



**TECNOLOGICO DE MONTERREY**

**EGE**

Escuela de Graduados en Educación

**UNIVERSIDAD TECVIRTUAL  
ESCUELA DE GRADUADOS EN EDUCACIÓN**

**El trabajo en pares como estrategia de enseñanza-aprendizaje para el  
desarrollo de competencia comunicativa en la adquisición del idioma  
inglés**

**Tesis que para obtener el grado de:**

Maestría en Educación con Acentuación en Desarrollo Cognitivo

presenta:

**Elizabeth Vértiz Jiménez CVU: 562485**

Asesor Tutor:

**Mtra. Margarita Eugenia Laisequilla Rodríguez**

Asesora titular

**Dra. María Rosalía Garza Guzmán**

México D.F.

Diciembre de 2013

A Melanie,  
*mi inspiración y alegría*

## **Dedicatorias**

Este trabajo de investigación está dedicado a las dos personas más importantes en mi vida: a mi mamá y a mi amada hija, Melanie. A mi mamá, por enseñarme el valor del trabajo y la responsabilidad desde una edad muy temprana; por su amoroso cuidado y porque puedo ver cuánto se esfuerza cada día por darme un buen ejemplo y por hacer mi vida más sencilla. Porque desde muy pequeña me hizo creer que era “una niña muy inteligente”. A Melanie, por ser mi inspiración y alegría. Porque tiene la maravillosa cualidad de descubrir lo mejor que hay en mí; porque al mirarme en sus ojos veo a una mujer fuerte, capaz de lograr todo lo que se proponga. Por ser la motivación y el ímpetu que me mueve a ser una mejor persona. Porque aún en esos días difíciles e interminables, el sólo pensar en ella me hace ver las cosas de una forma más positiva. Porque el tiempo a su lado siempre es breve y feliz; por nuestras largas conversaciones y por la complicidad que existe entre nosotras que nos permite comunicarnos sin decir palabra. Por ser, en pocas palabras, el latido de mi corazón.

También está dedicado a mis lindas hermanas, Judith, Lulú y Lorena, por su cariño y compañía. Especialmente a mi hermanita Lorena por estar siempre cerca y por demostrarme su amor a través de su deliciosa comida. También a Ricky, cuyo recuerdo sigue estando presente aún ahora después de tantos años. No puedo dejar de mencionar a quienes se han convertido en una segunda familia para mí: Adriana y Ali, cuya grata compañía, buen ánimo y palabras de aliento han sido fundamentales a lo largo del estudio de este posgrado.

## **Agradecimientos**

Esta tesis no hubiera sido posible sin la guía y ayuda de algunas personas que, de una manera u otra, contribuyeron con su invaluable apoyo en la preparación y desarrollo de este estudio. En primer lugar agradezco a la Maestra Margarita Eugenia Laisequilla Rodríguez, mi asesora de tesis, de quien he aprendido, tanto por ejemplo como por precepto, lo que significa ser un mentor más que un profesor. Ella me ha acompañado y guiado a lo largo de todo el proceso; su aliento y confianza han sido cruciales para llevar este proyecto a buen término. Especialmente agradezco las tantas horas que dedicó a la lectura, revisión y corrección de mi tesis; estoy segura que no fue un trabajo fácil.

Por supuesto agradezco también a la Doctora Ma. Rosalía Garza Guzmán, titular de la materia de proyecto de tesis, por su contribución al diseño de este trabajo de investigación. De igual forma, agradezco a la Maestra Iliana Enid López Flores, mi consejera académica, quien siempre ayudó a disipar mis dudas y estuvo al pendiente de mi avance. Por último, agradezco a las Maestras Kathy Martínez y Ana Leticia Szymanski por sus valiosas aportaciones como lectoras.

# **El trabajo en pares como estrategia de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo de competencia comunicativa en la adquisición del idioma inglés**

## **Resumen**

Una de las estrategias de aprendizaje más ampliamente utilizadas en la enseñanza de inglés como lengua extranjera en el enfoque comunicativo es el trabajo en pares. Sin embargo, los resultados no son siempre los esperados por el docente. El presente documento muestra los resultados de una investigación cualitativa de corte descriptivo que tuvo lugar en el curso inter-semestral 2013 de un centro de lenguas extranjeras de una escuela pública a nivel superior ubicada en la Ciudad de México. El presente estudio describe la forma en que se llevó a cabo el desarrollo de la competencia comunicativa de inglés como lengua extranjera durante el trabajo en pares como estrategia de aprendizaje. Específicamente se detalla cómo se desarrollaron las interacciones de los participantes y los elementos de la comunicación encontrados durante el trabajo en pares. Asimismo, describe los roles asumidos por el docente durante la comunicación en inglés entre los alumnos, y la configuración de pares que más favoreció el desarrollo de competencia comunicativa en los participantes. Se utilizó un método cualitativo de corte descriptivo para la recolección de datos. Los resultados de las observaciones, las respuestas al cuestionario hecho a los alumnos y las respuestas de la docente a la entrevista a profundidad señalan que el trabajo en pares permite que los participantes empleen elementos presentes en la comunicación real, tales como el intercambio y la negociación de significado, el uso funcional del idioma en contextos parecidos a la realidad y la toma natural de turnos al hablar. Sin embargo, este tipo de interacción tiene ciertas limitaciones que pueden depender de la actitud y personalidad de los participantes.

## Índice

<b>Introducción</b>	1
<b>Capítulo 1. Definición del problema</b>	2
1.1. Antecedentes	2
1.1.1. Enseñanza del inglés	
1.1.2. Trabajo en pares en la enseñanza del inglés	3
1.2. Definición del problema	5
1.3. Definición de objetivos	7
1.4. Justificación	8
1.5. Delimitación del estudio	10
1.6. Limitaciones del estudio	12
<b>Capítulo 2. Marco Teórico.</b>	15
2.1. El proceso de adquisición–aprendizaje de inglés como lengua extranjera.	15
2.2. Visión general del enfoque comunicativo	18
2.2.1. Surgimiento del enfoque comunicativo	19
2.2.2. Principios del enfoque comunicativo	21
2.3. Estrategias de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo de la competencia comunicativa	26
2.3.1. Relevancia de estrategias interactivas en la adquisición-aprendizaje de inglés como lengua extranjera	29
2.3.2. Tipos de estrategias interactivas en el proceso de adquisición-aprendizaje de inglés como lengua extranjera	32
2.3.3. El trabajo en pares como estrategia para favorecer la competencia comunicativa	35
2.3.4. Tipos de configuración durante la implementación el trabajo en pares	38
2.3.5. Corrección de errores durante el trabajo en pares	41
2.4. Importancia del rol del docente en la adquisición del idioma inglés	43
2.4.1. Aspectos básicos que debe considerar el docente	44
2.4.2. Roles básicos del docente	47
<b>Capítulo 3. Metodología</b>	51
3.1. Contexto	51
3.2 Participantes	52
3.3. Método	53

3.4. Instrumentos de investigación	54
3.5. Actividades de aprendizaje	56
3.6. Procedimientos	56
3.7. Análisis de datos	58
<b>Capítulo 4. Análisis de resultados</b>	<b>62</b>
4.1. Resultados de la aplicación de instrumentos	65
4.1.1. Primera categoría de análisis: Interacciones de los alumnos durante el trabajo en pares.	65
4.1.1.1. Primer indicador: apoyo entre compañeros durante el trabajo en binas	67
4.1.1.2. Segundo indicador: Receptividad de los participantes hacia las ideas de su compañero durante el trabajo en pares.	68
4.1.1.3. Tercer indicador: Interés de los participantes para comunicarse con su compañero en inglés durante el trabajo en binas.	70
4.1.1.4. Cuarto indicador: Aceptación de crítica constructiva por parte del compañero durante el trabajo en pares.	70
4.1.2. Segunda categoría de análisis: Elementos básicos de la comunicación real que estuvieron presentes durante el trabajo en pares entre los participantes.	73
4.1.2.1. Primer indicador: Uso del inglés en el intercambio de significados.	74
4.1.2.2. Segundo indicador. Uso del inglés para negociar significados	75
4.1.2.3. Tercer indicador. Uso funcional del inglés durante el trabajo en pares	76
4.1.2.4. Cuarto indicador. Uso del inglés en contextos parecidos a la realidad	77
4.1.2.5. Quinto indicador. Toma de turnos durante el trabajo en binas.	78
4.1.3. Tercera categoría de análisis: Los roles que asumió el docente durante la comunicación en inglés entre los pares de alumnos.	80
4.1.3.1. Primer indicador: El rol del docente durante el uso del trabajo en pares como organizador y director de actividades.	80
4.1.3.2. Segundo indicador: El docente como director de actividades durante el trabajo en binas.	82
4.1.3.3. Tercer indicador: El rol del docente durante el uso del trabajo en pares como monitor del desempeño de los alumnos.	82
4.1.3.4. Cuarto indicador: El rol del docente durante el uso del trabajo en pares como recurso para el alumno.	83

4.1.3.5. Quinto indicador: El docente como facilitador de la lengua meta.	84
4.1.4. Cuarta categoría de análisis: La manera en que se llevó a cabo el desarrollo de competencia comunicativa con dos configuraciones diferentes.	87
4.1.4.1. Primer indicador: Comprensión auditiva con dos tipos de configuración distintos.	88
4.1.4.2. Segundo indicador: Expresión oral en los participantes con dos tipos de configuración distintos.	89
4.1.4.3. Tercer indicador: Negociación de significados con dos configuraciones de parejas.	90
4.1.4.4. Cuarto indicador: Uso funcional del lenguaje durante el trabajo en pares de manera apropiada con dos tipos de configuración distintos.	91
4.1.4.5. Quinto indicador: Toma de turnos de durante el trabajo en binas con dos configuraciones distintas.	92
4.2. Respuesta a las preguntas de investigación.	97
<b>Capítulo 5. Conclusiones.</b>	103
5.1 Principales hallazgos y conclusiones.	104
5.2. Limitaciones encontradas.	108
5.3. Nuevas ideas y recomendaciones.	110
5.4. Conclusiones finales.	111
Referencias.	113
Apéndice 1: Formato de observación a alumnos 1.	118
Apéndice 2: Formato de observación a alumnos 2.	119
Apéndice 3: Formato de observación a alumnos 3.	120
Apéndice 4: Guía de observación de interacción del profesor con sus alumnos.	121
Apéndice 5: Entrevista a profundidad al docente.	122
Apéndice 6: Entrevista semi-estructurada a los alumnos.	124
Apéndice 7: Examen Diagnostico de Producción Oral.	126
Apéndice 8: Examen Final de Producción Oral.	127
Apéndice 9: Curriculum Vitae	128

## **Introducción**

En el enfoque comunicativo, uno de los tipos de interacción más utilizados en el salón de clases es el trabajo en pares o, también llamado, trabajo en binas. De acuerdo a autores importantes en el estudio de la adquisición de lenguas extranjeras, éstos señalan que el trabajo en pares es ampliamente utilizado debido a que favorece la comprensión auditiva intensiva y desarrolla la habilidad oral, así como a su fácil y rápida implementación (Wright, 1984). Otros autores sostienen que el trabajo en binas es un elemento clave para promover oportunidades que permitan desarrollar competencia comunicativa y lingüística de forma continua en el salón de clases (Richards y Lockhart, 1994).

A pesar de que los profesores de inglés como lengua extranjera utilizan esta estrategia de forma cotidiana, ésta no siempre ha sido todo lo útil que ellos esperan. Lo anterior se puede deber a que los docentes no vinculan la teoría con la práctica; esto es, implementan el trabajo en pares de acuerdo a su entendimiento e interpretación de las teorías (Richards y Willy, 2002). Ante tal escenario, este estudio busca brindar información útil a fin de determinar la forma en que se pueden obtener mejores resultados de la implementación del trabajo en pares como estrategia de aprendizaje en el desarrollo de la adquisición y/o aprendizaje de inglés como lengua extranjera.

## **Capítulo 1. Definición del Problema de investigación**

El presente capítulo tiene como finalidad ubicar la importancia del trabajo en pares como una de las estrategias de aprendizaje más recurrente en la enseñanza de inglés como lengua extranjera bajo el enfoque comunicativo en las últimas décadas. A fin de lograr lo anterior, el primer apartado aborda algunas investigaciones que se han hecho con relación al uso de esta estrategia y considera los resultados de dichos estudios para determinar los elementos más relevantes del trabajo en binas para el desarrollo de competencia comunicativa en los estudiantes. El segundo apartado establece ya propiamente el problema central de esta investigación; en tanto que el tercero se ocupa de definir los objetivos específicos que se desprenden del problema y el cuarto brinda una justificación de los mismos. El quinto y sexto apartado se enfocan en explicar las delimitaciones y limitaciones de este estudio respectivamente.

### **1.1 Antecedentes**

La última década se ha caracterizado por avances tecnológicos en las comunicaciones y en otras áreas del desarrollo humano que han convertido al mundo en una comunidad global, en donde inglés es el lenguaje principal. De ahí la importancia de realizar investigaciones enfocadas a descubrir estrategias útiles para aprender inglés como lengua extranjera.

