, motiva a los alumnos a aprender inglés y realizar recomendaciones para la futura planeación de clases de inglés, que contemplen actividades comunicativas orales basadas en el trabajo en pares, a fin de que otros maestros mejoren su práctica docente y se enriquezca el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Al finalizar el capítulo, se presenta el análisis de los datos, donde se mencionan las categorías identificadas con base en la información obtenida en los dos instrumentos con el fin de realizar una triangulación de información y añadir validez al estudio.

### *Análisis de Resultados*

Hernández et al. (2006) manifiestan que en la investigación cualitativa, a diferencia de la cuantitativa, se cuenta con mayor riqueza y profundidad si los datos provienen de diversas fuentes, por medio de diferentes instrumentos. A continuación se presentan los datos más relevantes obtenidos de los dos instrumentos utilizados en esta indagatoria. Los datos de la observación participante se dividieron de acuerdo a tres indicadores: interacción entre pares, calidad lingüística y aspectos adicionales. Los datos de la entrevista semiestructurada son citas de los participantes al igual que referencias literarias que les dan sustento. Las categorías centrales se muestran en una tabla donde se pueden observar las coincidencias de unidades de los instrumentos, evidenciándose de esa manera la triangulación de datos.

### *Establecimiento de Categorías*

Hernández et al. (2006) manifiestan que las observaciones del investigador se van enfocando para responder el planteamiento. Se deben comparar los datos, las diferencias, las semejanzas y poco a poco surgen las categorías iniciales. Para este estudio primeramente se transcribieron los materiales de las observaciones participantes y la entrevista semiestructurada. Al revisar los datos, se identificaron extractos (citas) relevantes de los dos instrumentos utilizados, por ejemplo, el 100% de los estudiantes comentó que les fue fácil adaptarse al trabajo. Por otro lado, en la observación participante, la responsable del estudio pudo evidenciarlo, por medio de las actitudes y comentarios de los participantes, al término de las actividades.

De esa manera se fueron seleccionando las unidades de análisis, separando segmentos de contenido relevantes, lo cual condujo a las categorías iniciales, las cuales se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 3  
*Categorías iniciales (Datos recabados por el autor).*

Categoría	Subcategorías
Ambiente áulico	Respeto, tolerancia, mejores relaciones intergrupales.
Autoestima y motivación	Mayor interés por aprender inglés, más confianza en sí mismo, más participación, impulso para ser mejor estudiante (persona).
Trabajo cooperativo	Facilita el aprendizaje (del inglés) por las interacciones, trabajo en pares, retroalimentación de pares.
Aspectos lingüísticos	Expresión verbal, uso correcto de la gramática, vocabulario, pronunciación, fluidez.
Competencias docentes	Ser empático, diseñar estrategias de aprendizaje, planear actividades variadas, estar en constante actualización, ser un investigador de su propia práctica educativa.

Al revisar varias veces los datos y las categorías iniciales, se encontró con el hecho de que algunos segmentos relevantes no podían incluirse en las categorías que habían emergido al inicio del proceso de codificación. Por ejemplo, la investigadora se percató de que dos fenómenos importantes que formaban parte de este estudio (la interacción y la habilidad oral), no se evidenciaban claramente en las categorías iniciales. Al releer los datos de los instrumentos y revisar las unidades de análisis, surgieron nuevas categorías, modificando el listado inicial de la siguiente manera:

Tabla 4

*Establecimiento de nuevas categorías (Datos recabados por el autor).*

<i>Categoría</i>	<i>Subcategoría</i>	<i>Ejemplo – Observación</i>	<i>Ejemplo - Entrevista</i>
Interacción en pares	Grado de complejidad	La mayoría no recordó la estructura gramatical del tiempo presente simple. Las 2 primeras sesiones se les facilitaron mayormente.	A6 – “No hubo dificultades”. A10 – “Fue más fácil adaptarse, trabajar en pares facilita un poco el trabajo” A12 – “No hubo dificultades ya que mi compañera me apoyó en mis dudas”..
	Ambiente áulico	"Se pudo apreciar la responsabilidad y el gran empeño de los alumnos durante la sesión entera. El trabajo cooperativo y un buen ambiente se pudo evidenciar".	A5 – "Sí, cada uno pasó con su pareja, explicaron lo que les tocaba y los demás prestaban atención". A14 – "Sí, todo estuvo bien y hubo respeto y tolerancia."
	Retroalimentación	"Los participantes se esforzaron y ayudaban a su compañero cuando creían tener la respuesta correcta. Pero también solicitaban ayuda a la profesora y a otros compañeros"	A9 – "...habíamos varias personas que no sabíamos tanto como otros y con los equipos en pares, nos apoyábamos". A10 – "Pues a veces no sabíamos escribir palabras pero la maestra nos ayudó". A11 – "...además que nos ayudó a recordar temas anteriores".
	Reacciones positivas ante la realización de las actividades en pares	"Los alumnos se veían contentos al término de la actividad."	A1 – “ es menos monótono y más entretenido, esto causa más interés” A8 – "Sí, es más motivante y se te va la hora rápido".
	Relaciones intergrupales	Hubo compañerismo, solidaridad en todos los pares.	A2 – “Sólo al principio que ni ella se hablaba bien conmigo ni yo con ella, pero todo terminó bien al final A4 – "Sí y sí porque aprenden cosas que el otro sabe y se vuelve más divertida la clase y nos ayudamos a contestar". A5 – " además ayuda a llevarte mejor en el grupo".

Tabla 4 (Continuación)

*Establecimiento de nuevas categorías (Datos recabados por el autor).*

<i>Categoría</i>	<i>Subcategoría</i>	<i>Ejemplo – Observación</i>	<i>Ejemplo - Entrevista</i>
Habilidad oral	Mejoría en expresiones en inglés	Sus participaciones orales en inglés eran lógicas aunque con problemas fonéticos y gramaticales".  Los alumnos aprendieron vocabulario y expresiones relacionadas con el tema.	A4 - "Sí, porque así todos hablamos inglés y se nos queda más claro cómo pronunciarlo". A7- "... porque aprendimos nuevas cosas y mejoramos nuestro vocabulario"  A3 "es más fácil aprender en pares y te expresas mejor".
	Motivación	"Los alumnos se veían motivados y dispuestos a realizar la nueva actividad".	A3 – "Sí, para sentirnos más seguros al hablar". A11 – "Lo recomiendo ya que nos motiva más a aprender el inglés".
	Estado de ánimo	"Los alumnos estaban a la expectativa de con quién trabajarían pero con ánimo y contentos".	A6- "Sí, fue muy gracioso al participar todos, en serio me gustó". A10- "Fue divertido trabajar en estas actividades".
Actitud de la profesora ante las actividades del trabajo en pares	Disponibilidad	La profesora estuvo atenta a lo acontecido en las 4 sesiones.	A5 – "...nos motivaba para trabajar con muchas ganas". A11 – "...mostró interés por todo y todos".
	Técnicas de enseñanza-aprendizaje	El plan de sesión debe incluir estrategias variadas, considerando los intereses de los alumnos.	A1- "Sí porque fueron actividades interesantes además que nos ayudó a recordar temas anteriores". A9- "... fue algo nuevo e interesante".
	Trabajo cooperativo	"Los 14 alumnos fueron muy responsables y participativos, pero también ayudaban a su par".	A12- "Sí, trabajamos en par y aportamos cada quien nuestros conocimientos". A6- "Sí, porque nos ayudamos uno al otro".



## *La Observación Participante*

Para Hernández et al. (2006), las impresiones, los sentimientos y las experiencias del investigador son una fuente importante de datos y son parte esencial en el análisis de dicho estudio. Para esta indagación, uno de los instrumentos utilizados fue la observación participante (ver anexo E). A través de dicho instrumento se pudieron captar de manera directa las reacciones de los alumnos participantes antes, durante y al término de la aplicación de la propuesta de actividades en pares que se elaboraron con ese fin. Como lo manifiestan Hernández et al., se requiere hacer uso de todos los sentidos para poder captar el fenómeno observado, que en este caso era la interacción de los alumnos.

Para la realización de este estudio, se aplicó una propuesta de cuatro actividades implementadas en el mes de septiembre del año en curso y que a continuación se mencionan: sesión de vídeo, elaboración de diálogo (considerando un restaurante como escenario), construcción de una historia en el presente simple y entrevista a su par. Los resultados se registraron en una Guía de Observación con base en 3 indicadores (interacción entre pares, calidad lingüística y aspectos adicionales) y a continuación se describen los hallazgos encontrados en todas las sesiones.

### *Interacción entre pares.*

A lo largo de las 4 sesiones, los 14 alumnos interactuaron con su par de manera constante, aunque 12 de los participantes lo hicieron mayormente en español. De todos los pares, el tema de charla era la actividad correspondiente al día. Las interacciones se realizaron con respeto y en todo momento los alumnos estuvieron enfocados en su tarea.

Cada participante opinó e intercambió ideas con su par para cumplir con las indicaciones de la profesora, en situaciones donde ambos miembros tuvieron dudas, se dirigieron a la profesora para corroborar. En cada sesión hubo alumnos que interactuaron con otros pares, inclusive, se apoyaron del compañero de grupo que manejó la cámara (cuando no estaba grabando) y que tiene un nivel de inglés muy alto ya que vivió seis años en Estados Unidos.

Durante las sesiones, la mayoría de los pares prolongaron sus interacciones, por lo tanto, en cada clase se otorgaron cinco minutos adicionales para la interacción y quienes no lo requirieron los utilizaron para detallar su tarea. Los 14 alumnos mostraron disponibilidad ante el trabajo al igual que apoyo a su par durante la implementación de las actividades. Dentro de las mismas interacciones, los estudiantes proporcionaron retroalimentación a su compañero, lo cual fue de manera bidireccional. Los alumnos trabajaron de manera cooperativa a lo largo de cada sesión, hasta el punto en que hacían la presentación de su producto final, en plenaria. En cada sesión, con la misma muestra, los pares fueron formados por diferentes participantes. Aún cuando los pares eran *nuevos*, la interacción se desarrolló de la misma manera, constante y continua.

En la última parte de cada sesión, los pares presentaron su producto al resto del grupo, para lo cual practicaron y se apoyaron con la pronunciación. Los alumnos con mejor nivel de inglés asesoraron a su par y a otros que lo solicitaron. Las interacciones y retroalimentaciones se realizaron con respeto y amabilidad. Al momento de la plenaria, los 14 alumnos participaron y cumplieron con la actividad y con su par.

### *Calidad lingüística.*

En dos de las actividades que se realizaron, la sesión de vídeo y la entrevista al compañero, se pudo observar mayor interacción y fluidez en inglés entre los pares. Las ideas fueron claras y congruentes además de que aplicaron las reglas gramaticales correctamente. En las dos actividades mencionadas, las expresiones orales demostraron lógica y orden pero a pesar de que fueron las sesiones más simples ya que no exigían un alto nivel de inglés, los 14 alumnos presentaron problemas de pronunciación. Cuando tuvieron dificultades de vocabulario recurrieron al diccionario o a otro par; pero en un momento u otro, buscaron la retroalimentación de la profesora.

Fue difícil observar (escuchar) la calidad lingüística en las interacciones orales de los pares debido a que hubo sesiones donde la mayoría de ellos se comunicaron en español. Por ejemplo, durante la elaboración de la historia en el tiempo presente simple, actividad un poco más compleja que las dos mencionadas anteriormente, algunos pares se limitaron a decir en inglés, exclusivamente, las líneas del diálogo que les correspondió leer y que construyeron entre los dos. Por otra parte, los pares que interactuaron un poco en inglés durante la misma sesión, a pesar de que la interacción oral no fue gramaticalmente correcta ni la fluidez fue constante, sí lograron transmitir sus ideas. En esta misma sesión fue donde los alumnos requirieron mayor asesoría por parte de la profesora y con más frecuencia consultaron el diccionario con dudas de vocabulario. A pesar de que la profesora de manera reiterativa los invitaba a comunicarse en inglés entre ellos, los alumnos continuaron interactuando en español.

En la sesión #2, la elaboración del diálogo que tuvo como escenario el restaurante, los alumnos redactaron un diálogo, uno de los alumnos era el comensal y ordenó comida

a su par, quien a su vez fungió como mesero. Durante el desarrollo de esta actividad, se pudo observar que uno de los pares estaba formado por un estudiante cuyo nivel de inglés era superior al de su par, el alumno con mayor facilidad para expresar sus ideas con claridad y que fueron correctas gramaticalmente, no pudo interactuar en inglés con fluidez debido a que su compañero no le entendió. Sin embargo, le tradujo a su par al inicio, posteriormente su interacción fue también en español, excepto cuando se dirigió a la profesora.

El mismo alumno ayudó a su compañero, especialmente en la parte donde practicaron el diálogo, antes de hacer la presentación frente al resto del grupo. El otro alumno, por su parte, siguió atento y constantemente lo consultaba referente a la pronunciación. Este par presentó un diálogo más completo y utilizaron expresiones más complejas que los demás, pero inclusive ellos solicitaron asesoría en la pronunciación antes de presentar su producto al resto del grupo.