**1.1.1. Enseñanza del inglés.** En México, el inglés es la lengua extranjera que generalmente se imparte en el sistema educativo nacional. De acuerdo al Sistema

Nacional de Información Educativa (2010), en el periodo de 2010 a 2011 había un total de 34, 568 escuelas que incluyeron la enseñanza de inglés como lengua extranjera en sus programas curriculares, lo que significa un total de 316 440 maestros en escuelas públicas en todos los sistemas educativos (SNIE, 2010). Lo anterior implica una fuerte inversión de capital y recursos por parte del gobierno federal.

La enseñanza de inglés como lengua extranjera en nuestro país comienza desde la educación pre-primaria en las escuelas privadas y en lo que respecta a la educación pública, en el primer año de educación secundaria (7º. grado en otros países). En los últimos tres años, el gobierno de la Ciudad de México ha implementado un programa para impartir clases de inglés como lengua extranjera desde el primer año de educación primaria. Sin considerar este último dato, al llegar a la educación superior un alumno ha llevado, seis años de inglés como lengua extranjera por lo menos. Por más increíble que esto parezca, los resultados en el examen de colocación de un gran número de estudiantes cuando llegan a nivel medio superior los ubica en niveles básicos, el número de alumnos en niveles intermedios es mucho menor, y una franca minoría queda en niveles avanzados. Generalmente, la primera semana de clases los profesores descubren que los alumnos reconocen y saben las estructurales gramaticales y/o el vocabulario que requieren para estar en el nivel al que fueron asignados pero están muy lejos de tener la habilidad oral que requieren para seguir avanzando en su aprendizaje del inglés.

**1.1.2 Trabajo en pares en la enseñanza del inglés.** Dentro de los distintos tipos de interacción que se pueden utilizar en el salón de clases, el más empleado es el trabajo en pares o, también llamado, trabajo en binas. Richards (1994) señala que esto se debe a

que este tipo de interacción es un elemento clave para promover continuamente oportunidades que permitan desarrollar competencia comunicativa y lingüística. Algunos aspectos a considerar cuando se agrupa a los alumnos en parejas es su nivel de dominio de la lengua extranjera y sus antecedentes culturales. Es importante señalar que el profesor debe ser muy cuidadoso al preparar e implementar este tipo de estrategias.

Otro autor que ha investigado cómo las actividades interactivas favorecen el aprendizaje-adquisición de una lengua extranjera es Wright (1984). Él señala que el trabajo en binas favorece la comprensión auditiva intensiva y desarrolla la habilidad oral. También indica que algunas de las bondades del trabajo en binas es que es rápido y fácil de organizar. Cabe hacer notar lo útil que este tipo de interacción resulta cuando el grupo presenta problemas de disciplina. Este autor considera que el mayor fracaso que se puede tener es que los alumnos no hablen. Sin embargo subraya que esto se puede evitar si el grado de dificultad de la tarea es apropiado para los estudiantes y si se dan instrucciones claras y precisas.

Con respecto al rol que asume el docente durante el trabajo en binas, Nunan (1989) señala que el rol del alumno y el del docente se complementan. De modo que al buscar que el estudiante adopte un rol más activo y participativo en clase, el docente necesariamente debe modificar su rol. Breen y Candlin (1980) hacen referencia a tres roles principales por parte del profesor: 1) facilitador en el proceso comunicativo; 2) participante en el proceso educativo; y 3) observador y aprendiz del proceso comunicativo. Por otro lado, Wright (1984) hace hincapié en la importancia que tiene la función del docente como modelador de las actividades; especialmente cuando los

alumnos no están familiarizados con este tipo de estrategias. Este autor recomienda monitorear a los estudiantes, brindar ayuda si es necesario, contribuir en la conversación y corregir en casos muy necesarios.

## **1.2 Definición del Problema**

Las aportaciones hechas por Chomsky (2008) fueron un parteaguas en el estudio de adquisición de la lengua, ya que la publicación de su teoría marcó el fin de los enfoques estructuralistas que se habían utilizado para la enseñanza de lenguas en la primera mitad del siglo XX. Entre los muchos componentes de su teoría, este autor habla del innatismo de la gramática. Este componente busca explicar cómo los niños aprenden el dominio de una lengua en tan corto tiempo. De acuerdo a Chomsky (2008), los seres humanos nacemos con ciertos mecanismos que facilitan la adquisición y el desarrollo del lenguaje (Chomsky, 2008). Algunos hechos que respaldan esta teoría innatista son el que los niños en la mayoría de las culturas toman relativamente el mismo promedio de tiempo en aprender a hablar, así como la deducción que hacen del uso de las reglas gramaticales a pesar de tener modelos imperfectos (Puente, 2007).

Chomsky (2008) es también el responsable de los avances más sobresalientes en el estudio del lenguaje, pues fue él quien determinó la estructura del mismo estableciendo como componentes básicos: la fonética, que se refiere al estudio de los sonidos articulados del habla; la sintáctica, que se refiere a la gramática de un idioma; la semántica, que estudia las características que dan significado a las palabras; y por

último, la pragmática, que estudia el uso de una lengua. Las aportaciones de Chomsky dieron lugar al nacimiento de nuevos enfoques y metodologías en la enseñanza de lenguas extranjeras (Puente, 2007).

Los enfoques y métodos contemporáneos tienen claro que el propósito principal de la enseñanza de lenguas extranjeras es comunicarse en la lengua meta eficazmente (Freeman, 1986). Entre los enfoques y metodología educativos actuales se destacan el aprendizaje colaborativo, el modelo por competencias, la propuesta curricular centrada en el alumno, el aprendizaje significativo y el enfoque comunicativo. De acuerdo a Freeman, el enfoque comunicativo es uno de los más ampliamente utilizados en la enseñanza de lenguas extranjeras. Este modelo se centra en promover la comunicación en clase de manera auténtica o simulada a través de intercambios realizados en la lengua meta. Esta nueva visión de la enseñanza de lenguas extranjeras dio lugar a la utilización de estrategias interactivas como uno de los recursos más ampliamente usados en el salón de clases (McLaren, 1996).

Nerenz y Knop (1982) señalan que entre los diversos tipos de interacción empleados en el salón de clases destaca el trabajo en pares como el más socorrido por los profesores de lenguas debido a que promueve la comprensión, negociación e interacción que siempre está presente en el uso real de una lengua. Estos autores llevaron a cabo investigaciones que indican que el trabajo en pares es una herramienta muy útil para promover el uso de la lengua meta en el salón de clase; además señalan que, por lo general, los docentes reducen el uso de este tipo de interacción a una serie de actividades recurrentes que terminan por cansar a los estudiantes y que, por lo tanto, no brindan un

beneficio real para la adquisición de la lengua meta. Por otro lado, Nerez y Knop también indican que algunos profesores de lengua tienen cierta reticencia al uso de este tipo de interacción debido a que los alumnos fácilmente se distraen de la tarea y regresan al empleo de su lengua materna, convirtiendo así, estas actividades en una pérdida de tiempo (Nerenz and Knop, 1982).

Ante tal escenario, esta investigación busca responder la siguiente pregunta:

¿Cómo ocurre el desarrollo de competencia comunicativa en la adquisición del idioma inglés como lengua extranjera, durante la utilización del trabajo en pares como estrategia de enseñanza-aprendizaje? Para tal efecto, se observó un grupo de nivel básico de un centro de lenguas extranjeras conformado por 27 alumnos que tomaron cuatro horas diarias de clases de inglés como lengua extranjera a lo largo de un periodo de cuatro semanas. Durante este tiempo, se puso especial atención a la resolución de las siguientes preguntas específicas:

1. ¿Cómo se desarrollan las interacciones de los estudiantes durante el trabajo en pares como estrategia para aprender inglés como lengua extranjera?
2. ¿Qué elementos básicos de la comunicación real fueron encontrados durante el trabajo en pares entre los participantes para aprender inglés como lengua extranjera?
3. ¿Qué roles asumió el docente durante la comunicación en inglés entre los pares de alumnos?

4. ¿Cómo se llevó a cabo el desarrollo de competencia comunicativa con dos configuraciones distintas de pares: una conformada por alumnos con un dominio similar de inglés y otro con alumnos con niveles distintos de dominio del inglés?

## **1.2 Definición de Objetivos.**

El objetivo general de esta investigación es describir la manera en que se desarrolla la competencia comunicativa durante la adquisición del idioma inglés como lengua extranjera, a través de la utilización del trabajo en pares como estrategia de enseñanza-aprendizaje. Los objetivos específicos que se desprenden de ésta son: conocer cómo se desarrollaron las interacciones de los estudiantes durante el trabajo en pares, descubrir los elementos de la comunicación real presentes durante el trabajo en pares, identificar los roles que asumió el docente durante la comunicación en inglés entre los pares de alumnos, y por último, descubrir la manera en que se llevó a cabo el desarrollo de la competencia comunicativa con dos configuraciones diferentes, la primera conformada por dos alumnos con niveles de dominio del inglés similares y la segunda integrada por alumnos con un nivel de dominio del inglés similar.

## **1.4 Justificación**

Por mucho tiempo el dominio de una lengua extranjera representaba una ventaja por encima del ciudadano promedio. Sin embargo, en la actualidad existe una creciente necesidad de hablar una lengua extranjera a fin de garantizar una inserción exitosa en un

mercado laboral cada vez más demandante. El idioma que más se ha extendido en áreas tales como educación, tecnología y negocios es el inglés. Lo que trae como consecuencia, una exigencia cada vez mayor a hablar este idioma (Verghese, 1989).

Por otro lado, con relación a la labor docente, Richards y Willy (2002) aseguran que los profesores de lenguas extranjeras están motivados a aprender nuevas metodologías e integrar nuevas estrategias en su práctica docente. Sin embargo, también señalan que a pesar de que los profesores intentan vincular la teoría con la práctica, aplicar las nuevas metodologías de acuerdo a su entendimiento e interpretación de las teorías no siempre genera el resultado esperado. Con base en lo anterior, es necesario hacer una reflexión minuciosa en cuanto a las estrategias de enseñanza para determinar hasta donde promueven el desarrollo la adquisición y/o aprendizaje de inglés como lengua extranjera.

Diane Tedick (2005) señala que, a pesar de que los cursos de formación de profesores de lenguas extranjeras incluyan el uso de estrategias interactivas, esto no necesariamente da al docente la habilidad de hacer buen uso de esta herramienta en el salón de clases. El trabajo en pares es una estrategia que requiere planeación y buen manejo de grupo (Lantolf, 2000). Nunan y Clarice (1996) advierten que el docente se enfrenta a cierta resistencia por parte del alumno al tratar de utilizar este tipo de estrategias. MacAro (1997) señala que vale la pena evaluar la actitud y las habilidades del docente durante el uso del trabajo en binas como estrategia de aprendizaje.

Resulta sustancial, entonces, conocer los elementos básicos de la comunicación real presentes durante el trabajo en pares y observar el rol que asume el docente al momento de la implementación de este tipo de estrategias. Algunas investigaciones han demostrado incluso que la mala implementación de este tipo de estrategias puede derivar en un desperdicio de recursos. Esto se puede deber a la falta de preparación del profesor, instrucciones poco claras y/o falta de entusiasmo por parte de los alumnos. Por lo regular, todo lo anterior es provocado debido a la falta de conocimiento, capacitación o experiencia del profesor en el manejo de este tipo de estrategias (Doff, 1988).

Esta investigación busca ampliar la perspectiva en cuanto a los aspectos que favorecen el desarrollo de la competencia comunicativa a través del uso del trabajo en binas a fin de contribuir a mejorar la implementación de este recurso en el salón de clases. Sobre todo, al considerar que esta es una estrategia económica, sencilla y de fácil administración (Lantolf, 2000). Profesores de lenguas que no cuentan con recursos tecnológicos pueden encontrar en este recurso una herramienta a su alcance para realizar mejor su labor docente. Puede también ayudar a profesores jóvenes que inician una carrera en la enseñanza de inglés como lengua extranjera a considerar los resultados que este estudio arrojen para estar atentos a los factores que promueven el desarrollo de la competencia comunicativa al utilizar el trabajo en pares. De igual forma, puede invitar a la reflexión a aquellos profesores que han utilizado el trabajo en binas por mucho tiempo y que, sin embargo, no han obtenido muy buenos resultados.

Mejorar el uso del trabajo en pares como estrategia interactiva de enseñanza del inglés como lengua extranjera por parte de los docentes tendrá un impacto positivo en el

proceso de aprendizaje de sus alumnos. En una perspectiva más amplia también puede ayudar a hacer un mejor uso de los recursos escolares con que cuenta el profesor; lo que puede derivar en un mejor uso del presupuesto en el área educativa.

### **1.5 Delimitación del Estudio**

El presente estudio busca aportar información en cuanto a la utilización de trabajo en pares para fomentar el desarrollo de la competencia comunicativa en la enseñanza-adquisición de inglés como lengua extranjera a través de la observación del progreso que logren un grupo de nivel básico en un centro de lenguas extranjeras tomando cuatro horas diarias de clase de inglés a lo largo de un periodo de cuatro semanas. Dicho curso tuvo lugar del 1º. al 27 de julio del 2013.

El uso del trabajo en binas es ampliamente utilizado en todas las disciplinas educativas, especialmente en la enseñanza de lenguas extranjeras. Esta investigación estará centrada en la enseñanza de inglés como lengua extranjera y se enfocará únicamente a un contexto educativo de un centro de lenguas extranjeras a nivel superior donde los participantes, por lo general, se encuentran altamente motivados en aprender la lengua meta. Lo que implica una diferencia notable con la mayoría de las clases de inglés en centros educativos donde la materia es curricular y por lo tanto, obligatoria para los estudiantes. El nivel de motivación es muy distinto porque, en este último caso, el interés de la mayoría de los alumnos no es aprender a comunicarse en inglés sino

únicamente pasar la materia o, en el mejor de los escenarios, tener una buena calificación en esta clase.

Hay muchos aspectos posibles a analizar con relación al trabajo en pares, entre los que resalta su contribución al desarrollo de competencia comunicativa en los estudiantes. Este trabajo busca lograr una noción más amplia en cuanto a la forma en que este tipo de interacción ayuda a los alumnos a mejorar su comprensión auditiva, así como su contribución al desarrollo de estrategias de negociación e interacción por parte de los estudiantes. Los aspectos centrales de esta investigación son descubrir la manera en que se desarrolla la competencia comunicativa del inglés como lengua extranjera durante el uso del trabajo en pares como estrategia de aprendizaje. A fin de lograr lo anterior, estará enfocada a estudiar las actitudes que favorecen el progreso en la adquisición de inglés como lengua extranjera por parte del docente y de los alumnos. Así como en descubrir los elementos que más benefician el proceso de enseñanza-aprendizaje.

## **1.6 Limitaciones del Estudio**

La principal limitación de este estudio radica en las características del curso, ya que se trató de un curso intensivo de cuatro semanas con ocho horas diarias de clase de lunes a viernes y dos recesos de tan sólo quince minutos y una hora de comida. Cabe hacer notar que el presente estudio sólo se centró en la primera sesión, esto es, las observaciones se llevaron a cabo únicamente en las primeras cuatro horas del curso. La

segunda sesión el grupo tuvo a un profesor distinto y, aunque el grupo tomó clase, ésta ya no fue objeto de observación. Dadas las características del curso, se debe considerar el nivel de exigencia que implicó tanto para los alumnos como para la docente, ya que mantener la atención de los alumnos durante tanto tiempo requirió la utilización de una amplia variedad de técnicas y estrategias. Cabe señalar que este curso es considerado inter-semestral porque se llevó a cabo durante el periodo vacacional entre semestre A y semestre B, de tal forma que los participantes sacrificaron su verano para mejorar su competencia comunicativa en inglés. Con tales características, se corrió el riesgo de tener alumnos cansados y a un docente con alto nivel de estrés.

Otra limitación importante fue el poco tiempo que se tuvo para práctica, ya que se trató de cubrir un programa muy ambicioso con un contenido muy amplio y esto trajo como resultado la reducción de oportunidades de práctica para los alumnos. No se debe olvidar que hablar un idioma extranjero es una habilidad, y que como tal requiere de mucha práctica para que los alumnos mejoren su competencia comunicativa.

El poco tiempo del que dispuso la docente para el planeación de su clase también puede ser considerada como una limitante, ya que, en virtud de la naturaleza demandante del curso, y considerando que ésta impartió un curso matutino y otro vespertino, la docente tuvo poco tiempo para preparar su lección y esto pudo tener un impacto en su desempeño frente a grupo.

Por último, es importante considerar los desafíos tecnológicos con los que se enfrentó la docente. El mal funcionamiento de equipo tecnológico redujo el tiempo de la clase y obligó a la docente a improvisar estrategias didácticas de último momento.

A lo largo de este capítulo se ha podido apreciar que el trabajo en pares es una de las estrategias de aprendizaje más utilizada en la enseñanza de inglés como lengua extranjera, lo que hace relevante descubrir su alcance y los elementos que más la favorecen a fin de brindar información que pueda contribuir a mejorar y agilizar el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera en México.

## **Capítulo 2. Marco Teórico**

### **2.1. El proceso de adquisición–aprendizaje de inglés como lengua extranjera**

Stephen Krashen, un reconocido lingüista, investigador educativo y activista es el primero en hacer una distinción entre la adquisición de una lengua y el aprendizaje de la misma (Krashen, 1982). Para este autor, la adquisición es el desarrollo inconsciente de la lengua meta a través del uso del idioma y, eventualmente, lleva al desarrollo de competencia comunicativa; mientras que el aprendizaje es un proceso consciente de conocimiento gramatical que no puede llevar a un individuo a ser comunicativamente competente. Krashen (1985) sostiene que el resultado de adquirir un idioma es hablarlo. También afirma que la gramática de un idioma se puede aprender automáticamente gracias a la exposición apropiada y suficiente a la lengua meta.

Krashen (1981) llevó a cabo diversas investigaciones con alumnos con distintos antecedentes culturales y sociales a fin de determinar si existe una diferencia entre la forma en que se adquiere y la forma en que se aprende una lengua extranjera. Los resultados de dichos estudios indicaron que es posible adquirir una lengua extranjera en la edad adulta aun cuando existen barreras biológicas palpables. De igual modo, se encontró evidencia de la participación que tiene el hemisferio derecho en la adquisición de lenguas extranjeras. Gracias a las observaciones realizadas en dichos estudios, este autor formuló una serie de hipótesis que siguen teniendo vigencia en la actualidad.

En 1983, este autor publicó la teoría general de la adquisición de segundas lenguas que se compone de cinco hipótesis fundamentales: la primera hace referencia a la

diferenciación entre adquisición y aprendizaje de una lengua, la segunda es la hipótesis del monitor, en la que explica que el alumno es capaz de enunciar oraciones completas gracias a la adquisición que ha tenido del idioma mientras que el sistema de aprendizaje genera un monitor preocupado porque lo que se dice sea gramaticalmente correcto. La tercera hipótesis establece que hay un orden natural en que se adquieren las estructuras gramaticales y que no necesariamente es el mismo orden para la lengua materna que para una segunda lengua. La cuarta hipótesis es lo que él llama “*i + 1*” (donde *i* se refiere a *input* o caudal lingüístico) y ésta explica que es necesario que las estructuras o contenidos gramaticales que se enseñan a un alumno deben ser ligeramente más complicadas de lo que él ya domina porque esto implica esfuerzo pero a la vez garantiza que la meta de lo que se quiere aprender sea alcanzable y no abrumador para el estudiante. La última hipótesis se llama el filtro afectivo y ésta aborda la importancia de elementos emocionales por parte del alumno en la adquisición de una lengua extranjera (Krashen, 1985).

Por otro lado, Johnson y Littlewood (1981) proponen un modelo de aprendizaje basado en el desarrollo de habilidades. Esta teoría contempla la adquisición de la competencia comunicativa como un ejemplo de desarrollo de habilidades que involucra aspectos cognitivos y conductuales. Para estos autores, el alumno debe interiorizar el uso de reglas gramaticales, vocabulario y convenciones sociales que deben ser reforzadas a través de la práctica para lograr comunicarse en la lengua meta de manera efectiva y fluida.

Por su parte, Noam Chomsky, conocido como el padre de la lingüística moderna, sostiene que los seres humanos nacemos con un dispositivo que nos permite adquirir nuestra lengua materna a pesar de tener modelos imperfectos y que un proceso similar tiene lugar al aprender un idioma extranjero (Chomsky, 2008). Esto se debe a que, según Chomsky, todos los idiomas cuentan con una gramática universal, es decir, todos los idiomas tienen similitudes estructurales básicas aunque cambian en detalles. Más que referirse a reglas gramaticales, Chomsky hace referencia a principios generales que comparten todos los idiomas. De acuerdo a este autor, la capacidad innata que poseen los seres humanos en conjunto con la exposición a la lengua extranjera es la que da lugar a la adquisición de la lengua meta y eventualmente lleva a la competencia comunicativa.

Las teorías de Chomsky han dado lugar a grandes avances en la enseñanza de lenguas extranjeras pero también a grandes controversias. De acuerdo a Freeman y Long (1992), hay tres puntos debatibles en la explicación que da Chomsky de la adquisición lingüística: 1) él afirma que los niños aprenden una lengua en sus primeros años de infancia y que su lenguaje está casi determinado cuando cumplen los cinco años de edad, pero la verdad es que un niño domina la sintaxis compleja de la lengua mucho tiempo después; 2) Chomsky afirma que hay principios sintácticos que son innatos porque no se pueden aprender pero autores como Parker y O'Grady consideran que esto es cuestionable; y 3) Chomsky sostiene que a pesar de lo imperfecto del *input* al que están expuestos los aprendices, éstos aprenden la lengua correctamente debido a la ausencia de *input* negativo. Sin embargo, esto puede significar que el aprendizaje es un proceso que

requiere la internalización de principios conservadores al inicio y poco a poco se van aprendiendo principios de la lengua más complejos (Freeman y Long, 1992).

De acuerdo a Beebe (1988), otro factor que tiene gran relevancia en la adquisición de lenguas es la participación activa por parte de los alumnos. De acuerdo a esta autora, los alumnos no son recipientes pasivos en los que se vuelca input comprensible o no comprensible, sino participantes activos que deben contribuir en la selección de información y funciones que van a aprender. Beebe (1988) asegura que los alumnos seleccionan consciente o inconscientemente lo que van a aprender con base en sus preferencias y necesidades. Por esta razón, el docente debe tomar en cuenta los intereses, las necesidades y motivaciones que tienen los alumnos para aprender algún aspecto de la lengua meta. Conceptos como la lealtad, el sentimiento de pertenencia, la solidaridad, la identidad grupal y la etnicidad afectan la rapidez y el éxito con que un alumno adquiere una lengua extranjera. Para Beebe (1988), el tipo de interacción y la manera en que éste se lleva a cabo son piezas fundamentales en el desarrollo de competencia comunicativa.

## **2.2. Visión general del enfoque comunicativo.**

Si se le pregunta a un grupo de profesores de inglés como lengua extranjera qué método o enfoque utilizan para impartir su clase, seguramente la gran mayoría responderá que emplea el enfoque comunicativo. Sin embargo, si se les pide explicar cuál es la visión general de este enfoque y los principios que lo rigen, es muy probable que las respuestas difieran de un profesor a otro. El enfoque comunicativo tiene como fin último desarrollar competencia comunicativa en la lengua extranjera a través de la

interacción y el uso del lenguaje. Para entender mejor este enfoque, es necesario conocer sus principios con relación a los objetivos de la enseñanza de inglés de como lengua extranjera. Así como la forma en que los alumnos aprenden la lengua meta y el tipo de actividades dentro del salón de clases que facilitan su aprendizaje, y los roles que adopta el docente y el alumno (Richards, 2006).

**2.2.1. Surgimiento del enfoque comunicativo.** La enseñanza de inglés como lengua extranjera ha evolucionado vertiginosamente en los últimos cuarenta años. El término competencia comunicativa surgió en la década de los setentas debido a la necesidad de crear cursos que ayudaran a estudiantes de países menos desarrollados a adquirir las habilidades que les permitirían estudiar en el extranjero. Esto implicó alejarse del enfoque estructural que se había utilizado hasta entonces en donde lo más importante era centrarse en la forma del idioma para enfocarse en las funciones y el uso de la lengua. Michael Halliday, conocido por haber desarrollado la lingüística sistémica funcional, se centró en el desarrollo del lenguaje en contextos de uso en respuesta a la teoría de la competencia lingüística propuesta por Chomsky, (Halliday, 1985). Para este autor, el lenguaje tiene un carácter funcional, ya que este sirve para ciertas funciones o propósitos. Por ejemplo, empleamos el lenguaje para dar o pedir información, solicitar ayuda, expresar opiniones, etc. Este autor también señala que la gramática es un sistema más que una serie de estructuras en donde el individuo elige qué opciones utilizar de acuerdo al contexto en que se encuentre. Es posible expresar la misma idea en muchas formas distintas, al hablar cada persona determina cuál es la mejor manera de acuerdo a la situación en que se encuentra.

Por su parte, los estudios sociolingüísticos de Dell Hymes lo llevaron a afirmar que hablar un idioma requiere no sólo de dominar su gramática y vocabulario, sino también de saber utilizar las palabras de acuerdo al contexto en que se encuentre (Hymes, 1972). Este autor desarrolló un modelo que identifica y da nombre a los componentes de la interacción lingüística; este modelo considera que el contexto, los participantes, los fines o propósitos, la secuencia de hechos, el tono, los estilos para hablar, las reglas sociales y el género del acto del habla son elementos clave en la comunicación (Hymes, 1972). Por otra parte, William Labov hizo grandes aportaciones con sus estudios sobre sociolingüística, un término que el autor descalifica por considerar que todos los actos del habla son también actos sociales (Labov, 1972). Henry Widdowson apoyó el enfoque funcionalista propuesto por Halliday y señaló que se debe considerar la relación entre los sistemas léxicos y sus valores comunicativos tanto escritos como orales. Este autor se centró en los actos comunicativos subyacentes en el uso de la lengua con diferentes propósitos (Widdowson, 1978).