Las dificultades más frecuentes y que constantemente consultaron los alumnos, con su par, con la profesora u otro alumno de otro equipo (par) fueron relacionadas con el vocabulario, la pronunciación y la estructura gramatical de la actividad que realizaban. Es decir, fueron expresiones relacionadas con el producto que debían elaborar para la actividad correspondiente, no para la manera en que debían interactuar con su par en el transcurso o durante la sesión. En el aspecto lingüístico, se pudo observar (y corroborar por comentarios de los propios alumnos) que hubo ligero avance en el vocablo de los alumnos ya que sí aprendieron nuevas palabras y expresiones relacionadas con el contexto de la tarea asignada, a la vez que mejoraron su pronunciación.

*Aspectos adicionales.*

Al inicio de la primera sesión, de manera general, los participantes se veían un poco nerviosos lo cual ocasionó que algunos tuvieran problemas con la actividad, sin embargo, al recibir las indicaciones y comprender cuál era la tarea, se concentraron en la misma. En la tercera sesión las dificultades fueron de índole gramatical mayormente, debido a que en casi todos los pares hubo desacuerdo respecto a la estructura de tiempo presente simple, fue necesario de que la profesora hiciera una breve intervención para aclarar el punto. Cabe mencionar que durante esa misma actividad fue donde hubo más consultas referentes al vocabulario, inclusive entre los mismos pares hubo intercambio de significados.

Respecto al progreso individual y cooperativo, en la implementación de las actividades cada alumno trabajó de manera responsable (consultando el diccionario y enfocándose en la tarea, por ejemplo) y colaboró con su par buscando obtener el producto solicitado en las indicaciones. Al término de cada sesión todos los pares compartieron el producto final con el resto de los participantes lográndose de esa manera, los objetivos programados.

Dentro de los recursos didácticos utilizados, se contó con una laptop y cañón, donde se proyectó un vídeo y en otra ocasión, un menú de restaurante. Se hizo uso de hojas de rotafolio y marcadores, figuras con las que los alumnos construyeron una historia y fotocopias con listados de preguntas para el estudiante A y otras para el estudiante B. Los alumnos tomaron nota en sus cuadernos y consultaron constantemente un diccionario o traductor.

## *Entrevista Semiestructurada*

El propósito de la entrevista (ver anexo F) fue conocer la opinión de los participantes de esta investigación, referente al trabajo en pares. Debido a la premura del tiempo, con los 14 alumnos reunidos la profesora sostuvo una charla respecto a sus opiniones del trabajo en pares y posteriormente a cada uno se le entregó una fotocopia la cual contestaron de manera anónima. A continuación se presentan los hallazgos más relevantes de la entrevista, basados en tres criterios (interacción, rol del docente durante el trabajo en pares, calidad lingüística).

### *Interacción entre pares.*

Garita (2001) rechaza la idea de que los aprendizajes, incluyendo los significativos, de cada persona sean el producto único de su individualidad y no el resultado de la interacción con el resto de la humanidad. Govea y Sánchez (2006) sostienen que la expresión oral en el aula es un proceso que involucra a todos los participantes de la acción educativa a llevar el proceso de enseñanza-aprendizaje a su máxima expresión. Lo cual coincide con muchos especialistas, referente a la importancia de la interacción como medio para construir conocimiento

Respecto a la interacción en pares durante la clase, todos los alumnos consideraron que fue fácil realizar las actividades "...porque nos permite trabajar más rápido y se puede intercambiar ideas con el fin de mejorar" (Entrevista –Alumno 11.). El constructivismo social es un método de enseñanza altamente efectivo del cuál, todos los alumnos se pueden beneficiar debido a que las interacciones colaborativas y sociales son

incorporadas. Coll (1997), sostiene que la interacción entre iguales ofrece condiciones adecuadas para que los estudiantes aprendan a utilizar el lenguaje, el lenguaje de sus compañeros y el lenguaje interior, para guiar las propias acciones.

En el desarrollo de las actividades, los alumnos se sintieron en confianza de participar debido a que “todas las parejas tuvieron la oportunidad de hablar sin importar si podían o no pronunciar bien y hubo respeto por parte de los que escuchaban ” (Entrevista –Alumno 12.). Constructivismo social, se le llama al proceso donde los aprendices trabajan en conjunto para solucionar algún problema o para adquirir nuevos conocimientos. Apoyándose, pueden ser capaces de llegar a ofrecer una mejor solución al problema o llegar a tener una mejor comprensión de algún tema, a diferencia de haber continuado trabajando de manera individual (Ormrod, 2005). “Ahí radica el origen del aprendizaje cooperativo, el cuál es una metodología constructivista que da un giro de 180 grados a la educación escolar y hace posible el *enfoque centrado en el alumno*” (Ferreiro y Calderón, 2009, p.12).

Los 14 alumnos comentaron que el trabajar en pares los motivó a aprender inglés “porque es una forma de aprender cosas nuevas hablándolo con otra persona” (Entrevista –Alumno 9.). “Así se aprende más y el uno al otro se apoyan y se ayudan” (Entrevista –Alumno 7.). Estas percepciones de los alumnos coinciden con Joyce, Weil y Calhoun (2000) quienes consideran que los modelos de enseñanza sociales mejoran el aprendizaje académico a través de la interacción en pequeños grupos de trabajo.

Respecto a la retroalimentación que recibieron de sus pares, en especial cuando el nivel de inglés era ligeramente superior al del otro participante, los alumnos lo tomaron de manera positiva. Cuando se le preguntó a una alumna qué dificultades había tenido en

el desarrollo de una de las actividades en específico, ella argumentó que “Ninguna, ya que mi compañera me apoyó en mis dudas ” (Entrevista –Alumno 12.). Vygotsky creía que los niños, aunque en este caso son adolescentes, aprenden más y mejor cuando realizan actividades, o intentan resolver un problema en colaboración de alguien que es más competente que él mismo (como se citó en Ormrod, 2005).

#### *Rol del docente durante el trabajo en pares.*

Acercas del desempeño de la profesora durante las actividades, los alumnos manifestaron que al solicitar su apoyo “fue muy comprensiva y paciente” (Entrevista – Alumno 2.) y “estuvo pendiente de lo que hicimos y mostró interés por todo y todos” (Entrevista –Alumno 5.). Los alumnos coincidieron respecto a si la retroalimentación por parte de la docente había sido de manera puntual “...me ayudó en algunas palabras que no supe y me dijo cómo pronunciarlas (Entrevista –Alumno 10.). Entre las competencias docentes generales que Tejada (2009) identifica y a la vez agrupa en unidades de competencia, se encuentra el que todo profesor debe programar acciones formativas que se vinculan con el resto de las acciones de formación (elaborar planificaciones de sesiones incluyendo contenidos, actividades, recursos y técnicas a utilizar).

Otra de las unidades de competencia docente que menciona Tejada (2009) es el proporcionar oportunidades de aprendizaje a los individuos, acordes con las características y necesidades de los mismos (crear las condiciones óptimas de aprendizaje, utilizar técnicas, material didáctico y evaluar formativamente para facilitar la adquisición de competencias) y el asesorar, supervisar el aprendizaje para potenciar las capacidades de autoaprendizaje y óptimo desarrollo de los participantes. Para que el



profesor pueda lograr un ambiente de aprendizaje y fomentar las buenas relaciones en el aula, tiene que contar con una competencia básica, el ser un buen comunicador.

Ayala (2005) menciona que el profesor requiere de habilidades para poder transmitir su mensaje a sus estudiantes. Se debe convertir en un buen comunicador y así expresar sus ideas de manera clara, en forma verbal y escrita. Un buen docente comunicador establece y mantiene contacto visual con su grupo. Debido a su trato cordial con sus alumnos, este tipo de profesor, propicia buenas relaciones con el grupo, lo cual trae como resultado, el que los estudiantes se sientan motivados para participar en clase y externar opiniones. Comentarios de estudiantes entrevistados en el curso de Comunicación Activa ilustran el punto:

La maestra es muy amable siempre. Ella nos vuelve a explicar si alguno todavía no entiende la tarea y nos tiene paciencia. (Entrevista – Alumno 6.)

La maestra es atenta con todos, nos habla con respeto y busca diferentes formas de explicarnos el mismo tema. Me gustan sus clases pero desde la secundaria se me hizo difícil el inglés. (Entrevista – Alumno 12.)

Otro hallazgo relevante en la entrevista fue el de la calidad lingüística de las interacciones de los alumnos, durante la implementación de las actividades.

#### *Calidad lingüística.*

Los alumnos consideraron que el trabajo en pares, a diferencia de trabajar individualmente, fortalece la habilidad oral debido a que “el practicar nos beneficia y

aprendemos mucho más” (Entrevista –Alumno 2.). La mayoría de los participantes creen que se esforzaron mayormente al interactuar con su par, intentando tener fluidez y uso correcto de la gramática en sus intervenciones. “Fui un poco más cuidadosa para tratar que todo saliera bien y no dudaba porque al estar con otra compañera trabajando te da confianza” (Entrevista –Alumno 8.). Los alumnos manifestaron que el interactuar en pares facilita el aprendizaje del idioma inglés ya que al trabajar de manera cooperativa se complementan, “porque si se tiene duda se le puede preguntar al compañero (Entrevista –Alumno 7.). Algunos participantes manifestaron haber mejorado su habilidad oral en el inglés al interactuar con su compañero, “...nos queda más claro cómo pronunciarlo” (Entrevista –Alumno 13.). De acuerdo con la apreciación de Cheng (2000), los alumnos que se han formado en un ambiente de poca interacción, tendrán la tendencia de continuar resistentes y pasivos pero con un cambio en la metodología, integrando actividades que requieran del trabajo en pares, por ejemplo, propiciará el ánimo y el entusiasmo en ellos. Se pretende mejorar la práctica docente, enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje e implementar actividades que respondan a las necesidades de aprendizaje de los alumnos, considerando el fortalecimiento de la expresión oral en ellos. Comentarios de los participantes del curso de Comunicación Activa en Inglés ilustran el punto.

Me gustó trabajar con otro compañero porque nos podíamos ayudar entre los dos y cuando se nos hizo difícil la maestra nos explicó. La clase fue más divertida y pudimos comunicarnos más en inglés porque nos sentíamos en confianza, ninguno se burló del otro. Aunque unas cosas sí nos hicieron reír. Siempre me ha gustado el inglés y es muy necesario. (Entrevista – Alumno 3.)

### *Confiabilidad y validez*

Para darle validez a este estudio, se llevó a cabo la triangulación de datos.

Hernández et al. (2006) sugieren que en toda investigación existan diversas fuentes de información y métodos para recolectar los datos, lo cual se le denomina triangulación de datos. Se desarrolla la triangulación de datos, que se han obtenido de diferentes fuentes y tiene como objetivo comprobar la constancia de los resultados. En la Tabla 3 se presentan las categorías centrales bajo las que se agruparon las citas seleccionadas de los datos recolectados así como las coincidencias (o diferencias) de los dos instrumentos aplicados.

Tabla 5  
*Categorías centrales (Datos recabados por el autor)*

Categorías	Instrumentos		Interpretaciones
	Observación participante	Entrevista semiestructurada	
Interacción en pares (Ambiente áulico, Retroalimentación)	<p>Durante el desarrollo de las cuatro actividades el 100% de los pares interactuaron- muy constantemente con la profesora también- y se concentraban en el trabajo.</p>	<p>Pregunta: 1, 3, 9, 11, 13 y 16.</p> <p>El 100% de los alumnos comentaron que hubo interacción durante el desarrollo de las actividades (con su par y con la profesora). El 100% de la muestra dijo que le gustó el trabajar e interactuar. El 35% mencionó que tuvo dificultades al inicio de las actividades.</p>	<p>Hay coincidencia respecto a que sí hubo interacción durante las actividades.</p>
	<p><i>“Se percibió un ambiente de respeto y cordialidad en el aula”.</i></p> <p><i>“Los alumnos estaban atentos a lo que su par decía”.</i></p>	<p>Preguntas: 2,5,6 8 y 9</p> <p>El 100% de los alumnos consideraron que hubo respeto y, tolerancia en el aula, durante las cuatro sesiones y las actividades les parecieron interesantes y novedosas. A los siete pares les pareció justa la evaluación.</p>	<p>Hay coincidencia en el tipo de ambiente en el que se desarrollaron las actividades en pares: armonía, respeto y solidaridad.</p>
	<p><i>“Los 14 alumnos fueron muy responsables y participativos, pero también ayudaban a su par. Hicieron su trabajo en equipo”.</i></p> <p><i>“Trabajaron de manera cooperativa”.</i></p>	<p>Preguntas: 1,3,6,9,11,13 y 16</p> <p>Los 14 alumnos consideran que recibieron retroalimentación de su par, otro compañero o la profesora. Los 14 alumnos creen que otorgaron retroalimentación a otro compañero. Un estudiante cree que la retroalimentación le sirvió para recordar el tema.</p>	<p>Hay coincidencia respecto a si hubo retroalimentación en el grupo. Hubo trabajo cooperativo.</p>

Tabla 5 (continuación)