Como se puede observar, muchos autores coinciden en la importancia de considerar la función u objetivo con que se utiliza el lenguaje, así como el contexto en que se emplea. Las aportaciones de todas estas investigaciones dieron lugar a un cambio en la apreciación del concepto de comunicación y ayudaron a tomar en cuenta los aspectos multifactoriales que involucra la habilidad de dominar una lengua extranjera.

En 1978 John Munby publicó el primer programa educativo enfocado en el desarrollo de competencia comunicativa. Esto no hubiera sido posible sin las aportaciones de Halliday, Hymes, Labov and Widdowson (Lantolf, 2000). Aunque esta

propuesta era solo un programa de estudios, esto dio lugar a lo que sería llamado el enfoque comunicativo en la década de los 80s. Este término fue acuñado por Hymes para describir un enfoque centrado en combinar conocimiento sociolingüístico y reglas sociolingüísticas en diversos tipos de interacciones para que los alumnos fueran capaces de expresarse en inglés adecuadamente (Lantolf, 2000).

A pesar de que el enfoque comunicativo ha sufrido cambios desde el momento de su concepción a la fecha, sus principios fundamentales han sido preservados. Por otro lado, es importante señalar que en las últimas décadas han surgido otros enfoques para la enseñanza de segundas lenguas; sin embargo, todos ellos presentan una fuerte influencia del enfoque comunicativo y comparten sus principios básicos (Richards, 2006). Aunque la tendencia en la enseñanza de lenguas extranjeras en la actualidad es un enfoque más ecléctico que incluye la implementación de estrategias de diversos enfoques y/o métodos, el objetivo final sigue siendo el desarrollo de competencia comunicativa en la lengua extranjera.

**2.2.2. Principios básicos del enfoque comunicativo.** Hymes (1972) asegura que el conocimiento gramatical de un idioma no es suficiente para tener competencia comunicativa. Es necesario saber cómo se utiliza el lenguaje con fines sociales dentro de la comunidad en que se encuentra el hablante. Para este autor, existen cuatro aspectos de la lengua que se deben considerar para ser comunicativamente competente. El primer aspecto se refiere a si lo que se dice es formalmente *posible* en términos de código o rutina, lo que implica incluso lenguaje no verbal y bagaje cultural. El segundo aspecto hace referencia a la *viabilidad* del lenguaje, esto es, si lo que se dice es comprensible

para las personas que lo escuchan. Por ejemplo utilizar oraciones muy largas con estructuras gramaticales complicadas puede ser gramaticalmente correcto pero difícil de entender para quien lo escucha. El tercer aspecto considera hasta qué grado lo que se dice es *apropiado* en términos de su contexto. Y el cuarto aspecto aborda las interrelaciones de los tres aspectos anteriores para determinar el grado de ocurrencia de los actos del habla, esto es, Hymes (1972, p. 67) señala que “algo puede ser posible, viable y apropiado pero no ocurrir”.

Diane Larsen-Freeman (1986) considera que el objetivo principal del enfoque comunicativo es lograr que el alumno se comunique en la lengua meta, lo que requiere conocimiento de funciones lingüísticas, funciones sociales y significados. Bajo esta perspectiva, los alumnos siempre deben tener opción de lo que quieren comunicar y cómo lo quieren comunicar. Para esta autora, la enseñanza de inglés como lengua extranjera debe estar centrada en el estudiante y ésta se debe basar en el uso de comunicación interactiva para fomentar el trabajo colaborativo en los estudiantes a través de actividades que les permitan expresar su forma de pensar en contextos parecidos a la realidad. Freeman (1986) sostiene que la lengua meta debe ser vista como un medio para promover la comunicación en clase y no como el objeto de estudio, y que ésta debe estar centrada en el proceso de comunicación más que en el dominio de formas lingüísticas.

Más adelante, Richards y Rodgers (2001) señalarían que las características principales en este modelo son: a) el lenguaje es visto como un sistema para expresar ideas, b) el fin último del lenguaje es promover la comunicación y la interacción, c) la

estructura de la lengua refleja sus usos funcionales y comunicativos, y d) las categorías de función y comunicación que se encuentran en el discurso son las unidades básicas del lenguaje y no los aspectos gramaticales, léxicos y fonológicos de la lengua que en otros métodos tenían protagonismo.

Muchos autores han escrito sobre las dimensiones del lenguaje en el enfoque comunicativo, pero fue precisamente Jack C. Richards (2001) quien propuso por primera vez una teoría sobre aprendizaje de inglés como lengua extranjera en el enfoque comunicativo. Este autor afirma que hay tres principios básicos presentes en este enfoque: 1) principio de comunicación: las actividades deben estar centradas en la comunicación real, 2) principio de tarea: las actividades en que se usa la lengua meta deben implicar la realización de tareas significativas para los estudiantes y 3) principio de relevancia, el proceso de aprendizaje se facilita cuando el lenguaje que se utiliza en un contexto que resulta relevante para el alumno. Estos principios abordan las condiciones necesarias para que se pueda llevar a cabo el aprendizaje-adquisición de inglés como lengua extranjera, más que el proceso de adquisición como tal.

En una publicación más reciente, Richards (2006) distingue dos etapas del enfoque comunicativo. La primera abarca del momento de su surgimiento en 1970 hasta 1990, a esta etapa este autor la llama enfoque comunicativo clásico y la segunda comprende de la década de los 90s a la fecha. Este autor enlista diez principios básicos que rigen al enfoque comunicativo en su primera etapa: la consideración de propósito del aprendiz para utilizar la lengua meta, la necesidad de establecer un contexto (en el supermercado, en la oficina, etc.), la definición de roles sociales para el alumno (cliente, mesero, etc.),

los eventos comunicativos (académicos, informales, etc.), las funciones que involucran estos eventos comunicativos (pedir información, dar consejos, etc.), las nociones o conocimientos previos que el alumno requiere para comunicarse (entretenimiento, historia, etc.), las habilidades retóricas del discurso (contar un cuento, dar una presentación de negocios, etc.), el reconocimiento de variaciones en el lenguaje (inglés americano, australiano, etc.), las estructuras gramaticales y el vocabulario que se requiere para comunicarse adecuadamente en una situación dada.

Con respecto a la segunda etapa, Richards (2006) afirma que el enfoque comunicativo ha sido ampliamente utilizado en la enseñanza de inglés como lengua extranjera. Lo que es más, ha dado lugar a nuevos paradigmas educativos que buscan satisfacer necesidades muy particulares. Por esta razón, el enfoque comunicativo en la actualidad se refiere a una serie de principios que se aplican de diversas formas en función del contexto en que se enseña, las características de los alumnos, los objetivos del curso, etc.

Richards (2006) enumera las siguientes hipótesis que rigen al enfoque comunicativo en la actualidad: se facilita el aprendizaje de una lengua extranjera cuando los alumnos participan en actividades comunicativas interactivas y significativas para ellos, considera estrategias efectivas a aquellas que crean oportunidades para que los alumnos negocien significado, aumenten sus recursos lingüísticos, identifiquen cómo se utiliza el idioma y participen en intercambios interpersonales significativos, los alumnos debe procesar información relevante, útil e interesante a fin de lograr competencia comunicativa, la comunicación es un proceso holístico que implica el desarrollo de

diferentes habilidades, aprender una lengua extranjera requiere reflexión y análisis, así como el uso de actividades que permitan al alumno deducir estructuras gramaticales, el proceso de adquisición de una lengua extranjera es gradual y los errores son vistos como parte de este proceso, sin embargo se espera que estos errores vayan desapareciendo poco a poco hasta llegar el momento en que se utilice el idioma de forma precisa y fluida, los estudiantes trazan rutas distintas y avanzan a ritmos distintos en su proceso de adquisición de una lengua extranjera con base en su motivación y necesidad para aprender la lengua meta, el rol principal del docente es el de ser facilitador del aprendizaje y es responsable de crear un ambiente colaborativo en donde los alumnos participen libremente al crear oportunidades que fomenten el uso de la lengua meta en clase.

Nunan (1987) llevó a cabo un estudio en Australia para evaluar la práctica comunicativa real que tienen los alumnos dentro del salón de clase. La investigación consistió en grabar, transcribir y analizar lo que sucedía en cinco grupos de inglés como lengua extranjera, cuyos maestros aseguraban utilizar un enfoque comunicativo. Los alumnos de estos grupos eran estudiantes de diversas nacionalidades y con antecedentes culturales muy variados. Todos los profesores que estaban a cargo de estos grupos eran personas capacitadas y comprometidas con el enfoque comunicativo. Todos contaban con una certificación como profesores de inglés como lengua extranjera; incluso dos de ellos tenían un doctorado en lingüística. Tres tenían más de siete años de experiencia docente, en tanto que los otros dos solo tenían dos años dando clase. Se observó que todos los profesores implementaron actividades y estrategias típicas del enfoque

comunicativo. Sin embargo, el análisis de dicho estudio indicó que, a pesar del uso de actividades comunicativas, los alumnos tenían muy poca práctica comunicativa real (Nunan, 1987).

Los resultados de dicho estudio son de especial importancia para esta investigación ya que, debido a las características de los grupos de inglés como lengua extranjera en México, donde los grupos son generalmente muy grandes (entre 20 y 50 alumnos) y en los que los participantes tienen habilidades mixtas, las actividades más empleadas por los docentes están centradas en mejorar la precisión de la lengua puesto que permiten tener un mejor control del grupo. Otro aspecto a considerar es que los alumnos toman demasiado tiempo en seguir instrucciones, esto provoca que cuando el docente intenta continuar con actividades para promover la fluidez el tiempo ya se ha agotado y los alumnos pierden la valiosa oportunidad de tener prácticas más libres y significativas para ellos.

### **2.3. Estrategias de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo de la competencia comunicativa**

A fin de desarrollar competencia comunicativa en los estudiantes, el enfoque comunicativo emplea una serie de actividades considerando los principios que lo rigen. Johnson y Morrow (1981) sostienen que las estrategias de enseñanza para el desarrollo de competencia comunicativa deben ser de significativas para los estudiantes y que deben involucrar aspectos de la comunicación real en términos de función y uso. Los

alumnos deben tener libertad para elegir lo que quieren decir, de modo que los errores son tolerados en tanto no interfieran con la comunicación.

Paulston (1971) distingue tres tipos de actividades utilizadas en el enfoque comunicativo: actividades mecánicas, actividades significativas y actividades comunicativas. Esta autora define las actividades mecánicas como aquellas que tienen por objetivo que el alumno utilice cierta estructura gramatical o vocabulario específico sin que esto implique la comprensión del mismo. Este tipo de actividades son muy controladas pues considera respuestas únicas predeterminadas y por esta razón, su uso es recomendable en las primeras etapas de la adquisición de un idioma extranjero. Algunos ejemplos de actividades mecánicas son actividades de repetición y actividades de sustitución. Un ejemplo muy claro de las actividades de repetición es cuando el profesor hace que los alumnos repitan en coro las líneas de un diálogo, mientras que un ejemplo de las actividades de sustitución es cuando los alumnos practican una conversación en donde solo reemplazan pequeños elementos de la misma (Paulston, 1971).

Por otro lado, las actividades significativas se refieren a actividades en donde el lenguaje que se utiliza es semi-controlado pero implica que el alumno utilice cierta estructura gramatical y/o vocabulario para realizar alguna función de la lengua que resulta relevante para el alumno. Por ejemplo, a fin de practicar el uso de las preposiciones de lugar se puede pedir a los alumnos que ubiquen diferentes lugares en un mapa dando referencias específicas. Aunque las respuestas son únicas, los alumnos tienen opciones para expresar sus ideas. Por último, las actividades comunicativas se refieren a actividades donde se utiliza el idioma extranjero en un contexto comunicativo.

Los alumnos gozan de mayor libertad y autonomía porque el intercambio de información y la negociación se pueden llevar a cabo utilizando un sinnúmero de posibilidades diferentes. Es recomendable utilizar actividades comunicativas después de haber tenido práctica mecánica y significativa. Retomando el ejemplo anterior, después de haber ubicado lugares en un mapa usando preposiciones, los alumnos pueden hacer un juego de roles en donde uno de ellos pide información sobre cómo llegar a un lugar y el otro brinda la información dando referencias e instrucciones para llegar al lugar en cuestión. Las actividades comunicativas requieren intercambio, negociación, significado e interacción (Paulston, 1971).

Moss y Ross-Feldman (2003) afirman que las actividades comunicativas incluyen cualquier actividad que motive y requiera que los alumnos hablen en la lengua meta con objetivos reales bien definidos, tales como pedir o dar información, hablar sobre sí mismo, fraternizar con otros, etc. Estos autores sugieren que cuando los alumnos interactúan con sus compañeros en tareas dinámicas y relevantes para ellos, éstos desarrollan una mayor competencia comunicativa. Un ejemplo de este tipo de actividades es cuando los alumnos llevan a cabo una encuesta, de modo que utilizan la lengua meta para obtener información por parte de sus compañeros y después nuevamente hablan en inglés para organizar la información a fin de presentar sus resultados al grupo.

Otra manera de categorizar las actividades empleadas en el enfoque comunicativo son actividades para mejorar la fluidez de los alumnos y actividades para promover el uso correcto de la lengua. Las actividades orientadas a perfeccionar la fluidez en los

alumnos se centran en el uso del inglés de forma natural, en lograr la comunicación a través del intercambio de información relevante, estrategias de conversación y la habilidad para improvisar. En tanto que las actividades orientadas al uso preciso de la lengua se centran en el uso del idioma y en perfeccionar el uso de estructuras gramaticales y vocabulario visto en clase pero, esto no necesariamente implica establecer comunicación real porque se trata únicamente de intercambios de pequeñas muestras de estructuras y/o vocabulario que generalmente se encuentran descontextualizadas. Por lo regular, las actividades centradas en la precisión de la lengua son muy controladas en tanto que las centradas en la fluidez son más libres (Richards, 2006).

Algunas de las actividades de aprendizaje más utilizadas en la enseñanza de inglés como lengua extranjera son: diálogos, actividades para completar los espacios en blanco, actividades en que cada miembro de un equipo tiene parte de la información e interactúa con otro(s) para tener la información completa, actividades para realizar una tarea, juegos, competencias, actividades para compartir opinión, entrevistas, encuestas, resolución de problemas, etc. En todos los casos, estas actividades sólo se pueden llevar a cabo a través de la interacción con sus compañeros (Richards, 2006).

**2.3.1. Relevancia de estrategias interactivas en la adquisición-aprendizaje de inglés como lengua extranjera.** Moss y Ross-Feldman (2003) sostienen que el principio básico del enfoque comunicativo es que los alumnos tengan la oportunidad de utilizar la lengua meta en conversaciones reales en una variedad de contextos y propósitos. De acuerdo a estos autores, esto no puede llevarse a cabo si los alumnos

trabajan de forma aislada, es necesario tener interacción con sus compañeros para desarrollar competencia comunicativa.

Como ya se ha mencionado, Krashen (1983) formuló la teoría general de la adquisición de segundas lenguas en 1983. Dos componentes de esta teoría se encuentran directamente relacionados con el uso de estrategias interactivas. El primero es la hipótesis de “*i + 1*” (*input comprehensible*) en la que sostiene que el alumno solo puede aprender lo que se le enseña cuando esto contenga estructuras lingüísticas ligeramente superiores a su nivel de comprensión actual; además el término “comprender” se debe interpretar en términos de significado y no de forma. Según este autor, los alumnos pueden practicar la lengua meta y estar expuestos a formas ligeramente variadas de expresar la misma idea a través de la práctica conversacional con sus compañeros. Otro componente relacionado con las estrategias interactivas es la hipótesis del *filtro afectivo*, según la cual el estado anímico, la actitud y motivación del alumno influyen positiva o negativamente en la adquisición de una lengua extranjera. De acuerdo a Krashen (1983), las estrategias interactivas también ayudan a promover un ambiente propicio para la adquisición de la lengua meta, ya que los alumnos cuentan con más libertad y autonomía.

A Michael Long se le atribuye la creación de la hipótesis interaccionista en el enfoque comunicativo. Con base en las teorías lingüísticas propuestas por Krashen, este autor afirma que el dominio de un idioma extranjero se logra gracias a la interacción personal que el alumno tiene con sus compañeros (Long, 1996). Existen dos posturas con relación a esta hipótesis, una débil y una fuerte. La postura débil señala que la

interacción es la manera en que se provee a los alumnos de oportunidades para aprender la lengua meta, pero ellos deciden si aprovechan estas oportunidades o no. En tanto que la postura firme sostiene que la interacción por sí sola contribuye al desarrollo de competencia comunicativa. Long (1996) sostiene que las actividades interactivas generan el desarrollo de estrategias comunicativas tales como pedir al interlocutor que hable más despacio o repita información, hacer preguntas para continuar una conversación, tomar turnos al hablar, cambiar de tema, etc. Lo más relevante de esta hipótesis es el reconocimiento del importante papel que juega la conversación como impulso para el desarrollo de competencia comunicativa.

Por otro lado, a pesar de que Lev Vigotsky (1978) no hizo estudios exhaustivos en cuanto al aprendizaje de lenguas extranjeras, sus teorías han servido de fundamento para analizar el desarrollo de los sistemas mentales que intervienen en la adquisición y desarrollo de habilidades comunicativas a través del lenguaje. De acuerdo a este autor, los procesos cognitivos necesarios para el desarrollo del lenguaje son el resultado de la interacción humana entre pares. Vigotsky (1978) señala la relevancia de la interacción en la adquisición de lenguas extranjeras, ya que los alumnos aprenden mejor cuando unen fuerzas con otras personas. Por su parte, Long (1983) afirma que la interacción intencionada da lugar a la comprensión de significados a través de la negociación que se tiene gracias a los intercambios conversacionales.

Como se puede observar, bajo la perspectiva del enfoque comunicativo el uso de estrategias interactivas es fundamental para desarrollar competencia comunicativa. Por esta razón, este tipo de estrategias ha ido ganando protagonismo en las últimas décadas

en la enseñanza de lenguas. Alatis (1993) señala que el uso de estrategias interactivas aumenta las oportunidades para que los alumnos adquieran la lengua meta. Esto se debe a que el uso de estas estrategias ayuda a crear una atmósfera en que los alumnos se sienten cómodos de expresar sus ideas, los filtros afectivos se reducen y su disposición a comunicarse en inglés aumenta.

Otro aspecto a considerar es que el señala Ellis (1999). Este autor afirma que la mayoría de los teóricos se han centrado en el estudio de la interacción como el evento oral entre dos o más personas y han puesto muy poca atención en la interacción intrapersonal que se requiere para la adquisición de una lengua extranjera (Ellis, 1999). De acuerdo a este autor, la interacción interpersonal es el detonante para promover las condiciones necesarias para generar los procesos mentales que dan lugar al *interlenguaje*. Cabe señalar que el *interlenguaje* es un término acuñado por Selinker (1972) para referirse a un lenguaje intermedio entre la lengua materna y la lengua meta. Ellis (1999) llega a la conclusión de que si bien las actividades interactivas pueden promover el desarrollo de competencia comunicativa, éstas no siempre pueden resultar positivas, especialmente cuando lo que van a practicar resulta tan complicado que provoca que los alumnos se sientan agobiados .

**2.3.2. Tipos de estrategias interactivas en el proceso de adquisición-aprendizaje de inglés como lengua extranjera.** De acuerdo a Harmer (2007), existen cinco tipos básicos de estrategias interactivas, a saber, el profesor se dirige al grupo completo, el profesor interactúa con un alumno en particular mientras los demás trabajan de manera independiente, los alumnos trabajan colaborativamente en grupos grandes, los

alumnos trabajan colaborativamente en grupos pequeños y por último, los alumnos trabajan en pares. Harmer (1991), sostiene que las ventajas de que el profesor se dirija a toda la clase son que los alumnos desarrollan un sentimiento de pertenencia y seguridad, además de que resulta más fácil supervisar la comprensión del grupo. Sin embargo, la desventaja es que se centra en el grupo más que en el individuo y además desalienta la participación activa por parte de los alumnos, ya que básicamente la enseñanza se centra en el profesor y no en el estudiante.

En cuanto a la interacción que el profesor puede tener con un solo alumno, ésta puede ser muy gratificante y significativa para el alumno cuando el docente muestra verdadero interés por el progreso del alumno. Este tipo de interacción se puede llevar a cabo de manera casual con pequeños diálogos dentro y fuera de la clase o de manera formal cuando los demás alumnos están trabajando en parejas. La desventaja es que si el grupo es muy grande, este tipo de interacción se puede utilizar de forma esporádica y se corre el riesgo de perder el control del grupo. Con respecto al trabajo en grupos grandes, Harmer (1991) considera que éste brinda mayor autonomía y privacidad a los alumnos, además de que aumenta las oportunidades de utilizar la lengua meta para comunicarse con sus compañeros. El principal inconveniente de este tipo de interacción es que el inicio y fin de la actividad es generalmente caótico y que los grupos y las asignaciones dentro de los grupos tienden a fosilizarse. Con relación al trabajo en pares, este autor sostiene que este tipo de interacción es el que brinda mayor número de oportunidades de práctica, además de promover un entorno favorable para el aprendizaje. Los alumnos gozan de mayor libertad y privacidad y es más fácil de supervisar para el docente. Sin

embargo, se corre el riesgo de que los alumnos se distraigan de la tarea y hablen en su lengua materna. De igual forma, cabe la posibilidad de que los alumnos adopten una actitud apática hacia la actividad o se muestren renuentes a trabajar con algunos de sus compañeros en particular.

Baker y Westrup (2000) consideran que las estrategias interactivas de grupos pequeños y trabajo en pares promueven una participación más activa por parte de los alumnos y brindan más oportunidades para que los alumnos utilicen la lengua meta para comunicarse con sus compañeros. Estas autoras señalan que este tipo de actividades favorece a alumnos menos participativos porque resulta menos intimidante que hablar frente a todo el grupo. Además, fomenta que los alumnos ayuden a sus compañeros a comprender lo visto en clase.

En publicaciones más recientes, Hinkel (2005) señala que es importante considerar que el enfoque comunicativo no se refiere únicamente a la interacción personal dentro del salón de clase. Los principios del enfoque comunicativo también se aplican a actividades de comprensión lectora y producción escrita que implican un intercambio de ideas, expresión, interpretación y negociación entre el que escribe y el que lee sin necesidad de tener interacción cara a cara. Además, los objetivos del enfoque comunicativo dependen de las necesidades del alumno en un contexto determinado. Según este autor, el desarrollo de competencia comunicativa no siempre requiere de trabajo en grupo o en pares. Si bien, las estrategias interactivas son muy útiles en diferentes contextos ya que promueven la motivación e incrementan las oportunidades para la comunicación, no deben ser considerados elementos esenciales o únicos para la

adquisición de una lengua extranjera pues en ciertos contextos pueden resultar, incluso, inapropiadas o poco efectivas.

**2.3.3. El trabajo en pares como estrategia para favorecer la competencia comunicativa.** Long (1996) sostiene que el enfoque comunicativo depende, en gran medida, de la buena implementación de estrategias interactivas. Las bondades que ofrece el uso del trabajo en binas para el desarrollo de competencia comunicativa en los estudiantes es indiscutible. Los teóricos coinciden en que este tipo de interacción aumenta el rango de oportunidades para que los alumnos utilicen la lengua meta en situaciones parecidas a la realidad y ayuda a que los alumnos estén más conscientes de aspectos sociales tales como la negociación y la confirmación de mensaje presentes en la comunicación real. Algunos aspectos que hacen el trabajo en binas muy recomendable son el hecho de que es muy fácil y rápido de organizar (Wright, 1984), y que además, es una estrategia que económica, sencilla y de fácil implementación (Lantolf, 2000).

Retomando la teoría general de la adquisición de segundas lenguas de Krashen (1983), tanto la hipótesis de “*i + 1*” como la hipótesis de *filtro afectivo* se apoyan en la idea de que aprender una lengua extranjera requiere establecer condiciones que reduzcan la ansiedad y aumenten la motivación del alumno a través de actividades lúdicas y relevantes para él. El trabajo en pares ayuda a crear estas condiciones debido a la libertad y privacidad que este tipo de interacción ofrece.

Por otro lado, Lantolf (2000) sostiene que en el pasado el término trabajo en pares se refería únicamente al número de personas que trabajaban juntas en una actividad. Sin

embargo, para el enfoque comunicativo el trabajo en pares implica alejarse de los viejos métodos de enseñanza de lenguas centrados en el profesor dando así, un mayor protagonismo al alumno. Desde esta óptica, el trabajo en pares es una herramienta esencial para dar lugar a la enseñanza centrada en el alumno a través de actividades interactivas que promueven la independencia, libertad e igualdad entre pares (Lantolf, 2000).

De acuerdo a Lantolf (2000), desde que se dan instrucciones para que los alumnos busquen a un compañero para trabajar se les está dando la opción de elegir con quién se sienten más cómodos para hablar e incluso pueden decidir qué información quieren compartir. Más tarde, cuando el profesor pide voluntarios para dar un reporte de la actividad, nuevamente tienen la libertad de participar si así lo desean. A pesar de que el profesor dirige y monitorea la actividad, los alumnos disfrutan de cierta privacidad al intercambiar información relevante con su compañero. El trabajo en binas, neutraliza la jerarquía superior del profesor creando un ambiente de equidad en la clase (Lantolf, 2000). A este respecto, Baker (2000) asegura que el profesor no pierde el control del grupo, sino que controla al grupo de una manera distinta; mantiene su figura de autoridad si es cuidadoso al momento de planear la estrategia y ponerla en práctica.