*Categorías centrales (Datos recabados por el autor)*

Categorías	Instrumentos		Interpretaciones
	Observación participante	Entrevista semiestructurada	
	<p><i>“Los siete pares tuvieron errores gramaticales en sus interacciones”.</i></p> <p><i>“Los siete pares requirieron de apoyo gramatical o fonético durante la actividad en pares”.</i></p> <p><i>“Los pares interactuaron (aproximadamente el 60%) en español en el periodo de realización de la historia”.</i></p>	<p>Preguntas: 10, 11, 14 y 19.</p> <p>El 100% de los alumnos consideran que este tipo de actividades facilitan el aprendizaje. Los 14 alumnos creen haber mejorado su expresión oral en inglés, o mínimamente una de las áreas (vocabulario, nuevas expresiones y/o pronunciación), Los 14 alumnos argumentan que se debe a que tienen mayor oportunidad para practicar.</p>	<p>No existe coincidencia entre lo que los alumnos creen y lo que se observó. Los participantes manifiestan que sí se facilita el aprendizaje del inglés con la aplicación de actividades de trabajos en pares (interacción). La profesora observó un fuerte problema cuando los alumnos interactuaban, casi el 90% lo hacían en español.</p>
Habilidad oral (Motivación)	<p><i>“Los alumnos se veían tranquilos y seguros de solicitar ayuda a la profesora”.</i></p> <p><i>“Los alumnos se veían motivados y dispuestos a realizar la nueva actividad”.</i></p> <p><i>“Los alumnos estaban un poco nerviosos pues era la primer actividad que realizaríamos”.</i></p>	<p>Preguntas: 4, 10,11,12 y 19</p> <p>Los 14 alumnos de la muestra consideran que el trabajar en pares los motiva a aprender y realizar las tareas encomendadas. De los participantes, dos de ellos creen que la competencia los impulsa a mejorar, otros cinco consideran que esta forma de trabajar ayuda a mejorar las relaciones de los integrantes de un grupo. Un alumno se mencionó que se inscribirá a un curso extra de inglés 3 alumnos creen que fortaleció la confianza en sí mismos.</p>	<p>Los alumnos reaccionan con nerviosismo al inicio de la aplicación de las actividades. Al entender lo que se pide de ellos, se concentran en su trabajo y trabajan cooperativamente con su par.</p>

Tabla 5 (continuación)  
*Categorías centrales (Datos recabados por el autor)*

Categorías	Instrumentos		Interpretacione
	Observación participante	Entrevista semiestructurada	
Actitudes de la profesora	<i>La profesora hizo su mejor esfuerzo para la realización de las actividades. Planeó su sesión, estuvo atenta al desarrollo de la misma y las actitudes de los alumnos. Trató de captar lo más relevante de cada experiencia.</i>	Preguntas: 3 a 8.  Los 14 alumnos consideran que la profesora dijo las instrucciones de manera clara, les proporcionó retroalimentación, estuvo atenta a las aportaciones de los participantes y que se dirigía al grupo con respeto.	Hay coincidencia, la profesora cumplió con sus responsabilidades pre, durante y post a las actividades.

A continuación se presentan dos figuras, la primera contiene las categorías que emergieron al inicio del análisis de los datos, la segunda son las categorías centrales que surgieron tras el análisis más profundo de los datos recolectados con los dos instrumentos (observación participante y entrevista semiestructurada) y las subcategorías (algunas de las cuales pueden integrarse a otras categorías ya existentes). Estas categorías presentan los datos que se obtuvieron de los instrumentos, como ya se mencionó, y que, a su vez, hacen referencia a la categoría.

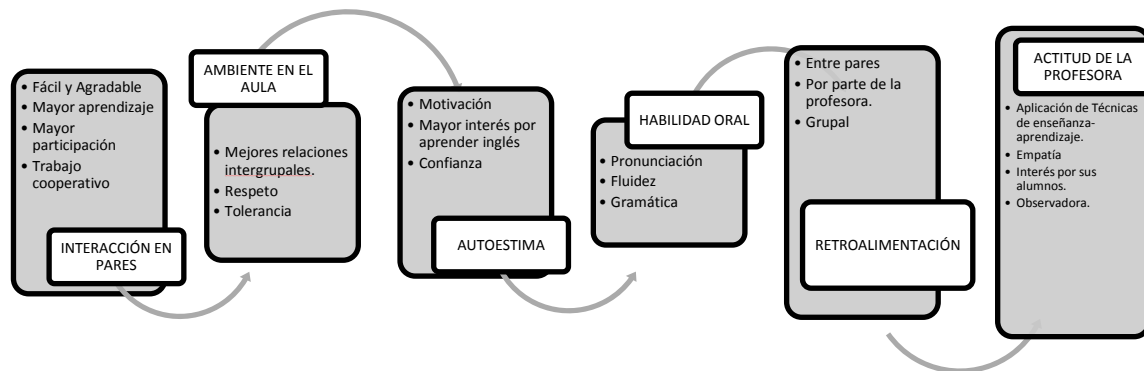


Figura 2. Relación de categorías iniciales (Datos recabados por el autor).

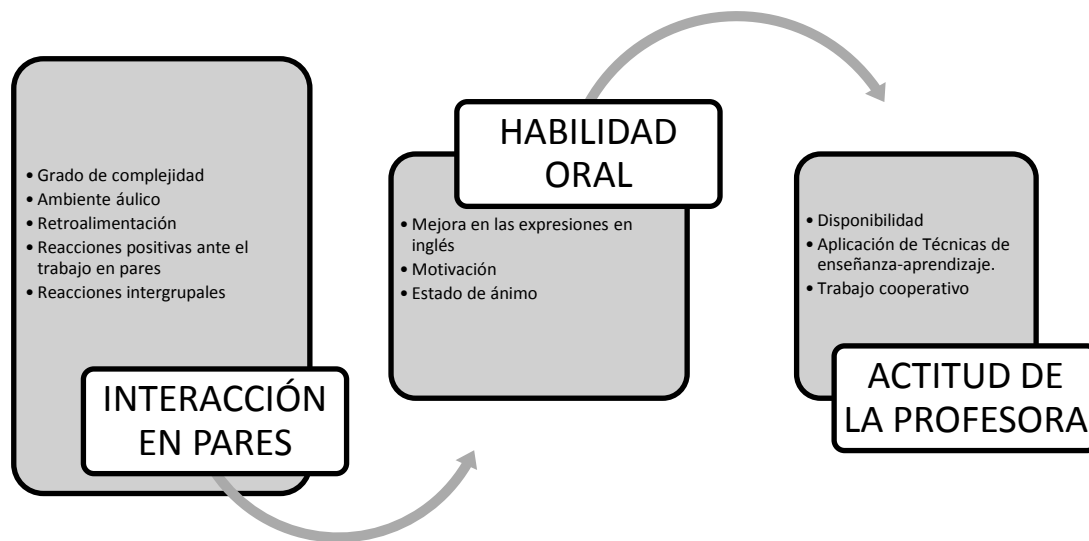


Figura 3. Relación de categorías y subcategorías. (Datos recabados por el autor).

Esta investigación cualitativa, cuyo diseño es la investigación-acción, se llevó a cabo con una muestra de 14 participantes, que forman parte del grupo 305, tercer semestre de la carrera de P.T.B. en Informática, del turno matutino del CONALEP No. 35 de Lázaro Cárdenas, Michoacán. Se eligieron a los alumnos que son más constantes en asistencia y participación en la clase de Comunicación Activa en Inglés. Para este estudio se aplicó una propuesta de cuatro actividades diseñadas y se aplicaron como instrumentos la observación participante (realizada por la propia profesora del grupo, quien es también la responsable de la indagación) y la entrevista semiestructurada. Estos dos instrumentos se elaboraron y fueron revisados cuidadosamente para que tuvieran aplicabilidad en el estudio.

Para concluir con este capítulo se presentaron los datos que tienen mayor impacto con la pregunta de investigación. Se identificaron segmentos sobresalientes de los dos instrumentos utilizados (observación participante y la entrevista semiestructurada). El listado de categorías inicial se modificó en el transcurso del análisis debido a que se observó que algunas unidades podrían formar parte de alguna categoría ya establecida. También se incluyó una tabla donde se evidencia la triangulación de los datos que sirve para darle validez al estudio.

Algunos de los resultados más sobresalientes son el hecho de que los alumnos disfrutaban el trabajo en pares (cooperativo) y sienten que es más fácil realizar una actividad cuando lo hacen con un compañero. Uno de los motivos es que sienten más confianza y es menos la presión, en caso de cometer un error. Finalmente se puede constatar, con las Fig. 1 y 2, que las categorías resultantes se relacionan debido a que varios de los datos pueden compartirse entre estas. Por lo tanto, algunas de las



subcategorías (Fig. 2) pueden serlo de otras categorías ya existentes. En el siguiente capítulo se establecen las conclusiones obtenidas a partir del análisis de datos y la revisión de la literatura.

## Capítulo 5. Conclusiones

En este último capítulo de la tesis se presentan las conclusiones de la investigación, las cuales surgen tras el análisis de los resultados y las propias conjeturas del investigador. Se mencionan las diferentes limitantes que afectaron el estudio, algunas de las cuales estaban fuera del alcance de la profesora responsable de la indagación. Se incluyen dos recomendaciones para futuras investigaciones relacionadas con el tema del trabajo en pares y el fortalecimiento de la habilidad oral en inglés. Como sección adicional, se presentan algunas sugerencias para posibles implementaciones de actividades en pares en el aula y se formulan dos nuevas preguntas de investigación que pueden ayudar a conocer más respecto al tópico en discusión. Finalmente se dan respuesta a las preguntas subordinadas que se plantearon al inicio del estudio.

### *Principales Hallazgos*

En esta sección se presentan las conclusiones de la indagatoria cualitativa y que son producto del análisis del investigador respecto a los resultados del estudio, los cuales se presentaron en el capítulo anterior. Las conclusiones se elaboraron con base en los tres indicadores utilizados en la descripción de los principales hallazgos (interacción entre pares, calidad lingüística y aspectos adicionales) y son las siguientes:

#### *Interacción entre pares.*

Durante la implementación de la propuesta de actividades en pares, las interacciones entre los participantes fueron constantes. La profesora interactuó

frecuentemente con los alumnos de la muestra para aclarar y corregir significados. La mayor parte de la interacción por parte de los alumnos fue en español; una de las razones es el hecho de que no están acostumbrados a comunicarse con sus compañeros en inglés. En el aula se requiere de mayor uso del inglés para las diversas interacciones que se propician. En estudios realizados por Villamil y de Guerrero (1996) y Anton y DiCamilla (1998) como se citó en Storch y Aldosari (2010) reportaron que el uso de la lengua materna (L1- first language) facilitaba el que los alumnos completaran la tarea asignada de manera más eficiente (comprender mejor un texto, ofrecer sugerencias, entre otras), mantuvieran el diálogo y externaran sus ideas. Es decir, que los alumnos utilizan el español para realizar toda la gestión que conlleva la realización de la tarea porque les facilita la actividad, ahorran tiempo que pueden utilizar para completar el producto solicitado (intercambio de información, construcción de diálogo, redacción de historio haciendo uso del tiempo presente simple, como fue en este estudio).

#### *Aspectos adicionales.*

El ambiente áulico en el que se desarrollaron las actividades fue de respeto, solidaridad, empatía y armonía. Los 14 pares hacían su presentación frente al resto del grupo con seriedad, los demás escuchaban con atención. Al respecto Cenich y Santos, (2005) consideran que las estrategias de enseñanza constructivistas tienen gran efecto en el aula, de manera cognitiva y social para el alumno. El aprendizaje, según el constructivismo, es un proceso interno de entendimiento, el cual se produce cuando el alumno participa activamente en la comprensión y elaboración del conocimiento. Otro

aspecto que se vio beneficiado con las actividades de trabajo en pares, fue el área psicológica de los alumnos.

Por comentarios de ellos mismos, el trabajo en pares mejoró la autoestima de los participantes y los motivó a trabajar y a aprender. A pesar de unos breves instantes de angustia que vivieron los alumnos al inicio de cada actividad, debido a la situación novedosa, ellos se recuperaron rápidamente y se enfocaron con interés a la realización de su tarea. El trabajo cooperativo los impulsó a mejorar su desempeño, a fortalecer las relaciones intergrupales y favoreció el autoconcepto de algunos participantes. Al respecto, Torres (en prensa) sostiene que una actividad cooperativa implica que los alumnos trabajarán juntos en armonía, en una tarea de aprendizaje, en una actividad asignada por el profesor, que ellos compartirán información y se apoyarán mutuamente. Lo anterior se traduce en varios tipos de interacción, como con el maestro, entre los alumnos y con el contenido. Las dos primeras interacciones permiten la ayuda mutua y una interacción rica en aportaciones, conocimientos y experiencias entre los participantes.

#### *Calidad lingüística.*

Referente a la habilidad oral de los alumnos, se pudo constatar que ellos aprendieron nuevas palabras y expresiones en inglés, además mejoraron la pronunciación de vocablos específicos. Sin embargo, no se puede afirmar con certeza que haya habido un avance notorio en su fluidez en inglés (ya que no era la finalidad de la presente investigación). La habilidad auditiva (*listening*) de los alumnos está más desarrollada que la expresión oral. Ellos entendían las indicaciones por parte de la profesora y cuando ella interactuaba con alguno de los participantes, de igual forma comprendían el *vídeo*, pero

cuando tenían que comunicarse de manera verbal, les era difícil, hasta imposible, en algunos casos. Los alumnos requieren de mayor práctica verbal en inglés.

En un estudio realizado por Savignon y Wang (2003), se encontró que la mayoría de los entrevistados habían estudiado inglés con el enfoque gramatical y que sus docentes se comunicaban con ellos en su lengua materna de una manera muy frecuente. Estos alumnos tuvieron muy poca actividad interactiva, planeada por los profesores, es decir, considerando la interacción entre los alumnos mediante actividades cooperativas. Desafortunadamente ese es uno de los motivos por el cual la mayoría de los alumnos de inglés tienen problemas para expresarse verbalmente y no han logrado fortalecer su habilidad oral.

Por el contrario, se observó que al momento en que realizaban su presentación de manera oral ante el grupo todo era diferente, parecía que tenían fluidez en inglés, pero todo era resultado de la práctica, se sentían más confiados. Tras constante interacción, los alumnos comentan sus trabajos con otros compañeros, el docente está en constante comunicación con los alumnos, supervisando los avances. Consecuentemente, se establecen relaciones sociales muy efectivas. Por lo tanto, el ambiente áulico será propicio para el aprendizaje, ya que los estudiantes se sentirán contentos y motivados (Trong, 2010). Esto ayuda al individuo a tener mayor confianza en sí mismo porque tiene mayor oportunidad de ser escuchado (Barkley, Cross y Major, 2007). La interacción alumno-contenido, para Coll (1997), es la que arroja como resultado, la construcción del conocimiento.

En el tema de la retroalimentación, durante las actividades en pares, ésta fue bidireccional, ambos integrantes se apoyaron. Inclusive quienes contaban con un nivel

superior al de su compañero, recurrían a su par para aprobación o consentimiento. Los alumnos que tenían mejor pronunciación asesoraban a su compañero, quien atendía y practicaba bajo la supervisión de su par. Por su parte, Ramírez (en prensa) comenta que los modelos de interacción social dan prioridad a la mejora de las capacidades del sujeto, el desarrollo del razonamiento lógico, de habilidades personales y de grupo. La interacción es muy importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los 14 alumnos de la muestra primeramente buscaron la retroalimentación de su par, antes de recurrir a la profesora. Inclusive quienes tenían mejor dominio del inglés, comentaban la situación (gramatical o la idea) con su pareja y posteriormente consultaban a la profesora. Seguramente se debió a que deseaban hacer todo lo mejor posible, como lo comentaron algunos de ellos en la entrevista semiestructurada: “Sí, fui un poco más cuidadosa para tratar que todo saliera bien y no dudaba porque al estar con otra compañera trabajando te da confianza” (Entrevista –Alumno 8.). Otro de los actores principales del proceso de enseñanza-aprendizaje es el profesor quien es el responsable de lo que acontece en el aula.

En este estudio, la profesora desempeñó diversos roles durante las actividades. Antes de la aplicación de la propuesta, fue la diseñadora de las situaciones didácticas, durante del desarrollo de cada sesión era organizadora de los recursos didácticos y el tiempo, fue facilitadora de aprendizaje, fue evaluadora, y por supuesto, fue investigadora (Lozano, 2005). En el desarrollo de las actividades en pares, como en toda sesión, el docente debe cumplir con responsabilidad, antes, durante y después de la clase, para que los alumnos logren construir sus aprendizajes. El profesor debe reflexionar

constantemente respecto a su labor y buscar mejoras a problemáticas que encuentre (Latorre, 2007).

### *Limitantes*

Dentro de las limitantes que afectaron el estudio, se encuentran las siguientes:

#### *Contexto*

El ruido del aire acondicionado no permitía que los alumnos escucharan a la profesora ni el *video* (a pesar de que la profesora había instalado una bocina portátil). Al apagar el aire, el ambiente era un poco incómodo debido a que es una región costera y las altas temperaturas obligan a utilizar ventiladores o aire acondicionado, como fue el caso. Los vidrios de las ventanas están sellados para evitar que el aire acondicionado se filtre.

#### *Tecnología*

Al inicio de la sesión del restaurante hubo problemas con el proyector y la laptop, tras unos minutos de ajustes en las propiedades del equipo, todo continuó normal. Dicha situación es común con los equipos de cómputo, sin embargo, se trataba de una serie de sesiones especiales, donde el tiempo era un elemento de suma importancia para la continuidad de las actividades.

### *Personas*

La falta de experiencia por parte de la profesora en el momento de entrevistar a los participantes y registrar la observación participante. A pesar de que la muestra fue pequeña (14), el tomar nota de lo más relevante, asistir a los alumnos y mantener la actividad fluyendo ocasionó tropiezos en el desarrollo de las actividades. De igual forma ocasionó un poco de estrés a la responsable del estudio la inasistencia o demora de algunos de los integrantes de la muestra, además de que provocó ligera incertidumbre a la persona que estaba esperando compañero (par).

### *Tiempo*

El 80% de los pares requerían mayor tiempo para la elaboración de las actividades. Por lo tanto, las entrevistas y evaluaciones se realizaron con premura. A pesar de que las actividades ni el tiempo fueron suficientes para corroborar la magnitud de la mejora en la habilidad oral de los alumnos, sí se pudo evidenciar progreso y avance en el vocabulario, expresiones propias de los temas revisados en la propuesta y en la pronunciación de los participantes.

### *Académicos*

La profesora tuvo que revisar el tiempo presente simple, al inicio de la actividad debido a que el 85% (aproximadamente) de los participantes tenían dificultades para llevar a cabo la actividad. Ese tema pertenece al programa de Interacción Inicial en Inglés, materia que cursaron el semestre anterior. Purpura (2004) manifiesta que el conocimiento gramatical y la habilidad gramatical son dos cosas distintas. Mientras que



el conocimiento gramatical se refiere a conocer, identificar algunas reglas gramaticales, la habilidad gramatical abarca el conocimiento de la gramática y la competencia estratégica, la capacidad para utilizarla, con precisión y con sentido. Durante la explicación que dio la profesora respecto al tema gramatical, se pudo apreciar que la mayoría de los alumnos no recordaban la estructura, es probable que no lo hayan utilizado (aplicado).

### *Recomendaciones para Futuras Investigaciones*

Si hubiese el interés por parte de otra persona de llevar a cabo un estudio relacionado a este tema, la responsable de esta indagatoria presenta las siguientes sugerencias:

Una investigación experimental donde se realicen actividades en pares en un grupo y actividades individuales en otro para ver las diferencias, o si se prefiere medir cuantitativamente la mejoría en la habilidad lingüística, se pueden aplicar exámenes antes y después de la implementación de ejercicios en pares. Una sesión antes a la aplicación de las actividades en pares, que los alumnos hayan tenido retroalimentación del tema gramatical en el que se basarán las tareas. Esto facilitará el desarrollo de las actividades y beneficiará el desempeño de los estudiantes.

Con base a lo anterior y considerando la posibilidad de nuevas indagaciones sobre el tema, se proponen las siguientes preguntas de investigación que pudieran facilitar los trabajos y ayudar a evidenciar el grado de avance en la expresión oral con el uso de actividades en pares:

¿Cómo se puede medir el impacto del trabajo en pares, en el fortalecimiento de la habilidad oral, respecto a la materia de inglés?

¿Qué tipo de evaluación se debe utilizar para medir el impacto del trabajo en pares, en el fortalecimiento de la habilidad oral, respecto a la materia de inglés?

El diseño de investigación-acción “es de carácter cíclico” (Latorre, 2007, p. 39), lo cual permite que el propio investigador (profesor) puede terminarlo, retomarlo o continuarlo, dependiendo de la pregunta de investigación y los objetivos que haya trazado inicialmente. Todo inicia con la revisión, la reflexión de la propia práctica.

### *Sugerencias para Implementación de las Actividades*

Para lograr uno de los objetivos planteados al inicio de esta investigación, se incluyen una serie de sugerencias que los docentes pueden considerar para la futura planeación de clases de inglés, que contemplen actividades comunicativas orales basadas en el trabajo en pares, a fin de que otros maestros mejoren su práctica docente y se enriquezca el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El trabajo en pares debe ser una estrategia utilizada en clase, no la única. El docente debe alternar las actividades empleadas, ya que los alumnos necesitan variedad. Valerio (1989) considera que una de las grandes responsabilidades de todo profesor es

realizar el plan clase, en el cual debe integrar variedad de actividades ya que de caer en la rutina estará propiciando la desmotivación y falta de interés por parte de sus alumnos.

Las actividades a realizar no deben ser controladas, en este caso, por ejemplo, se les indicaron cuales dibujos debían incluir en su historia del tiempo presente simple, se les restringió a elaborar un diálogo del restaurante limitándolos al menú que la profesora les proyectó y debieron entrevistar a su par, utilizando las preguntas que se les indicaron en la fotocopia. Se les debe permitir a los alumnos hacer uso de su creatividad.

El profesor debe promover mayormente el uso del inglés durante la clase, para las interacciones alumno-alumno. El docente puede ofrecer incentivos para propiciar el uso del segundo idioma y no dar pie a que los estudiantes utilicen su primera lengua para comunicarse. Las actividades a implementar proporcionarán mejores resultados de aprendizaje si están acordes a los temas que marca el programa de estudio ya que los alumnos podrán relacionarlos e integrarlos a su conversación con mayor facilidad. Lograrán así aplicar las estructuras recientemente revisadas y fortalecer su habilidad oral.

### *Respuestas a las Preguntas Subordinadas*

La pregunta de investigación del estudio, ¿Cuál es el impacto del trabajo en pares, en el fortalecimiento de la habilidad oral, respecto al Curso de Comunicación Activa en Inglés, impartido en CONALEP No. 35 de Lázaro Cárdenas, Michoacán? fue contestada parcialmente con los hallazgos de la indagación. Los resultados demuestran que con el trabajo en pares (cooperativo, colaborativo) y la constante interacción, los alumnos se

retroalimentan, fortalecen su autoestima y las relaciones intergrupales se desarrollan en un ambiente áulico de respeto y empatía. Pero referente a la habilidad verbal y la calidad lingüística, simplemente no se evidenció lo suficiente. Sin embargo, se puede aseverar que hubo aprendizaje de vocabulario y mejora en la pronunciación de algunas palabras y expresiones referentes a los temas tratados en el conjunto de actividades. Pero tales señales no demuestran que haya sido un aprendizaje permanente. No hubo fluidez en el diálogo de manera natural, espontánea, excepto durante las presentaciones finales de cada actividad, tras la práctica. Las interacciones de los siete pares eran mayormente en español, dos pares, inclusive se comunicaron el 100% en español, en una de las actividades. No hay elementos que corroboren de manera infalible, el hecho sin margen de error.

Seguramente se podría continuar con la investigación, pero para que los resultados arrojen respuestas concretas al respecto, es necesario que se modifiquen los indicadores. Se requiere especificar la forma en la que se evidenciará el hecho de que realmente hubo una mejora en la expresión oral de los participantes.

A continuación se retoman las preguntas subordinadas de este estudio, incluidas en el Planteamiento del problema (Cap. 1), con la finalidad de darles respuesta a cada una de ellas respecto a los resultados de la investigación:

¿Qué tipo de actividades comunicativas orales basadas en el trabajo en pares, se deben implementar, a fin de innovar el proceso de enseñanza-aprendizaje y fortalecer la habilidad respectiva, en el Curso de Comunicación Activa en Inglés? El profesor puede crear actividades donde sus alumnos repasen temas previamente revisados en clase. Los pares funcionan para practicar cualquiera de las cuatro habilidades, sin embargo, debido a

que en esta indagación se centra en la habilidad verbal, se deben proponer tareas donde se busque que los alumnos intercambien ideas y vocabularios de manera verbal. Las tareas que se asignen a los pares pueden requerir que estos solucionen un problema, construyan un diálogo, realicen ejercicios e inclusive que lleven a cabo un proyecto, ya que los pares pueden alcanzar objetivos que se cubren en una sola sesión o más.

¿Cómo se desarrolla el trabajo en pares, para fortalecer la habilidad oral, en el Curso de Comunicación Activa en Inglés? Al interactuar e intercambiar significados durante la realización de una actividad que les fue asignada, los alumnos practican y fortalecen la habilidad oral. Al inicio de cada actividad, el profesor debe dar las instrucciones y mencionar el objetivo, de esa manera cada participante conoce lo que se espera de él, su compromiso para con su compañero y cuál debe ser la estrategia y el producto o tarea a realizar.

¿Cuáles son las características del trabajo en pares, que favorecen el desarrollo de la habilidad verbal en el idioma inglés? La planeación de la sesión por parte del profesor es un elemento vital, las actividades en pares que decida él implementar deben tener un tema (El tiempo presente simple, por ejemplo), el cual ya debe haber sido revisado en clase con anterioridad y un objetivo muy claro (elaborar una historia, entre otros). Se requiere, además que las tareas propicien la interacción en inglés entre los alumnos, al igual que con el propio docente. Un ambiente agradable y de respeto favorece de igual forma el desarrollo de la habilidad verbal así como la buena comunicación entre todos los participantes.