Por su parte, Reder, Harris y Hellerman (2006) llevaron a cabo un estudio en la Universidad del Estado de Portland, a fin de determinar la manera en que interactúan estudiantes en edad adulta al trabajar en pares. Su trabajo consistió en video-grabar clases de inglés como segunda lengua de niveles básicos y analizar la forma en que se comportaban los alumnos al realizar diferentes tipos de tareas establecidas por el

profesor, tales como diálogos, completar oraciones y practicar vocabulario. Los resultados obtenidos en este estudio indicaron que los alumnos de inglés como segunda lengua en edad adulta necesitaban negociar con sus compañeros a fin de completar la tarea, también descubrieron que los alumnos utilizaban distintos tipos de negociación y que la dinámica en la pareja cambiaba cuando el profesor se acercaba a observar o intervenir en la actividad. Estos autores concluyeron que interacción entre pares resulta favorable en la adquisición de inglés como segunda lengua.

Asimismo, Polley (2007) llevó a cabo un estudio para determinar la percepción de los alumnos en cuanto a su participación en actividades que involucraron el uso de trabajo en pares y en grupos pequeños, así como para identificar el carácter real de su participación para contribuir en la creación de un entorno favorable para su aprendizaje. En este estudio participaron 29 estudiantes adultos de una escuela privada en los Estados Unidos. Los resultados de este estudio confirmaron que los alumnos tenían una percepción positiva del trabajo en grupos pequeños y en binas. A juicio de los participantes, estos tipos de interacción fueron más útiles y los motivaron más a participar en las actividades. Los alumnos reportaron que el mayor beneficio fue que mejoraron sus habilidades de comprensión en la lengua meta.

Es claro que el trabajo en pares es una estrategia que brinda muchas ventajas, entre las que se pueden mencionar un incremento en la cantidad de tiempo que el alumno utiliza la lengua meta, el desarrollo de habilidades orales tales como la fluidez y la pronunciación, la facilidad con que se pueden implementar actividades que resulten memorables y significativas para los alumnos dando lugar a un aumento en la

motivación del alumno a esforzarse más por hablar en inglés. Todo lo anterior, dará como resultado una dinámica grupal más participativa y sana.

#### **2.3.4. Tipos de configuración durante la implementación del trabajo en pares.**

Richards y Lockhart (1996) llevaron a cabo una investigación en una escuela secundaria con un grupo que tomaba clase de inglés como lengua extranjera a fin de determinar qué tipos de acomodo funcionan mejor para el trabajo en pares. Estos autores evaluaron tres tipos de configuración de pares: 1) un alumno con mayor competencia comunicativa en pareja con un alumno que tenía desafíos para comunicarse; 2) dos alumnos con el mismo nivel de competencia comunicativa; y 3) un alumno con problemas para comunicarse trabajando en pareja con el profesor.

No fue una sorpresa descubrir que cuando un alumno débil trabaja con su profesor, éste habla mucho menos de lo que lo hace cuando hace pareja con otro compañero. De acuerdo a esta investigación, cuando un alumno trabaja con un compañero con el mismo nivel de competencia comunicativa, éste tiene una producción comunicativa tres veces mayor a cuando lo hace con un alumno más competente que él (Richards y Lockhart, 1994).

Al analizar la grabación de las conversaciones, también notaron que cuando los alumnos tenían el mismo nivel de competencia comunicativa, éstos tomaban turnos al hablar y el diálogo era equilibrado. Cuando uno de los alumnos tenía mayor competencia comunicativa que el otro la participación era desigual pues, a pesar de

hacerlo con buena intención, el estudiante con mayor fluidez tendía a monopolizar la conversación y a sobre corregir a su compañero (Richards y Lockhart, 1994).

Las conclusiones de esta investigación fueron que los alumnos tienen mayor seguridad para comunicarse en inglés cuando se ayudan unos a otros, cuando no se les corrige constantemente y cuando no se sienten observados por su profesor (Richards y Lockhart, 1994).

A este respecto, Vigotsky (1978) señala que lo más adecuado es formar parejas de un alumno débil con un alumno fuerte, de modo que el alumno con mayor habilidad se convierta en un apoyo para el que tiene desafíos en la adquisición de la lengua y así, éste último puede interiorizar más fácilmente lo que se está aprendiendo. Lantolf y Aljaafreh (1995) han llevado a cabo diversas investigaciones tomando como base las hipótesis de Vigotsky y el empleo del trabajo en pares en la adquisición de lenguas extranjeras. Sus resultados confirman que la interacción entre alumnos débiles y alumnos con un mejor dominio del idioma resultan muy favorecedores para el desarrollo de competencia comunicativa.

Por otro lado, en un estudio realizado por Storch (2001) en una universidad en Australia con el propósito de investigar cuál es la participación de estudiantes adultos de inglés como lengua extranjera en el trabajo en pares con relación al desarrollo de la producción escrita, además de evaluar la efectividad de este tipo de interacción en el aprendizaje de la lengua meta. De acuerdo a esta autora, la forma en que los alumnos son asignados a los diferentes pares, da como resultado una diferencia en la forma en

que se utiliza la lengua extranjera. Storch (2001) distinguió cuatro tipos de pares: colaborativo, dominante-dominante, dominante-pasivo y experto-novato. En dicho estudio se concluyó que existió una mayor transferencia de conocimiento en las interacciones del primer tipo, es decir, colaborativas, así como en las interacciones entre experto y novato.

Es evidente que se debe evaluar el tipo de configuración que resulta más productivo para el desarrollo de competencia comunicativa durante el trabajo en binas. Uno de los objetivos de este estudio fue determinar qué tan acertado fue la afirmación de Richards y Lockhart (1994) en cuanto a que lo más recomendable es que los alumnos trabajen con un compañero con el mismo nivel de competencia comunicativa, ya que sus estudios demostraron que en este tipo de acomodo los alumnos tienen una producción comunicativa tres veces mayor a cuando lo hacen con un alumno más competente que ellos.

De igual forma, se observó qué tan atinadas resultan las aportaciones de Storch (2002) con relación a los cuatro tipos de participación que los alumnos presentan durante la utilización del trabajo en binas, a saber, colaborativo, dominante / dominante, dominante / pasivo y experto / novato. Resulta relevante descubrir cómo se va modificando la participación de los alumnos y es deseable confirmar que después de utilizar este tipo de estrategia de manera sistemática, los alumnos van adoptando una participación más colaborativa y autónoma. Algo más que merece ser evaluado es determinar cuál es la mejor manera de organizar a los estudiantes, es decir, si permitir que ellos elijan libremente a su compañero como lo sostiene Lantolf (2000) o si es el

docente quién debe organizar las parejas con base en su nivel de competencia y antecedentes culturales como afirma Richards (2006).

**2.3.5. Corrección de errores durante el trabajo en pares.** La corrección de errores bajo la perspectiva del enfoque comunicativo es un tema que ha generado gran controversia. Existen diferentes escuelas de pensamiento con respecto a si debe o no corregirse al alumno. Aun entre los que coinciden que debe haber corrección en las actividades comunicativas, hay poco consenso en cuanto a la manera, el momento, y la razón por la que se debe corregir al alumno (Edge, 1989; Ur, 1981). Los métodos tradicionales consideraban que era de vital importancia corregir los errores de manera inmediata, ya que si no se hacía de este modo se corría el riesgo de que los errores prevalecieran hasta un punto tal en que resultaba imposible erradicarlos. Sin embargo, enfoques contemporáneos ven los errores desde una óptica muy distinta, ya que consideran que cometer errores es una parte esencial del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.

De acuerdo a Ur (1981), hay situaciones en las que es preferible que el docente no corrija los errores del alumno, por ejemplo en actividades que buscan mejorar la fluidez, o cuando el alumno aún está comunicándose con su compañero, ya que esto tendría un efecto desalentador en el estudiante. Esta autora sostiene que incluso en actividades orientadas a lograr una utilización de la lengua más precisa, es recomendable no interrumpir al alumno y brindar retroalimentación cuando la tarea ya ha sido concluida.

Por su parte, Nunan y Lamb (1996) consideran que solo es necesario corregir errores que interrumpen la comunicación y aún en ese caso, estos autores sugieren que la corrección no se haga en el momento de modo que no se entorpezca la comunicación del alumno. En cuanto a la forma en que se deben corregir los errores, Nunan y Lamb (1996) sugieren tomar en cuenta el contexto y la orientación pedagógica del momento en que se lleva a cabo el error, así como la gravedad del error o la interferencia que éste tiene en la comunicación. Estos autores reconocen que la manera en que un profesor corrige errores depende de las creencias que éste tiene en cuanto al proceso de adquisición-aprendizaje de una lengua extranjera, además de su sensibilidad hacia las necesidades de los alumnos y el objetivo del curso. Dado que cada alumno reacciona de manera diferente ante la corrección de errores, es crucial que el docente fomente un buen ambiente de trabajo e identifique la forma más apropiada de corregir al alumno a fin de no desmotivar o reducir su deseo de aprender la lengua meta.

En 1994, Cole (Nunan y Lamb, 1996), llevó a cabo un estudio para determinar la actitud que adoptaban los alumnos hacia distintas estrategias para corregir errores. Se observó que el uso de señales no verbales de desaprobación o la abierta corrección de errores desmotiva a los alumnos para usar la lengua meta en clase. Sus resultados demostraron que la corrección de errores resulta más útil para los alumnos cuando el docente les da opciones para corregirse a sí mismos porque fomenta la autonomía en el estudiante. De igual manera, se descubrió que la actitud de los alumnos en cuanto a la corrección de errores cambia dependiendo del nivel del dominio de la lengua meta, ya que la corrección en alumnos de niveles más avanzados brinda mejores resultados que la

corrección en alumnos de niveles bajos. Este autor también señala que se tiene la idea generalizada que la corrección de errores sólo implica retroalimentación negativa, pero es posible e incluso recomendable brindar retroalimentación positiva a fin de fortalecer aquellas áreas que el alumno ya domina y mantener motivado al alumno.

#### **2.4. Importancia del rol del docente en la adquisición del idioma inglés.**

Nunan (1989) define la palabra *rol* como una serie de expectativas que se tienen en cuanto al papel que juegan el alumno y el docente durante el proceso de adquisición-aprendizaje de una lengua extranjera, así como la relación social e interpersonal que tienen los participantes. Estos roles han ido modificándose de acuerdo al enfoque que se emplea dentro del salón de clases. De acuerdo a Richards y Rodgers (1986), la mayoría de los métodos o enfoques anteriores al enfoque comunicativo habían considerado que el alumno tuviera un rol pasivo, sin intervención alguna para decidir el contenido o la manera de lo que iba a aprender.

Por el contrario, el enfoque comunicativo se centra en el alumno y no en el profesor como ocurría en el pasado. Esto ha dado lugar a una nueva definición de roles tanto para el alumno como para el docente, ya que esta visión busca que el alumno participe en la programación, planeación, implementación y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje (Nunan, 1989). Lograr este cambio no es cosa sencilla, Nunan (1989) afirma que el rol del alumno y el del docente son complementarios. De tal manera, que no se puede esperar que el alumno adopte un rol más activo y participativo en clase sin que haya ocurrido primeramente un cambio en el rol que adopta el docente.

Berčiková (2007) llevó a cabo una investigación en la Universidad de Masaryk en Brno a fin de descubrir los distintos roles que adopta el docente en las diferentes etapas del trabajo en binas, así como para estudiar las reacciones que tienen los alumnos hacia el rol que adopta el profesor. Sus resultados indican que el rol del docente tiene un impacto significativo en el desempeño y la actitud que tienen los alumnos durante el trabajo en pares. Esta autora recomienda evitar la adopción de un rol muy controlador; por el contrario, se sugiere jugar el papel de organizador a fin de crear un ambiente en el que el alumno se sienta cómodo para trabajar de manera independiente.

Cabe señalar que, aunque el enfoque comunicativo busca dar al alumno más privacidad, libertad y autonomía, esto no implica que el docente adopte un rol pasivo y ajeno al proceso de adquisición-aprendizaje de una segunda lengua. Si bien, el docente puede adoptar el rol de observador en ciertos momentos del proceso, resulta interesante para el profesor corroborar hasta qué punto los alumnos pueden trabajar de manera independiente y evaluar la efectividad de las estrategias a fin de determinar si hay necesidad de hacer cambios o no. Otro punto a considerar es establecer si el uso constante y sistematizado del trabajo en pares reduce la necesidad de supervisión por parte del docente (Storch, 2002).