¿La interacción en el aula durante la actividad cooperativa, motiva a los alumnos a aprender inglés? En este estudio se pudo observar (por medio de la observación

participante, las entrevista semiestructurada y comentarios extraclase por parte de los participantes) que la interacción durante la actividad en pares motiva al alumno a aprender inglés. Se sienten más seguros de trabajar con otro compañero que de manera individual.

Considerando las actividades comunicativas orales basadas en el trabajo en pares, ¿cuáles recomendaciones de mejora a la práctica docente podrían hacerse para considerar la futura planeación de clases de inglés, que contemplen dicha actividad cooperativa, además del enriquecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje? La responsable de esta investigación, con base en lo acordado con el Director del CONALEP No. 35, compartirá y comentará los resultados de este estudio con la academia de inglés en el periodo intersemestral (Enero 2012), tiempo en que se realiza la planeación del próximo curso y así proponer un cambio, o una opción para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en dicha institución educativa. Todo iniciará con un análisis de la propia práctica, justo como inició este estudio.

## Referencias

- Alhussain, A. (2009). Proposing and testing an integrative approach to improve EFL students' communication, [*Versión electrónica* ],1-13. Recuperado de <http://rpproxy.iii.com:9797/MuseSessionID=c21995e18d6715c867f2c96d69ea1a/MuseHost=www.eric.ed.gov/MusePath/PDFS/ED507284.pdf>
- Angulo, F. y Vázquez R. (2003). Los estudios de caso. Una aproximación teórica. En R. Vázquez y F. Angulo (Eds.). *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica* (15-51). Málaga, España: Aljibe.
- Ayala, M. (2005). El profesor como comunicador. En A. Lozano (Coord.). *El éxito en la enseñanza*. (pp. 21-45). Distrito Federal, México: Trillas.
- Baker, J. y Westrup, H. (2003). *Essential speaking skills: a handbook for English language teachers*. Bodmin, Cornwall, Gran Bretaña: MPG Books Ltd.
- Barkley, E., Cross, K. y Major, C. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Baron, A. y Byrne, D. (2005). Individuos y grupos: consecuencias de la pertenencia (10<sup>a</sup> ed., S. García, Trad.). En A. Baron y D. Byrne. *Psicología social*. Madrid, España: Prentice Hall.
- Barrett, E. (1992). *Sociomedia: Multimedia, Hypermedia, and the Social Construction of Knowledge. Technical Communication and Information Systems*. Boston, Mass.,: Massachussettes Institute of Technology.

- Beaudoin-Colwell, L. (2009). Secondary Teacher Perceptions of Co-Teaching Models of Instruction. Disertación doctoral, Universidad de Johnson y Wales, Ann Arbor, MI, EUA.
- Bell, J. (2004). *Teaching Multilevel Classes in ESL* (2nd Edition), [Versión electrónica], Toronto, Canadá: Pippin Publishing Corporation
- Boxer, D. y Cohen, A. (2004). Studying Speaking to Inform Second Language Learning. [Versión electrónica], HW Wilson. Multilingual Matters Limited.
- Brooks, K. and Thurston, L. (2010). English language learner academic engagement and instruction (ELL), [Versión electrónica], *American Secondary Education* 39(1), 45-60.
- Cenich, G. y Santos G. (2005). Propuesta de aprendizaje basado en proyectos y trabajo colaborativo: experiencia de un curso en línea. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, [Versión Electrónica], *Educativa*, 7 (2), 1-18.
- Chacón, C. (2006). Formación inicial y competencia comunicativa: percepciones de un grupo de docentes de inglés, [Versión Electrónica], *Redalyc*, 10(32), 121-130.
- Cheng, X. (2000). Asian students' reticence revisited, [Versión Electrónica], *System*, 28, 435-446. Recuperado de <http://elechina.super-red.es/cheng.pdf>
- Coll, C. (1997). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Madrid, España: Paidós Ibérica.
- Coskun, A. (2011). Investigation of the Application of Communicative Language Teaching in the English Language Classroom –A Case Study on Teachers' Attitudes in Turkey, [Versión Electrónica], *Journal of Linguistics and Language Teaching*, 2(1), 1-23.



- Craig, A. (2009). Action research: teachers as researchers in the classroom (4<sup>a</sup> ed.) [Versión Electrónica], Thousand Oaks, CA, EUA: Sage Publications.
- Davies, P. y Pearse, E. (2000). Success in English teaching [Versión Electrónica], Oxford, Inglaterra: Oxford University Press.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2005). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. En N. Denzin e Y. Lincoln (Eds.), *The sage handbook of qualitative research* (3a ed., pp. 1-32). Thousand Oaks, CA, EUA: SAGE.
- El-koumy, E. (2009). The effect of classroom performance assessment on the EFL students' basic inferential reading skills, [Versión electrónica], Online Submission; 1-82.
- Elliot, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Ferreiro, R. (2007). *Nuevas alternativas de aprender y enseñar: Aprendizaje cooperativo*. Distrito Federal: Trillas.
- Ferreiro, R. y Espino, M. (2009). *El ABC del aprendizaje cooperativo-Trabajo en equipo para aprender y enseñar* (2<sup>a</sup> ed.). Distrito Federal: Trillas.
- Fontana, A. y Frey, J. (2005). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. En N. Denzin e Y. Lincoln (Eds.), *The sage handbook of qualitative research* (3a ed., pp. 695-728). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Frade, L. (2009). *Desarrollo de competencias en educación: Desde preescolar hasta el bachillerato*. Distrito Federal Inteligencia educativa.
- Gallardo, K. (2005). El profesor diseñador (de ambientes de aprendizaje). En A. Lozano (Coord.), *El éxito en la enseñanza* (pp. 128-144). Distrito Federal: Trillas.

- Garita, G. (2001). Aprendizaje significativo: un asunto de subjetividad e interacción en el aprendizaje. *Revista de Ciencias Sociales*, 2-3(93-92), 157-169. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=15309313>
- Glatthorn, A. y Joyner, R. (2005). *Witing the winning thesis or dissertation-a step to step guide*(2ª ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press, SAGE.
- Goetz, J. y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Govea, L. (2007). Diseño de un módulo para desarrollar la destreza oral de los estudiantes de inglés como lengua extranjera, [*Versión Electrónica*], *Redalyc*, 13(23), 235-248.
- Govea, L. y Sánchez, F. (2006). La lengua extranjera y la interacción verbal en el aula, [*Versión Electrónica*], *Redalyc*, 12(22), 208-223.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4ª ed.). Distrito Federal: Mc Graw Hill.
- Hopkins, D. (2002). *A teacher´s guide to classroom research* (3ª ed.). Philadelphia, PA: Open University Press.
- Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (2008). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Johnson W., Johnson, R., Roy, P. y Zaidman, B. (1985). Oral interaction in cooperative learning groups: speaking, listening and nature of statements made by high, intermediate and low achieving students, [*Versión electrónica* ], *The Journal of Psychology*, 119(4), 303-321.

- Joyce, B., Weil, M. y Calhoun, E. (2000). Modelos de enseñanza y de aprendizaje: ¿de dónde provienen y cómo se utilizan? (G. Ventureira, Trad.). En A. R. W. Camilloni (Coord.), *Modelos de enseñanza* (pp. 36-57). Barcelona Editorial Gedisa. (Trabajo original publicado en 1999).
- Khamkhien, A. (2010). Teaching English speaking and English speaking tests in the Thai context: A reflection from Thai perspective, [*Versión electrónica*] *English Language Teaching*, 3(1), 184-190.
- Kinginger, C. (2009). *Language learning and study abroad : a critical reading of research*. Recuperado de [http://books.google.com.mx/books?id=U2w1NQAACAAJ&dq=kinginger&hl=es&ei=IP-6TsODDuWtsAKP-sXYCA&sa=X&oi=book\\_result&ct=result&resnum=2&ved=0CC8Q6AEwAQ](http://books.google.com.mx/books?id=U2w1NQAACAAJ&dq=kinginger&hl=es&ei=IP-6TsODDuWtsAKP-sXYCA&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=2&ved=0CC8Q6AEwAQ)
- Latorre, A. (2007). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa* (4ª ed.). Barcelona: Graó.
- Lozano, A. (2005). A. *El éxito en la enseñanza*. Distrito Federal: Trillas.
- MarcoELE–Colaboradores. (2008). Lección 13. La expresión escrita 1. *Revista de didáctica ELE*, 6, 157-166. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/buscador/search.jsp?query=expresi%F3n+escrita>
- Martin, S. (2009). *Competencia estratégica para la comprensión auditiva en español como lengua extranjera*. Madrid: Estudios Gráficos Europeos.
- Mayan, M. (2001). *Una introducción a los métodos cualitativos: Módulo de entrenamiento para estudiantes y profesionales* (C. Cisneros, Trad.) Alberta, Canadá: Qualitative Institute Press.

- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Medina, C. y Santeliz, J. (2008). Estrategias de participación docente en una nueva propuesta de diseño curricular basada en competencias [*Versión electrónica*], *Educere, La Revista Venezolana de Educación*, 12(43), 789-795.
- Merriam, S. (2009). *Qualitative research, a guide to design and implementation* (2ª ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mertler, C. (2006). *Action Research. Teachers as Researchers in the Classroom*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Mukalel, J. (1998). *Approaches to English language teaching*. Darya, Ganji, New Delhi, India: Discovery Publishing House.
- Ormrod, J. (2005). *Aprendizaje humano* (4ª ed.). Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Powell, K. y Kalina, C. (2009). Cognitive and Social Constructivism: Developing tools for an Effective classroom, *Education*, 130(2), 241-250.
- Purpura, J (2004). Research on L2 grammar teaching, learning and assessment. En J. Ch. Alerson y L. F. Bachman (Eds.). *Assessing grammar* (pp. 24-43). New York, NY, EUA: Cambridge University Press.
- Ramírez, M. S. (en prensa). Modelos de Enseñanza. En M. S. Ramírez (Coord.), *Modelos de enseñanza con la técnica de casos*. Documento inédito
- Salinas, V. (en prensa). Calidad en la enseñanza presencial y no presencial. En M. S. Ramírez (Coord.), *Modelos de enseñanza con la técnica de casos*. Documento inédito.

- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Savignon, S. y Wang, C. (2003). Communicative language teaching in EFL contexts: Learner attitudes and perceptions. *Iral*, 4(1), 223-250.
- Segalowits, N. (2010). *Cognitive bases of second language fluency*. Nueva York: Routled.
- Shen, L. y Suwanthep, J. (2011). E-learning Constructive Role Plays for EFL Learners in China's Tertiary Education, [*Versión electrónica*], Online Submission; 1-26.
- Simonson, M., Hanson, D., Maushak, N. J., Schlosser, C. A., Anderson, M. L. y Sorensen, C. (2000). Educación a distancia: Revisión de su literatura. En F. Mortera (Coord.), *Educación a distancia y diseño instruccional. Conceptos básicos, historia y relación mutua* (pp. 62-63). Distrito Federal: Ediciones Taller Abierto.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos* (2ª ed.). Madrid: Morata.
- Storch, N. (2007). Investigating the merits of pair work on the text editing task in ESL classes, [*Versión electrónica*], *Language Teaching Research*, 11(2), 143-159.
- Storch, N. y Aldosari, A. (2010). Learners' use of first language (Arabic) in pair work in an EFL class, [*Versión electrónica*], *Language Teaching Research*, 355-375.
- Tejada, J. (2000). La educación en el marco de una sociedad global: Algunos principios y nuevas exigencias [*Versión electrónica*], *Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 4(1), 1-13.