**2.4.1. Aspectos básicos que debe considerar el docente al utilizar el trabajo en pares.** Existen algunos aspectos que debe considerar el docente en el momento que decide trabajar bajo la estrategia de aprendizaje en pares. Como ya se ha mencionado antes, Lantolf (2000) ha conducido diversos estudios con respecto a la utilización del trabajo en pares en la adquisición de lenguas extranjeras. Tomando en consideración los

resultados de estas investigaciones, este autor señala que el trabajo en pares es una estrategia que requiere planeación y buen manejo de grupo. Por otro lado, Richards (1994) señala que es importante tomar en cuenta el nivel de dominio de la lengua extranjera y los antecedentes culturales de los alumnos al implementar el trabajo en binas. Wright (1984) recomienda monitorear a los estudiantes, brindar ayuda si es necesario, contribuir en la conversación y corregir en casos muy necesarios.

Lantolf (2000) puntualiza que un aspecto que no se debe dejar de lado es el hecho de que el trabajo en binas bajo este enfoque debe estar básicamente centrado en el desarrollo de una tarea en particular, esto es, en *trabajo* como su nombre lo indica. Con demasiada frecuencia las estrategias interactivas se perciben como un momento de juego sin ningún objetivo a alcanzar, por lo que es fundamental establecer límites en la actividad y mantener un ambiente de respeto y responsabilidad en el que todos los alumnos participan libremente pero se adhieren a ciertos lineamientos que garanticen el desarrollo de la competencia comunicativa.

Baker y Westrup (2003) hacen una serie de recomendaciones a los docentes a fin de garantizar el éxito del trabajo en pares. Estas autoras sugieren explicar a los alumnos cuáles son los beneficios del trabajo en pares, así como presentar y explicar el nuevo vocabulario o estructuras lingüísticas a toda la clase antes de implementar el trabajo en binas. Otro aspecto de gran relevancia es explicar claramente lo que se va a hacer y cómo se va a hacer. Baker y Westrup (2003) sugieren anotar las instrucciones en el pizarrón para que los alumnos tengan un referente visual. Una vez que se ha asegurado que las instrucciones han sido comprendidas, es importante modelar la actividad frente

al grupo con un alumno que tiene buen dominio del idioma y que se siente cómodo hablando en público. Algunas instrucciones generales para el trabajo en binas que Baker and Westrup (2003) proponen es que los alumnos hablen en voz baja para evitar interrumpir a sus compañeros, que no se preocupen por los errores que puedan cometer, establecer un tiempo límite para actividad y ayudar a que los alumnos se familiaricen con señales que indique el comienzo y el final de la actividad. También sugieren caminar entre las filas para monitorear el trabajo de los alumnos y ofrecer ayuda cuando así se requieran. Es muy recomendable que los alumnos reciban retroalimentación sobre su desempeño durante el trabajo en pares.

Por otro lado, Harmer (2001) alerta sobre los posibles problemas que se pueden presentar durante la implementación del trabajo en pares para el desarrollo de competencia comunicativa. El que se presenta con mayor frecuencia es el que los alumnos se distraigan con gran facilidad y abandonen la tarea para hablar en su lengua materna sobre cualquier otra cosa que les resulte más interesante. Para corregir esta situación, este autor sugiere implementar actividades que resulten significativas para los alumnos y que además requieran la completa atención de éstos. Harmer (2001) también señala que otra situación que se puede presentar es que los alumnos se nieguen a trabajar con algún compañero en particular pero esto es fácilmente corregible al permitir que los alumnos elijan con quién quieren trabajar, aunque aquí se corre el riesgo que las parejas se fosilicen y así los alumnos limiten las posibilidades de interacción a una sola persona. Otra posible desventaja (Harmer, 2001) es que uno de los participantes sea tan débil que

no pueda llevar a cabo la tarea pero esto se puede evitar con una buena organización de las parejas y el buen monitoreo por parte del profesor.

**2.4.2. Roles básicos del docente en el enfoque comunicativo.** Scrivener (1994) sostiene que existen tres tipos básicos de profesor: el que explica, el que involucra a sus alumnos en la clase y el que facilita el proceso de adquisición-aprendizaje del alumno. El primero es el tipo de docente que basa su enseñanza en técnicas expositivas tradicionales por considerar que ésta es la mejor manera de transmitir conocimiento. El segundo es el tipo de docente que comprende la necesidad de que el alumno adopte un rol más activo en clase, de modo que utiliza diversas estrategias para que el alumno aprenda sobre el tema. El último es el tipo de profesor que comprende la necesidad de reducir la participación del docente para así, aumentar la participación del alumno; tiene un buen manejo de grupo que no es necesario estar frente a los alumnos para mantener el orden y permite que los alumnos trabajen de manera independiente la mayor parte del tiempo posible (Scrivener, 1994). Para el enfoque comunicativo es fundamental que el docente sea de este último tipo, un facilitador en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Lantolf, 2000).

Desde la óptica del enfoque comunicativo, el docente debe adoptar nuevos roles en el proceso de enseñanza-aprendizaje y más que ser considerado un instructor, debe ser un organizador del grupo, consultor y co-comunicador. De acuerdo a Freeman (1986) es responsabilidad del docente ayudar a que los alumnos se expresen en inglés con cohesión y coherencia y a descubrir las intenciones de su interlocutor a través de la implementación de actividades dinámicas que fomenten la comunicación significativa

con sus compañeros. Como ya se había mencionado, el rol principal del docente es el de ser un facilitador en la adquisición de la lengua meta. Desde su punto de vista, la responsabilidad principal del profesor es establecer situaciones en las que los alumnos sientan la necesidad de comunicarse en inglés. Ya en clase, una de las funciones del docente es ser consultor para el alumno y proveer ayuda cuando sea necesario.

Hay momentos en que el profesor adopta un rol central al presentar nuevos temas o contenidos, pero la mayor parte del tiempo debe permitir que los alumnos trabajen de manera independiente a través de la implementación de actividades interactivas orientadas al desarrollo de competencia comunicativa (Littlewood, 1981). Nunan (1989) considera que la única manera de lograr que el alumno adopte un rol más activo en clase, es modificar el rol que asume el docente. Desde la visión del enfoque comunicativo, el profesor debe ser un facilitador en el proceso comunicativo, observador y aprendiz del proceso comunicativo y participante en el proceso educativo (Breen and Candlin, 1980). Un rol más que se debe considerar es el que sugiere Wright (1984); este autor señala que el docente debe ser modelador de las actividades comunicativas, principalmente cuando se busca familiarizar a los alumnos con este tipo de estrategias.

Por su parte, Harmer (1991) identifica los siguientes roles que debe adoptar el docente: en primer lugar debe dirigir y motivar a los alumnos para que utilicen la lengua meta, debe brindar asesoría en cuanto a la pronunciación correcta de las palabras y corregirlos cuando sea necesario, también debe organizar las actividades y dar instrucciones sencillas que los alumnos puedan seguir sin problemas, debe también organizar la retroalimentación y ser un recurso para los alumnos en todo momento.

Como ya se ha mencionado, Berčíková (2007) llevó a cabo una investigación en la Universidad de Masaryk en Brno a fin de estudiar las reacciones que tienen los alumnos hacia el rol que adopta el profesor y también para descubrir los distintos roles que adopta el docente en las diferentes etapas del trabajo en binas. Sus resultados indican que al dar instrucciones para realizar una actividad, el docente adopta el rol de organizador e instructor; además sirve de recurso para los alumnos. Durante el trabajo en pares, el rol más relevante es el de monitor. Sin embargo, también participa, asesora y alienta a los alumnos para realizar la tarea, además de seguir siendo un recurso para los estudiantes. Una vez concluida la actividad, viene la etapa de la retroalimentación. En esta fase, el docente adoptó el rol de asesor, recurso y apoyo para que los alumnos pudieran realizar la tarea. En cuanto a la actitud que mostraron los alumnos con respecto a los distintos roles que adoptaba el profesor, sus observaciones indican que cuando el profesor se acercaba demasiado o participaba directamente en la actividad, los alumnos se mostraban menos animados a llevar a cabo la tarea y su participación se hacía más pasiva. De acuerdo a sus observaciones a lo largo de este estudio, Berčíková llegó a la conclusión de que el trabajo en pares es una estrategia colaborativa que ha ido ganando popularidad entre los estudiantes debido a que les gusta utilizar la lengua meta sin tener el control permanente del profesor. Sin embargo, también se descubrió que muchos alumnos aprecian y disfrutan la participación del docente durante el trabajo en binas siempre y cuando éste no tome el control de la actividad. Por otro lado, algunos alumnos mostraron mejor actitud hacia el rol tradicional del docente y el empleo de estrategias expositivas. Otros más demandaron la presencia del docente al llevar a cabo la tarea (Berčíková, 2007).

A pesar del gran consenso que existe en cuanto al rol de organizador, modelo, asesor, instructor, observador, participante, mentor y facilitador que debe adoptar el docente bajo la perspectiva del enfoque comunicativo, es importante reconocer que muchos docentes adoptan solo algunos de estos roles. Lo que es más, algunos siguen apoyándose en técnicas expositivas por considerar que los alumnos no tienen la madurez para trabajar de manera independiente (Scrivener, 1994).

Como se ha podido observar, investigaciones recientes han demostrado que la interacción favorece el desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes. Si bien, es importante recordar que el trabajo en pares no es el único tipo de interacción que se debe implementar en clase, sí es una de las que ofrecen más bondades y de más fácil administración. El tipo de actividad, el tipo de interacción, la configuración de la misma, etc. dependen de los objetivos de la clase, así como de las características, necesidades e intereses de los alumnos. De igual modo, la personalidad, experiencia y habilidades del docente son elementos que deben ser tomados en consideración.

## Capítulo 3. Metodología

Erickson (1989) plantea la necesidad de que el docente reflexione su quehacer cotidiano a fin de convertirlo en un objeto de estudio interesante y novedoso. Esto brinda la oportunidad de que lo familiar se convierta en un problema, llevándolo así, a buscar alternativas de solución más pertinentes que contribuyan al mejoramiento del proceso de enseñanza aprendizaje. De esta forma el docente evita lo que este autor llama “la invisibilidad de la vida cotidiana” (Erickson, 1989). El presente capítulo esboza la metodología, técnicas e instrumentos de investigación que se utilizaron en este estudio y da una breve explicación del fundamento teórico que sustenta la pertinencia de los mismos.

### 3.1. Contexto

La investigación se llevó a cabo en un centro de lenguas extranjeras de una escuela pública de nivel superior durante el curso inter-semestral de inglés 2013 con el objetivo de conocer los beneficios que ofrece el uso del trabajo en pares para desarrollar competencia comunicativa en la adquisición de inglés como lengua extranjera. Este centro de lenguas se encuentra ubicado en el norte de la Ciudad de México y cuenta con un edificio de cuatro pisos; el salón del grupo muestra se encuentra en el cuarto piso y se trata de un salón pequeño considerando el tamaño del grupo, con poca ventilación pero muy limpio. El salón también está provisto de una pantalla plana y pizarrón blanco y la docente utiliza su propia computadora portátil para proyectar material audiovisual para el grupo. Cabe señalar que el centro de lenguas cuenta con un centro de auto-acceso

equipado con 40 computadoras con acceso a internet y audífonos. Para hacer uso de estos recursos, la docente sólo necesita hacer una reservación con la persona responsable de administrar el edificio con varios días de anticipación.

En este curso los participantes tomaron una clase de cuatro horas diarias durante cuatro semanas y llevaron el libro de texto Traveller Elementary de H. Q. Mitchell. Este libro de texto también cuenta con cuaderno de trabajo y material interactivo que puede ser proyectado en la pantalla plana que se encuentra en el salón.

Se trató de un grupo de habilidades mixtas, con antecedentes académicos y socioeconómicos muy diversos.

### **3.2. Los participantes**

Los participantes de dicha investigación fueron, en su mayoría, alumnos de nivel superior. La elección de esta muestra obedeció a la buena disposición que mostraron los participantes en aprender la lengua extranjera. Vale la pena señalar que los participantes tomaron ocho horas de clase diarias por cuatro semanas, lo que permitió una gran exposición a la lengua meta, pero también implicó la necesidad de una amplia variedad de técnicas de enseñanza por parte del docente para mantener la atención de los estudiantes. Se trató de un grupo de inglés de nivel básico compuesto por 27 alumnos, quienes tomaron clase de 8 a.m. a 12 p.m. y de 1 p.m. a 5 p.m. de lunes a viernes. Sin embargo, las observaciones sólo se centraron en la sesión de la mañana, es decir, de 8 a.m. a 12 p.m. De estos alumnos, se tomó una muestra elegida de manera aleatoria de 12 participantes para observar su desempeño durante el trabajo en binas. Cabe señalar que

de esta muestra nació una sub-muestra de dos alumnos voluntarios para participar en la entrevista semi-estructurada al término del curso a fin de conocer su opinión en cuanto al trabajo en pares; sus respuestas se presentan más adelante.