- Torres, M. (en prensa). La cultura del ambiente de aprendizaje: Enseñanza presencial y enseñanza no presencial (virtual). En M. S. Ramírez (Coord.), *Modelos de enseñanza con la técnica de casos*. Documento inédito.
- Trong, L. (2010). Infusing cooperative learning into an EFL classroom [Versión electrónica], *English Language Teaching*, 3(2), 64-76.
- Valerio, J. (1989). *La escuela que yo quiero*. Distrito Federal: Ed. Progreso.
- Walsh, S. (2006). *Investigating classroom discourse*, [Versión electrónica]. London, New York Taylor & Francis Routledge. Recuperado de <http://0-www.netlibrary.com.millenium.itesm.mx/Reader/>
- Wenger, E., McDermott, R. y Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice: A guide to managing knowledge*. [Versión Electrónica], Boston: Mass Harvard Business School Press.
- Yanli, L.(2008). Cross-cultural Communication, [Versión electrónica], *Canadian Academy of Oriental and Occidental Culture*, 4(1), 90-103.
- Zhang, D. (2010) Study on the teaching model based on multimedia and network environment, [Versión electrónica ], *International Education Studies*(1), 161-166.
- Zhuang, X. (2010). Grammar learning and teaching: Time, tense and verb, [Versión electrónica], *Education Review*, 7(12), 1-10.
- Cooperar. (n.d.). En *diccionario de la real academia española en línea* (22<sup>a</sup> ed.).  
Recuperado de  
[http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO\\_BUS=3&LEMA=cultura](http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=cultura)
- Pronunciación. (n.d.). En *diccionario Elmundo en línea*. Recuperado de

[http://diccionarios.elmundo.es/diccionarios/cgi/lee\\_diccionario.html?busca=pronunciaci%F3n&submit=+Buscar+&diccionario=1](http://diccionarios.elmundo.es/diccionarios/cgi/lee_diccionario.html?busca=pronunciaci%F3n&submit=+Buscar+&diccionario=1)

## Apéndice A

# Carta de Autorización para la Realización de la Investigación-Acción del Curso de Comunicación Activa en Inglés en el CONALEP No. 35 en Ciudad y Puerto Lázaro Cárdenas, Michoacán



Conalep  
Colegio de Educación Profesional Técnica en el Estado de Michoacán  
ORGANISMO PÚBLICO DESCENTRALIZADO DEL GOBIERNO DEL ESTADO DE MICHOACÁN  
Plantel Lázaro Cárdenas (035)  
Dirección Plantel

Cd. y Puerto Lázaro Cárdenas, Michoacán a 22 de agosto de 2011

### A quien corresponda:

El que suscribe, C.P. Gilberto Orozco Blanco, Director de CONALEP 035, ubicado en Av. Galeana, Esq. Con Bugambillas Fracc. 600 casas en Cd. Lázaro Cárdenas, Michoacán, manifiesta lo siguiente:

- 1) Se autoriza que la Lic. Susana Gutiérrez Vizcaíno realice la investigación educativa relacionada con los estudios de maestría que ella cursa en la Universidad Virtual del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey y cuyos objetivos comprenden la colaboración y participación del grupo 305 de 3er semestre del cual es titular del curso de Comunicación Activa en Inglés.
- 2) Es pertinente señalar que la indagación cualitativa basada en Investigación-Acción, tiene como objetivo analizar el impacto del trabajo en pares en el fortalecimiento de la habilidad oral, en la enseñanza del idioma de inglés, por parte de los alumnos del curso anteriormente mencionado.
- 3) Asimismo, entre otras técnicas de recolección de datos se considera la observación participante y la realización de entrevistas semiestructuradas a los estudiantes.
- 4) También se toma en cuenta la confidencialidad de la información proporcionada por los sujetos participantes, además de que no existe riesgo alguno para los estudiantes, durante la realización de esta indagatoria.
- 5) En relación a lo anterior, tampoco se ha determinado algún beneficio directo para los sujetos participantes. No obstante, su colaboración con el proyecto permitirá hacer propuestas de mejora a las prácticas educativas en la institución, basadas en la implementación del trabajo en pares para fortalecer la habilidad oral, en futuros cursos de inglés.
- 6) Las fotos de las sesiones se utilizarán exclusivamente como evidencia de la realización del estudio.



- 7) Consecuentemente, la Lic. Susana Gutiérrez Vizcaíno quien cuenta con 28 años de antigüedad en CONALEP 035, manifiesta -por este medio- su intención de realizar el proyecto cualitativo y contribuir a la investigación de la práctica docente en el colegio.



C.P. GILBERTO OROZCO BLANCO  
DIRECTOR DEL CONALEP 035



LIC. SUSANA GUIÉRREZ VIZCAÍNO  
TITULAR DEL CURSO DE COMUNICACIÓN ACTIVA EN INGLÉS.



CONALEPMICH  
DIRECCIÓN  
PLANTEL LÁZARO CÁRDENAS 035  
CLAVE: 16DPT0001L

## Apéndice B

### Programa de Estudio del Curso de Comunicación Activa en Inglés, del CONALEP No. 35 en Ciudad. Lázaro Cárdenas, Michoacán

Unidad de aprendizaje:	Intercambio de información personal relacionada con la forma de decisiones.	Numero	1
Propósito de la unidad	Comunicará información personal cotidiana a través del desarrollo de estructuras de tiempo a fin de establecer interacciones sociales.		20 horas
Resultado de aprendizaje:	1.1 Expone intereses, gustos, preferencias y actividades personales diarias mediante estructuras de tiempo y frecuencia.		12 horas

Contenidos
<p><b>A. Valoración de emociones vinculadas con actividades y objetos.</b></p> <p><b>Recursos lingüísticos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Presente simple</li> <li>-Auxiliares do-does</li> <li>-Léxico relacionado a actividades que reflejen preferencias, gustos e intereses</li> <li>-Reglas de escritura y deletreo de verbos en presente</li> <li>-Frases hechas para expresar agrado o desagrado: I can't stand, I hate, it burns me, it bugs me , it drives me crazy</li> <li>-Léxico relacionado con alimentos</li> <li>-Collocations relacionados con emociones y sentimientos</li> </ul> <p><b>Habilidades</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Uso de contracciones</li> <li>Uso de entonaciones de preguntas</li> <li>Uso de conjunciones</li> </ul> <p><b>B. Descripción de rutinas</b></p> <p><b>Recursos lingüísticos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Léxico relacionado con frases y adverbios para indicar frecuencia, horarios programados y partes del cuerpo.</li> <li>- Frases útiles para pedir y dar la hora</li> <li>- Preposiciones de tiempo</li> <li>- Diferencia entre verbos <i>make</i> y <i>do</i> para actividades personales</li> </ul> <p><b>Habilidades</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Discriminación específica de ideas escritas</li> <li>- Comprensión auditiva de ideas generales</li> <li>- Jerarquizar y priorizar actividades</li> <li>- Reglas ortográficas de adverbios regulares e irregulares</li> <li>- Conteo y uso de números</li> </ul>

Resultado de aprendizaje:	<b>1.2.</b> Realiza y responde invitaciones empleando proposiciones y aspectos modales de la lengua.	8 horas
Contenidos		
<p><b>A.</b> Proposición de actividades o planes individuales específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Recursos lingüísticos</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Modales can y could (not),</li> <li>-Would (not).</li> <li>-Would you like...?</li> <li>-Léxico para proponer y aceptar o rechazar invitaciones</li> </ul> </li> <li>-Léxico relacionado con actividades culturales, educativas o sociales</li> <li>• <b>Habilidades</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Uso de contracciones de modales</li> <li>-Uso de unión oral de palabras</li> <li>-Discriminación de la traducción de léxico en contexto</li> <li>-Uso de cambio de toma de palabra alternado por medio de señalizadores lingüísticos</li> </ul> </li> </ul> <p><b>B.</b> Proposición de actividades compartidas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Recursos lingüísticos</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>-<i>Let's</i></li> <li>-Pronombres de objeto</li> <li>-Léxico para proponer actividades, disculparse y agradecer</li> <li>-Pres. Progresivo para actividades programadas</li> <li>-Pres. Simple</li> <li>-Léxico relacionado con alimentos</li> </ul> </li> <li>• <b>Habilidades</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Identificación de ideas clave en intercambios orales breves</li> <li>-Corrección de deletreo de palabras relacionadas con lugares</li> <li>-Práctica escrita de oraciones de concordancia entre sujeto y verbo</li> </ul> </li> </ul> <p>Sesión para recapitulación, coevaluación y entrega de evidencias.</p>		

Unidad de aprendizaje:	Expresión de información relativa a objetos y acciones	Numero	2
Propósito de la unidad	Intercambiará información bajo contextos guiados a fin de establecer características específicas de objetos, bienes y servicios de su contexto inmediato.	34 horas	
Resultado de aprendizaje:	<b>2.1</b> Solicita y proporciona información sobre productos, bienes y servicios cotidianos mediante la descripción de características y costos de los mismos.	20 horas	

Contenidos
<p><b>A. Identificación de características específicas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Recursos lingüísticos</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Léxico relacionado con unidades de medida, colores, texturas y materiales</li> <li>-Cuantificado-res <i>some, any, much, ...</i></li> <li>-Sustantivos Contables y no contables</li> <li>-Frases útiles para solicitar producto, bien o servicio</li> </ul> </li> <li>• <b>Habilidades</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Reglas ortográficas de escritura de palabras irregulares en plural</li> </ul> </li> </ul> <p><b>B. Intercambio de información relativa a aspectos económicos.</b></p> <p><b>Recursos lingüísticos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Léxico relacionado con monedas de países angloparlantes, formas de pago</li> <li>-<i>How much-How many</i></li> <li>-<i>This, that, those, these</i></li> <li>-Números cardinal 101-1000</li> <li>-<i>Collocations</i> referentes al dinero</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Habilidades</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Interactúa en diálogos orales para ofrecer y/o solicitar un producto, bien o servicio.</li> <li>-Práctica de dictado de cantidades</li> </ul> </li> </ul>

Resultado de aprendizaje:	<b>2.2</b> Expresa acciones cotidianas que ocurren al momento del habla mediante procesos de situaciones temporales conforme la situación y el contexto.	14 horas
Contenidos		

<p><b>A.</b> Expresión de actividades que ocurren al momento del habla.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Recursos lingüísticos</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Presente continuo</li> <li>-Afirmaciones</li> <li>-Negaciones</li> </ul> </li> <li>• <b>Habilidades</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Pronunciación de terminaciones de verbos /-ing/</li> <li>-Uso de diagramas para expresión de ideas y tiempos</li> </ul> </li> </ul> <p><b>B.</b> Identificación de diferencias de cambios de situaciones que cambian al momento del habla</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Recursos lingüísticos</li> <li>-Verbos de estado y de acción</li> <li>-Pres. Continuo (negación)</li> <li>-Pres. Continuo vs. Pres. Simple</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Habilidades</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Identificación de sonidos y palabras de contenido de la oración en frases cortas</li> <li>-Discriminación auditiva de palabras clave</li> </ul> </li> </ul>
---

**Apéndice C**  
**Guía de Preguntas para la Entrevista Semiestructurada al Director del**  
**CONALEP No.035 en Lázaro Cárdenas, Mich.**



*Estudio sobre el análisis del impacto del trabajo en pares en el fortalecimiento de la habilidad oral, en la enseñanza del idioma inglés. Esta entrevista forma parte de una tesis de maestría del Tecnológico de Monterrey y es parte del diagnóstico previo del problema, considerando un diseño cualitativo de Investigación-Acción.*

Fecha:

Hora:

Lugar (ciudad y sitio específico):

Entrevistador (a):

Entrevistado (a) (nombre, edad, género, antigüedad en la institución):

*Preguntas:*

1. ¿Qué importancia tiene la enseñanza del inglés en el CONALEP, con base en el enfoque del modelo educativo de la institución?
2. ¿Cuál es el nivel de inglés con que ingresan los alumnos a esta institución?
3. ¿Cuántas horas de clase de inglés, se imparten a la semana en esta escuela?
4. ¿Es elevado el índice de reprobación en esta materia? En caso de ser elevado, ¿a qué causas lo atribuye? Explique su respuesta, considerando las diferentes habilidades del idioma.
5. ¿Cómo evalúan los profesores a sus alumnos? Explique su respuesta.
6. ¿Cómo se capacita a los maestros de inglés en la institución? Explique su respuesta.

7. ¿De qué forma podrían mejorarse las técnicas didácticas implementadas en el Curso de Comunicación Activa en Inglés? Detalle su respuesta.
8. ¿Cómo podría mejorarse el Curso de Comunicación Activa en Inglés? ¿Qué sugerencias de mejoramiento a la práctica docente podría hacer para dicho curso?
9. ¿Apoyaría la realización de un proyecto de investigación educativa orientado a mejorar la práctica docente y a fortalecer la comunicación oral en el inglés, por parte de los alumnos del Curso de Comunicación Activa en Inglés? Justifique su respuesta.
10. ¿Considerando la necesidad de fortalecer la habilidad oral en los alumnos, cómo mejoraría la enseñanza del inglés? Detalle su respuesta.

**Apéndice D**  
**Transcripción de la Entrevista Semiestructurada al Director del**  
**CONALEP No.035**



*Estudio sobre el análisis del impacto del trabajo en pares en el fortalecimiento de la habilidad oral, en la enseñanza del idioma inglés. Esta entrevista forma parte de una tesis de maestría del Tecnológico de Monterrey y es parte del diagnóstico previo del problema, considerando un diseño cualitativo de Investigación-Acción.*

Fecha: 04- Marzo-2011      Hora: 09:45 a.m.

Lugar (ciudad y sitio específico): Cd. Lázaro Cárdenas, Michoacán en la dirección del CONALEP No. 35.

Entrevistador (a): Profra. Susana Gutiérrez Vizcaíno

Entrevistado: C.P. Gilberto Orozco Blanco. Edad: 50 años. Sexo: Masculino.

Antigüedad en la institución: 15 años

*Preguntas:*

1. ¿Qué importancia tiene la enseñanza del inglés en el CONALEP, con base en el enfoque del modelo educativo de la institución?

*Respuesta: “Es nuestra responsabilidad entregar a la comunidad Profesionales Técnicos con las competencias que conforman nuestros planes y programas de estudio. El curso de Comunicación Activa en Inglés es el principio del desarrollo de la competencia comunicativa en inglés. El estudio del idioma inglés como una lengua adicional al español es en la actualidad una herramienta necesaria para ser más competitivo en los ámbitos laboral y profesional. Además, estas competencia se complementan con la incorporación de otras competencias básicas, las profesionales y genéricas que refuerzan la formación. ”.*

2. ¿Cuál es el nivel de inglés con que ingresan los alumnos a ésta institución?



Respuesta: *“Desconozco el nivel de dominio del inglés, de los jóvenes que ingresan a nuestra institución”.*

3. ¿Cuántas horas de clase de inglés, se imparten a la semana en esta escuela?

Respuesta: *“La materia de inglés son tres horas por semana”.*

4. ¿Es elevado el índice de reprobación en esta materia? En caso de ser elevado, ¿a qué causas lo atribuye? Explique su respuesta, considerando las diferentes habilidades del idioma.

Respuesta: *“Tenemos información de los semestres anteriores. Desafortunadamente, con ciertos docentes, el índice de reprobación es muy elevado. Especialmente en el turno vespertino. Uno de los motivos puede ser el que los alumnos no cumplan con sus trabajos, o que el docente le asigne un alto porcentaje al examen. Tenemos casos donde los alumnos son evaluados exclusivamente por el examen escrito. De la manera tradicional.”.*

5. ¿Cómo evalúan los profesores a sus alumnos? Explique su respuesta.

Respuesta: *“Se guían por la tabla de ponderación y los acuerdos que se hacen por academia, al inicio del semestre, en la semana de planeación”.*

6. ¿Cómo se capacita a los maestros de inglés en la institución? Explique su respuesta.

Respuesta: *“Desde el inicio de esta nueva reforma educativa, a los profesores de inglés se les da una capacitación por parte de la Editorial Pearson, en la ciudad de Morelia. Esta capacitación es parte del Programa de Fortalecimiento de las Competencias de los Docentes y es semestral. Consiste en un curso-taller de 8 horas presenciales y 17 a distancia. Las principales temáticas son: planeación de sesión, creación de ambientes de aprendizaje, técnicas de enseñanza- inglés, desarrollo de competencias del alumno, entre otros. Debido a que la mayor parte de los docentes son profesionistas de distintas especialidades, el programa en general tiene como objetivo la formación de profesionales en las competencias que le permitan desempeñar sus funciones dentro del aula y contribuir así a elevar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje”.*

7. ¿De qué forma podrían mejorarse las técnicas didácticas implementadas en el Curso de Comunicación Activa en Inglés? Detalle su respuesta.

Respuesta: *“Se podría llevar a cabo algún tipo de estancia o campamento en ciudades cercanas, Ixtapa, Zihuatanejo, por ejemplo, donde los alumnos pudieran platicar con los extranjeros de manera informal. Que trabajen en equipo; que lleven a cabo actividades basadas en la solución de problemas, como lo hacen en otras materias, que traten temas relacionados con sus especialidades, en forma de dramatizaciones, de debates”.*

8. ¿Cómo podría mejorarse el Curso de Comunicación Activa en Inglés? ¿Qué sugerencias de mejoramiento a la práctica docente podría hacer para dicho curso?

Respuesta: *“Creo que es la misma respuesta de la pregunta 7; que se lleven a cabo actividades fuera del aula; que se utilice material didáctico, que los alumnos lleven a cabo proyectos en equipos, que hagan dinámicas, que -se comuniquen en clase en inglés, que realicen pequeños diálogos; que haya mayor interacción, que se proporcione asesoría a quienes lo necesitan”*.

9. ¿Apoyaría la realización de un proyecto de investigación educativa orientado a mejorar la práctica docente y a fortalecer la comunicación oral en el inglés, por parte de los alumnos del Curso de Comunicación Activa en Inglés? Justifique su respuesta.

Respuesta: *“Claro que sí. Se pondría a disposición la infraestructura física y material, para desarrollar la investigación. Todo con la idea de mejorar y que haya reciprocidad”*.

10-¿Considerando la necesidad de fortalecer la habilidad oral en los alumnos, cómo mejoraría la enseñanza del inglés? Detalle su respuesta.

Respuesta: *“Sugeriría que los profesores intercambiaran ideas y aprovecharan lo que está funcionando con algunos grupos, cuyo nivel de inglés es mejor, al igual que el académico; que se lleven a cabo actividades donde los alumnos se comuniquen en inglés, que vean videos y los comenten en inglés. Cuando nos visitaron los jóvenes extranjeros, nuestros alumnos se emocionaron y algunos intentaron comunicarse en inglés. Quizá debemos invitar personas de otras nacionalidades para que nuestros alumnos hagan esfuerzos y se comuniquen en inglés con ellos, que interactúen con esas personas”*.

**Apéndice E**  
**Guía de la Observación Participante de la Interacción de los Alumnos**  
**Durante el Trabajo en Pares Realizado en el Aula del Curso de**  
**Comunicación Activa en Inglés.**



*Estudio sobre el análisis del impacto del trabajo en pares en el fortalecimiento de la habilidad oral, en la enseñanza del idioma inglés. Esta guía de observación participante forma parte de una tesis de maestría del Tecnológico de Monterrey, considerando un diseño cualitativo de Investigación-Acción.*

Nombre del profesor/observador:	No. de Sesión:
	Observación participante
Grupo:	Fecha:
	Hora de inicio:
	Hora de terminación:
Lugar:	
Número de equipos de alumnos trabajando en pares:	

Observación de la interacción durante el trabajo en pares:

*¿Qué se debe observar?*

*Detalles de los*

*hechos observados*

1. ¿Cómo inició la sesión?

- 
2. ¿Hubo confianza por parte de los alumnos para hacer preguntas durante la actividad?
- 
3. ¿Los alumnos participaron activamente en pares?
- 
4. ¿Los alumnos se concentraron plenamente en la actividad?
- 
5. ¿Los alumnos cumplieron con las instrucciones?
- 
6. ¿El alumno escuchó con interés y tolerancia a su compañero?
- 
7. ¿Tuvieron dificultad en la realización de la actividad?
- 
8. ¿Hay progreso -individual y cooperativo- en base a lo indicado en las instrucciones?
- 
9. ¿Hubo progreso sobre el cumplimiento de los compromisos grupales?
- 
10. ¿La participación fue constante en la interacción grupal?
- 
11. ¿Cuáles fueron las actitudes de los alumnos durante la realización de las actividades en pares?
- 
12. ¿Se lograron los objetivos académicos de la sesión?
- 
13. ¿Qué recursos didácticos se utilizaron?
- 
14. ¿Cuáles fueron las dificultades principales en la realización de la actividad?
- 
15. ¿Hubo éxito en la terminación de la sesión?
-

Observación de la calidad lingüística en las interacciones orales

<i>¿Qué se debe observar?</i>	<i>Detalles de los hechos</i>
1. ¿Las expresiones orales demostraron lógica y orden?	<i>observados</i>
2. ¿Las participaciones orales fueron expresadas con ideas claras y coherentes?	
3. ¿La interacción oral fue gramaticalmente correcta?	
4. ¿Los alumnos requirieron aclaraciones o revisiones gramaticales, antes de realizar su participación grupal?	
5. ¿El vocabulario utilizado fue variado y correspondió al contexto de la actividad a realizar?	
6. ¿Durante la actividad en pares, hubo fluidez en la expresión oral?	
7. ¿En las actividades orales, los alumnos tuvieron una pronunciación correcta o libre de errores?	
8. En general, ¿hubo mejoría en la habilidad oral del alumno al final de la sesión? ¿Qué aspectos mejoraron?	

*Observaciones generales:*

Aspectos positivos de la sesión:

Aspectos que podrían mejorarse:

**Apéndice F**  
**Guía de Preguntas para la Entrevista Semiestructurada a los Alumnos**  
**del Curso de Comunicación Activa en Inglés en el CONALEP No. 35 en**  
**Lázaro Cárdenas, Michoacán**



*Estudio sobre el análisis del impacto del trabajo en pares en el fortalecimiento de la habilidad oral, en la enseñanza del idioma inglés. Esta entrevista forma parte de una tesis de maestría del Tecnológico de Monterrey, considerando un diseño cualitativo de Investigación-Acción.*

Fecha:

Hora:

Lugar (ciudad y sitio específico):

Entrevistadora): Profra. Susana Gutiérrez Vizcaíno

Entrevistado (a) (nombre): Alumno 1 Edad: 16 años. Sexo: Masculino

*Preguntas:*

1. ¿Qué opinas acerca de trabajar en pares e interactuar durante la clase, fue fácil o difícil adaptarse?
2. ¿Te parecieron interesantes las actividades que realizaste en el aula? ¿Consideras que fueron novedosas? ¿Te gustaron? Sí o No y ¿por qué?
3. ¿Consideras que la maestra interactuó continuamente con los alumnos? ¿Por qué?
4. ¿La maestra mostró interés por las actividades y las aportaciones de los alumnos? Explica tu respuesta.
5. ¿Consideras que la maestra promovió el respeto y la tolerancia en las aportaciones de los alumnos? Explica tu respuesta.
6. ¿La maestra siempre aclaró tus dudas cuando lo solicitaste y fue clara en sus explicaciones?

7. ¿La maestra fue justa en su evaluación?
8. ¿La maestra siempre se condujo con respeto hacia los alumnos?
9. ¿Los alumnos tuvieron oportunidades para interactuar oralmente en inglés?  
¿Todos participaron con su par? ¿Había respeto y tolerancia al expresarse en inglés?
10. ¿Crees que el uso de este tipo de actividades permite fortalecer la habilidad oral en inglés? ¿Por qué? Explica tu respuesta.
11. ¿Crees que el interactuar en pares facilita el aprendizaje del idioma inglés? ¿Por qué?
12. ¿Crees que el trabajar en pares motiva a los alumnos a aprender inglés? ¿Por qué?
13. ¿Cuáles fueron las dificultades que enfrentaste al interactuar en pares?
14. ¿Consideras que durante tu participación en las actividades fuiste más cuidadoso en el uso correcto de las expresiones que utilizaste? ¿Tus aportaciones eran fluidas? ¿Dudabas constantemente al interactuar?
15. Si fue tu caso, ¿qué fue lo que más se te dificultó al interactuar con tu par?
16. ¿Te gustaría volver a trabajar con en pares en la clase de inglés? ¿Por qué?
17. ¿Algún comentario final o sugerencias para mejorar las actividades en pares en el Curso de Comunicación Activa en Inglés?
18. ¿Qué recomendaciones harías a tu maestra, para mejorar su desempeño?
19. ¿Despertó tu interés por aprender el idioma inglés, el realizar actividades en pares en clase para fortalecer la habilidad oral? ¿Recomendarías a otros alumnos que aceptaran trabajar en pares para poder mejorar su nivel de expresión oral en inglés? Explica tu respuesta.

## Apéndice G

### Actividades a Realizar en Pares durante el Curso de Comunicación Activa en Inglés, impartido en el CONALEP No.35, de Lázaro Cárdenas, Mich.



*Estudio sobre el análisis del impacto del trabajo en pares en el fortalecimiento de la habilidad oral, en la enseñanza del idioma inglés. Estas actividades forman parte de una tesis de maestría del Tecnológico de Monterrey, considerando un diseño cualitativo de Investigación-Acción.*

Nombre del profesor: Susana Gutiérrez Vizcaíno

Objetivo: Aplicar las reglas gramaticales del tiempo presente simple.

Actividad: Construir una historia en el tiempo Presente Simple.

No. de Sesión: 01

Duración de la actividad: 45 mins.

Fecha de la actividad:

Actividad 1

#### Indicaciones previas a la actividad

- Los alumnos se dividen en pares, de acuerdo a su preferencia.
- A cada grupo se le entrega un sobre que contiene 8 dibujos. Cada alumno elige 4 y se los describe a su compañero haciendo uso del presente simple. Por ejemplo: *He has a big house. He lives in Toluca.,* entre otras.
- Los alumnos redactan un texto, especie de historia, incluyendo los 8 dibujos.
- La actividad plenaria comprendería la exposición oral de la historia ante el grupo. 10 mins.

*Instructions for the class:*



- *Get in pairs, (3 mins).*
- *Take 4 cards from the envelope and the others are for your partner, (2 mins.).*
- *Describe each picture to your partner using the Simple Present Tense. He has many friends, they plays soccer, and so on, (5 mins.).*
- *Next, listen to your partner describing her/his pictures to you, (5 mins.).*
- *Both of you will write a short story relating the 8 pictures, using your imagination, creativity and the Simple Present Tense, (20 mins.).*
- *Afterwards, each pair will present their interesting story, orally, to the rest of the class, (10 mins.).*

## Apéndice H

### Rúbrica para Evaluar la Actividad #1 a Realizar en Pares durante el Curso de Comunicación Activa en Inglés, impartido en el CONALEP No.35, de Lázaro Cárdenas, Mich.



*Estudio sobre el análisis del impacto del trabajo en pares en el fortalecimiento de la habilidad oral, en la enseñanza del idioma inglés. Estas actividades forman parte de una tesis de maestría del Tecnológico de Monterrey, considerando un diseño cualitativo de Investigación-Acción.*

### Rúbrica

Criterio	Descripción de criterio	Puntaje
Interacción	Con su compañero, en inglés, para la realización de la actividad. <ul style="list-style-type: none"><li>○ Se comunica oralmente con lógica y orden.</li><li>○ Sus ideas son claras y coherentes.</li><li>○ Participación oral constante y correcta.</li></ul>	4
Gramática	Aplicar correctamente las reglas gramaticales del Presente Simple. <ul style="list-style-type: none"><li>○ Su interacción y expresión escrita son gramaticalmente correctas.</li></ul>	2
Pronunciación	Contar con pronunciación, fluidez y entonación correcta al momento de leer su historia en la plenaria.	4
Total		10 puntos

## Apéndice I

### Actividades a Realizar en Pares durante el Curso de Comunicación Activa en Inglés, impartido en el CONALEP No.35, de Lázaro Cárdenas, Mich.



*Estudio sobre el análisis del impacto del trabajo en pares en el fortalecimiento de la habilidad oral, en la enseñanza del idioma inglés. Estas actividades forman parte de una tesis de maestría del Tecnológico de Monterrey, considerando un diseño cualitativo de Investigación-Acción.*

Nombre del profesor: Susana Gutiérrez Vizcaíno

Objetivo: Construir diálogo donde se ordena algo para comer.

Actividad: Redactar diálogo teniendo como escenario el restaurante.

No. de Sesión: 02

Duración de la actividad: 45 mins.

Fecha de la actividad:

#### Actividad 2

#### Indicaciones previas a la actividad

- La profesora proyecta una carta de menú, se revisa la pronunciación de manera grupal, el vocabulario y las expresiones relacionadas con el tema.
- El grupo se divide en pares y de esa forma organizados elaboran un diálogo en el que uno de ellos es el mesero y el otro un comensal en un restaurante.
- Los pares presentan sus diálogos.

*Instructions for the class:*

- *You will work in pairs. One of you will be student A and the other one student B, (10 mins.).*
- *Look at the menu.*
- *Meanings: If you have any problems with the vocabulary or phrases, on the menu, ask the meaning to your partner or the teacher.*
- *Pronunciation: All the students will listen and repeat after the teacher.*
- *Imagine that you (student A) are at the restaurant, you want something to eat and your partner (student B) is the waiter. You will both write a conversation ordering something to eat and drink, using vocabulary from the menu, (20 mins.).*
- *Practice the conversation, (5 mins.) then you will both act it out to the rest of the class, (10 mins.).*

## Apéndice J

### Rúbrica para Evaluar la Actividad #2 a Realizar en Pares durante el Curso de Comunicación Activa en Inglés, impartido en el CONALEP No.35, de Lázaro Cárdenas, Mich.



*Estudio sobre el análisis del impacto del trabajo en pares en el fortalecimiento de la habilidad oral, en la enseñanza del idioma inglés. Estas actividades forman parte de una tesis de maestría del Tecnológico de Monterrey, considerando un diseño cualitativo de Investigación-Acción.*

### Rúbrica

Criterio	Descripción de criterio	Puntaje
Vocabulario	Debe ser variado y corresponder al contexto de la actividad.	2
Interacción	Con su compañero, en inglés, para la realización de la actividad. <ul style="list-style-type: none"><li>○ Se comunica oralmente con lógica y orden.</li><li>○ Sus ideas son claras y coherentes.</li><li>○ Participación oral constante y correcta.</li></ul>	4
Pronunciación	Contar con pronunciación, fluidez y entonación correcta al momento de presentar el diálogo en la plenaria.	4
Total		10 puntos

## Apéndice K

### Actividades a Realizar en Pares durante el Curso de Comunicación Activa en Inglés, impartido en el CONALEP No.35, de Lázaro Cárdenas, Mich.



*Estudio sobre el análisis del impacto del trabajo en pares en el fortalecimiento de la habilidad oral, en la enseñanza del idioma inglés. Estas actividades forman parte de una tesis de maestría del Tecnológico de Monterrey, considerando un diseño cualitativo de Investigación-Acción.*

Nombre del profesor: Susana Gutiérrez Vizcaíno

Objetivo: Recordar lo que se dice en un video.

Actividad: Listar las expresiones que utiliza un personaje, previamente asignado, en un video.

No. de Sesión: 03

Duración de la actividad: 45 mins.

Fecha de la actividad:

#### Actividad 3

#### Indicaciones previas a la actividad

- Al inicio de la clase a cada alumno se le entrega una ficha bibliográfica con el nombre de uno de los personajes del curso de inglés *Hello America*, video 1, episodio 1. Los personajes pueden ser Jake Seltzer, Susan Webster, Carol Green, Linda Marino, John P. Banks, entre otros.
- El grupo ve el episodio de *Hello America*, el cual trata de presentaciones, saludos e información personal básica. En esta presentación del video, los alumnos tienen oportunidad de familiarizarse con el personaje que les corresponde, de acuerdo a la ficha bibliográfica.

- Se vuelve a presentar el video y se les pide a los alumnos que anoten las expresiones que reproduce su personaje. Si les es difícil, pueden escribir lo más exacto posible o la pronunciación, lo que ellos escuchan.
- Se elaboraron 2 tarjetas con el nombre del mismo personaje y de esa forma se integran los pares al término del episodio, el cual tiene una duración de aproximadamente 3-4 mins.
- Una vez organizados en pares, los alumnos complementan sus notas con las de su compañero y elaboran un solo listado de las expresiones que dijo en el video el personaje que les fue asignado a ambos al inicio de la actividad. Estos parlamentos, o expresiones, deben estar correctamente escritos en una lámina que posteriormente presentará cada par a la clase y el cual leerán en voz alta. La lámina queda exhibida en un muro del aula.
- Una vez que los distintos pares hayan presentado su lámina, la profesora lee correctamente las diferentes expresiones de las láminas y les pide que repitan (retroalimentación).

*Instructions for the class:*

- *Today we are going to watch a short video episode. Keep the card that I am handing out, the name on it is a character that you will see in the video, (7 mins.).*
- *Now we are going to watch the video again and you will take notes about what your character says. Write the expressions the best you can, (7 mins.).*
- *At this moment, you will meet with another student in the class who has the same name on the card like you do. Find that other student, (4 mins.).*
- *Now that you are with your partner, you will share your notes about the expressions from the video. Try to get a complete, correct list of those expressions and make a chart, (20 mins.).*
- *Stick the chart on the wall and read it to the class, take turns with your partner, (7 mins.)*

## Apéndice L

### Rúbrica para Evaluar la Actividad #3 a Realizar en Pares durante el Curso de Comunicación Activa en Inglés, impartido en el CONALEP No.35, de Lázaro Cárdenas, Mich.



*Estudio sobre el análisis del impacto del trabajo en pares en el fortalecimiento de la habilidad oral, en la enseñanza del idioma inglés. Estas actividades forman parte de una tesis de maestría del Tecnológico de Monterrey, considerando un diseño cualitativo de Investigación-Acción.*

#### Rúbrica

Criterio	Descripción de criterio	Puntaje
Participación	Cumplir con su parte de la tarea, enlistando las expresiones que escucha en el video.	2
Ortografía	Elabora el listado de expresiones sin errores ortográficos.	2
Pronunciación	Contar con pronunciación, fluidez y entonación correcta al momento de leer su listado al grupo.	4
Total		8 puntos



## Apéndice M

### Actividades a Realizar en Pares durante el Curso de Comunicación Activa en Inglés, impartido en el CONALEP No.35, de Lázaro Cárdenas, Mich.



*Estudio sobre el análisis del impacto del trabajo en pares en el fortalecimiento de la habilidad oral, en la enseñanza del idioma inglés. Estas actividades forman parte de una tesis de maestría del Tecnológico de Monterrey, considerando un diseño cualitativo de Investigación-Acción.*

Nombre del profesor: Susana Gutiérrez Vizcaíno

Objetivo: Utilizar preguntas para obtener datos personales.

Actividad: Entrevistar a un compañero.

No. de Sesión: 04

Duración de la actividad: 45 mins.

Fecha de la actividad:

#### *Actividad 4*

#### *Indicaciones previas a la actividad*

- Los alumnos se dividen en pares (A y B), con un compañero que esté sentado cerca de él.
- La profesora reparte una hoja que contiene una lista de preguntas a cada alumno (Hoja "A" u Hoja "B"). Las preguntas se basan en los temas que se han desarrollado a lo largo del curso.
- El alumno A entrevista al B. El alumno A escucha y al término de la entrevista, la pareja invierte sus roles y el estudiante A es entrevistado por su compañero.
- La profesora otorga un espacio para que cada participante registre los datos que obtuvo de su pareja.
- Se les permite un tiempo extra de interacción con su respectiva pareja, si tienen necesidad de corroborar información.

- Posteriormente, se piden 5 voluntarios para que presenten un resumen de las respuestas de sus parejas.
- Para finalizar, la profesora solicita al grupo los resúmenes escritos de sus entrevistas.

#### Preguntas de la Hoja A

1. *What is your name?*
2. *Are you a doctor?*
3. *What time is it?*
4. *How do you spell your last name?*
5. *Are you married or single?*
6. *Where's the library?*
7. *How do you say abuelita in English?*
8. *Do you like coffee?*
9. *What time do you get up on Saturdays?*
10. *Can you swim?*

#### Preguntas de la Hoja B

1. *Where are you from?*
2. *How old are you?*
3. *How are you?*
4. *Is our English teacher Japanese?*
5. *What's your father's job?*
6. *Excuse me. Is there a cinema near CONALEP?*
7. *Who is that?—Apuntas hacia uno de tus compañeros.*
8. *How much is a soda?*
9. *What day is today?*
10. *Can you play the piano?*

*Spoken Instructions for the class:*

*Get in pairs, please.*

*Each pair will have student A and student B. Decide with your partner who will be A and B.*

*Each of you will get a paper with some questions on it. You will ask them to your partner, student A begins.*

*Then change roles and student B will be the interviewer.*

*You may take notes from your partner's answers.*

*You will have 20 mins. for both interviews.*

*Afterwards each will write a short paragraph with his-her partner's answers, 10 mins.*

*There will be 5 extra mins. for students to check their answers with their partners.*

*Then, 5volunteers will be asked to read the summaries of their partner's answers.*

*At the end of the class, each student will turn in their written paragraph.*

## Apéndice N

### Rúbrica para Evaluar la Actividad #4 a Realizar en Pares durante el Curso de Comunicación Activa en Inglés, impartido en el CONALEP No.35, de Lázaro Cárdenas, Mich.



*Estudio sobre el análisis del impacto del trabajo en pares en el fortalecimiento de la habilidad oral, en la enseñanza del idioma inglés. Estas actividades forman parte de una tesis de maestría del Tecnológico de Monterrey, considerando un diseño cualitativo de Investigación-Acción.*

### Rúbrica

Criterio	Descripción de criterio	Puntaje
Interacción	Con su compañero, en inglés, para la realización de la actividad. <ul style="list-style-type: none"><li>○ Se comunica oralmente con lógica y orden.</li><li>○ Sus ideas son claras y coherentes.</li><li>○ Participación oral constante y correcta.</li></ul>	4
Gramática	Aplicar correctamente las reglas gramaticales del Presente Simple. <ul style="list-style-type: none"><li>○ Su interacción y expresión escrita son gramaticalmente correctas.</li></ul>	2
Pronunciación	Contar con pronunciación, fluidez y entonación correcta al momento de leer su historia en la plenaria.	4
Total		10 puntos

## Apéndice Ñ

### **Coevaluación en Pares durante el Curso de Comunicación Activa en Inglés, impartido en el CONALEP No.35, de Lázaro Cárdenas, Mich.**



*Estudio sobre el análisis del impacto del trabajo en pares en el fortalecimiento de la habilidad oral, en la enseñanza del idioma inglés. Estas actividades forman parte de una tesis de maestría del Tecnológico de Monterrey, considerando un diseño cualitativo de Investigación-Acción.*

#### *Formato de coevaluación*

Contesta las siguientes preguntas con honestidad. Con base en el desempeño de tu compañero durante las actividades realizadas en pares.

- a) En general, el desempeño de mi compañero durante la actividad que realizamos en pares fue muy bueno.
  1. Totalmente en desacuerdo. 2. En desacuerdo. 3. De acuerdo. 4. Totalmente de acuerdo.
  
- b) El nivel de conocimientos de inglés de mi compañero al inicio de la actividad era muy bueno.
  1. Totalmente en desacuerdo. 2. En desacuerdo. 3. De acuerdo. 4. Totalmente de acuerdo.
  
- c) Mi compañero participó de manera muy activa en la tarea asignada en pares.

1. Totalmente en desacuerdo. 2. En desacuerdo. 3. De acuerdo. 4. Totalmente de acuerdo.

- d) Cuando tuve dificultades con la actividad, mi compañero fue muy cooperativo y amable.

1. Totalmente en desacuerdo. 2. En desacuerdo. 3. De acuerdo. 4. Totalmente de acuerdo.

- e) Mi compañero fue respetuoso y tolerante durante la interacción entre pares.

1. Totalmente en desacuerdo. 2. En desacuerdo. 3. De acuerdo. 4. Totalmente de acuerdo.

## Apéndice O

### Fotos de los Alumnos Participantes en la Implementación de los Trabajos en Pares Durante la Investigación en Septiembre 2011.



*Estudio sobre el análisis del impacto del trabajo en pares en el fortalecimiento de la habilidad oral, en la enseñanza del idioma inglés. Estas actividades forman parte de una tesis de maestría del Tecnológico de Monterrey, considerando un diseño cualitativo de Investigación-Acción.*