Casi todos los participantes se encontraban entre los 18 y 24 años de edad. La mayoría estaba cursando sus estudios superiores en el Instituto Politécnico Nacional y un requisito para su titulación es obtener una certificación de dominio de inglés como lengua extranjera. Un gran número de participantes son originarios de la ciudad de México, algunos son de algún estado del interior de la República y se encuentran en la ciudad de México debido a que están haciendo sus estudios universitarios en esta ciudad. La mayoría de los estudiantes provenían de escuelas públicas, lo que significa que ya habían tomado seis años de inglés como lengua extranjera, por lo menos.

### **3.3. Método de investigación**

A fin de dar respuesta a la pregunta de este estudio, descubrir la manera en que ocurre el desarrollo de la competencia comunicativa durante la adquisición del idioma inglés como lengua extranjera, se llevó a cabo una extensiva investigación sobre los métodos que se han utilizado en el pasado en este tipo de estudios y se optó por utilizar un método cualitativo para la recolección de datos.

Dado que esta investigación está centrada en la competencia comunicativa como un acto social regido por una normatividad cultural, se optó por un estudio de corte descriptivo. De esta forma se buscó especificar la utilidad del uso del trabajo en pares para el desarrollo de competencia comunicativa con relación a las interacciones, a los

elementos y configuración del trabajo en binas de los alumnos de un curso intensivo del Centro de Lenguas Zacatenco del Instituto Politécnico Nacional en México, D.F. Así también, se buscó identificar los roles de la docente asumidos durante el trabajo en pares. Para lo anterior se determinó que el método más apropiado a utilizar era el cualitativo.

De acuerdo a Hernández (1991), existe un proceso inductivo e interactivo en la investigación cualitativa, esto es, este tipo de investigación no establece hipótesis de antemano sino que establece supuestos que irán dando lugar a hipótesis a lo largo de la investigación. Cabe señalar que dada la naturaleza individual de este estudio se empleó un análisis interpretativo, contextual y etnográfico, ya que el interés principal fue conocer las experiencias personales de los participantes en ambientes naturales en sus propias palabras.

Dado que el propósito de esta investigación consistió en describir una realidad social a fin de aumentar el entendimiento del profesor con relación al uso del trabajo en binas como un elemento que favorece el desarrollo comunicativo, se determinó que el enfoque más recomendable a utilizar era la investigación cualitativa de corte descriptivo. Este tipo de investigación se centra en la realidad educativa tal y como se desarrolla a través de una observación metódica orientada hacia el presente. En este tipo de estudio no se manipulan las condiciones ni las conductas, ya que se enfoca a encontrar la relación causa-efecto entre distintas variables existentes sin que el investigador tenga intervención alguna (Serrano, 2000). En el caso del presente estudio, se pretendió descubrir la manera en que se llevaron a cabo las interacciones de los estudiantes, así

como los roles del docente durante el trabajo en pares que favorecieron el desarrollo de competencia comunicativa.

### **3.4. Instrumentos de investigación**

Los instrumentos seleccionados para la recolección de datos fueron la bitácora de observación, la entrevista a profundidad y la entrevista semi-estructurada, cuyos diseños están disponibles al final de la presente tesis como un Apéndice metodológico. En la bitácora de observación se registró lo que sucedió en el aula durante la implementación del trabajo en pares en actividades de comunicación oral de forma descriptiva con la mayor fidelidad posible. También se incluyen las apreciaciones del investigador, así como sus reflexiones personales. Por otro lado, la entrevista a profundidad y las entrevistas semi-estructurada buscaron conocer de viva voz de los participantes su apreciación e impresiones del uso del trabajo en binas para el desarrollo de competencia comunicativa. Ambos instrumentos resultaron de particular utilidad dada la naturaleza de la investigación, el marco cronológico en que se realizó, así como los recursos materiales y temporales con que se dispuso.

De igual manera, como instrumento de apoyo, se utilizaron dos versiones de un examen de comunicación oral a fin de evaluar el progreso logrado por los alumnos a lo largo del curso. Una se aplicó al principio del curso y la otra al final y se centró en evaluar la comprensión auditiva de los alumnos, el intercambio y negociación de significados, y la toma de turnos –elementos presentes en toda comunicación real.

### **3.5. Actividades**

A lo largo de las cuatro semanas se implementaron actividades mecánicas, significativas y comunicativas. Sin embargo, este estudio se centró únicamente en la observación de la participación y el desempeño de los alumnos durante el trabajo en binas con relación a las siguientes actividades comunicativas: juegos de roles, diálogos y actividades de intercambio para completar información. Estos tipos de actividades resultaron apropiados para este estudio, debido a la facilidad con la que se pueden integrar elementos fundamentales de la comunicación real, tales como intercambio de información, negociación de significados, toma de turnos, etc. Además, estas actividades brindaron una mayor libertad y autonomía en el uso del lenguaje a los participantes (Paulston, 1971).

### **3.6. Procedimientos**

Una de las técnicas mediante el cual se llevó a cabo la recolección de datos de este estudio fue la observación-participante. Se optó por utilizar esta técnica de recolección de datos dado que permite que los participantes se familiaricen con el investigador en un periodo de tiempo determinado, brindando así la posibilidad de recoger distintos tipos de datos a los que, de otro modo, no tendría acceso el investigador (Bernard, 1994). En este caso, el investigador y la muestra estuvieron en convivencia durante un periodo de cuatro semanas. Este tipo de observación, redujo la posibilidad de que los participantes actuaran de una forma distinta a la normal, ya que no tuvieron la sensación de estar siendo observados. Lo anterior permitió que el investigador tuviera una comprensión

más amplia de lo que ocurrió en el aula y le ayudó a hacer una mejor interpretación de los datos obtenidos (Bernard, 1994).

Las observaciones se realizaron dentro del salón de clases y, como ya se ha mencionado antes, estuvieron regidas por el uso de una bitácora en la que se registró la manera en que interactuaron los alumnos durante el trabajo en binas en ciertas actividades comunicativas, a saber, juegos de roles, diálogos y actividades de intercambio de información. En esta bitácora también se registraron los elementos básicos de la comunicación real presentes durante el trabajo en pares, de tal forma que se puso especial atención a la forma en que los alumnos intercambiaron información, negociaron significado y tomaron turnos. Por supuesto, también se pretendió descubrir la manera en que se llevó a cabo el desarrollo de competencia comunicativa con dos configuraciones diferentes; la primera conformada por alumnos con un nivel de dominio del inglés similar y la segunda conformada por alumnos con distintos niveles de dominio del inglés. Para ello, fue necesario observar el desempeño de los participantes en los siguientes tipos de configuración de pares: parejas conformadas por alumnos con el mismo nivel de competencia comunicativa y parejas conformadas por un alumno fuerte y un alumno débil en cuanto a habilidades comunicativas (Richards y Lockhart, 1984).

Asimismo, una vez concluido el curso, se entrevistó individualmente a cada uno de los participantes seleccionados y se llevó un registro cuidadoso de sus respuestas. De igual forma, al finalizar el curso se entrevistó al docente para conocer su opinión con respecto a la utilidad del uso del trabajo en pares para favorecer el desarrollo de competencia comunicativa.

Por otro lado, también se llevaron a cabo observaciones al docente. Se llevó una bitácora para registrar los roles que éste asumió en función de su utilidad para favorecer el desarrollo de competencia comunicativa. Se enfocó en observar el rol que tiene el docente como organizador y director de actividades, monitor, recurso y facilitador del uso de la lengua meta a lo largo de las cuatro semanas que duro el curso inter-semesteral. Por otro lado, se aplicó una entrevista a profundidad al docente al término del curso.

### **3.7. Análisis de datos**

Para el análisis de la información se empleó la triangulación de la información obtenida con los instrumentos ya mencionados, esto es, los resultados de las observaciones, las respuestas de las entrevistas hechas al docente y a los alumnos, así como la información del marco teórico. Esto permitió evaluar la información desde diferentes ángulos para compararlos y contrastarlos entre sí.

La investigación cualitativa considera algunas pautas para el tratamiento de datos. Con los materiales disponibles se desarrollan categorías de codificación con base en la clasificación de datos en torno a ideas, temas y conceptos que van surgiendo de la lectura del propio material de estudio. La tipificación de las categorías emergentes es un procedimiento que no sólo se relaciona con el material de análisis sino con el desarrollo y el marco teórico de la investigación. La manipulación de datos implica la codificación de los mismos; esta codificación corresponde a una transformación sistemática que se va generando por descomposición, agregación y numeración de los datos brutos, lo que permite representar el contenido de forma clara para el lector (Strauss, 1988). En el caso

de esta investigación, el control de la información obtenida con diversos instrumentos de investigación estuvo organizado en cuatro categorías.

La primera categoría estuvo en función a la manera en que se llevaron a cabo las interacciones de los participantes durante el trabajo en pares como estrategia interactiva para aprender inglés como lengua extranjera. Esta categoría resulta relevante debido a que la teoría sociocultural sostiene que la interacción es un elemento clave en el aprendizaje de idiomas. Donato (1994) afirma que el trabajo en pares provee un andamiaje para los alumnos novatos, ya que se pueden apoyar en su compañero durante su proceso de aprendizaje. De esta categoría se desprendieron los siguientes indicadores: el apoyo que los participantes brindaron a sus compañeros durante el trabajo en binas, su receptividad hacia las ideas de su compañero, su interés en comunicarse con su compañero y la aceptación de crítica constructiva por parte de su compañero.

La segunda categoría estuvo orientada a determinar los elementos básicos de la comunicación real que estuvieron presentes durante el trabajo en pares entre los alumnos durante el proceso de aprendizaje de inglés como lengua extranjera. Esta categoría se determinó en función de que el enfoque comunicativo considera que el trabajo en pares aumenta el número de oportunidades de práctica para los estudiantes (Harmer, 1991). Además también se consideró que algunos autores sostienen que este tipo de interacción ayuda a que los alumnos tengan más presentes los aspectos sociales de la comunicación real, tales como la negociación, la toma de turnos y la confirmación de mensaje (Wright, 1984). Se observó si los alumnos se comunicaban en inglés durante el intercambio de significados, si hablaban en inglés al negociar significados, si usaban el inglés de manera

funcional al trabajar en pares, si los contextos en los que hablaban inglés eran parecidos a la realidad y si los alumnos se organizaban para tomar turnos durante el trabajo en pares. De acuerdo a Richards (1990), uno de los grandes desafíos al aprender una lengua extranjera es adquirir la habilidad de tomar turnos de forma natural e interactuar con frases largas y completas. No saber cuándo interrumpir o intervenir en una conversación, así como expresar tus ideas con oraciones cortas se traduce en habilidades conversacionales pobres que inhiben o limitan la comunicación.

La tercera categoría estuvo enfocada a identificar los roles del docente que fueron encontrados durante la comunicación en inglés entre los pares de alumnos durante el proceso de aprendizaje de inglés como lengua extranjera. Se optó por esta categoría debido a que el enfoque comunicativo considera de vital importancia que el docente adopte el rol de facilitador del aprendizaje y promotor del idioma, ya que de esta forma ayuda a crear un ambiente propicio para el aprendizaje (Richards, 2006). De tal modo que se analizó el rol del docente durante el uso del trabajo en pares como organizador y director de actividades, como monitor del desempeño de los alumnos, como recurso para el alumno y como promotor del uso de la lengua.

Por último, la cuarta categoría estuvo centrada en conocer la manera en que se llevó a cabo el desarrollo de habilidades comunicativas de los participantes con dos configuraciones diferentes durante el proceso de aprendizaje de inglés como lengua extranjera a fin de comparar los resultados de investigaciones que se han llevado a cabo en el pasado con relación a este punto. Como ya se ha mencionado, la primera configuración estuvo conformada por alumnos con un nivel de dominio del inglés

similar y la segunda estuvo conformada por alumnos con distintos niveles de dominio del inglés. Se analizó si el alumno comprendió lo que le decía su compañero, si el alumno expresaba sus ideas en inglés, si el alumno negociaba significado con su compañero, si el alumno utilizaba las funciones del lenguaje apropiadamente y si el alumno tomaba turnos de manera natural durante el trabajo en binas al trabajar en pares con dos tipos distintos de configuración.

Como se mencionó anteriormente, existieron dos tipos de configuraciones de binas, ya que de acuerdo a Richards y Lockhart (1984), las configuraciones de las parejas durante el trabajo en pares pueden tener un impacto en el desarrollo de competencia comunicativa en los estudiantes. La primera configuración estuvo conformada por alumnos con un nivel de competencia comunicativa similar y la segunda estuvo integrada por un alumno con buenas habilidades comunicativas y por un alumno con desafíos para comunicarse en inglés.

## Capítulo 4. Análisis de resultados

El presente capítulo aborda la parte práctica de la investigación. Inicialmente, se describen los resultados de los instrumentos aplicados, presentados por categorías de análisis. Para dar mayor confiabilidad al estudio, se presenta una discusión acerca de la validez del mismo teniendo como la base la triangulación de los resultados obtenidos mediante la aplicación de diversos instrumentos de recolección de datos. Finalmente se da respuesta a las preguntas de investigación.

El objetivo general de esta investigación fue describir la manera en que se fue desarrollando la competencia comunicativa durante la adquisición del idioma inglés como lengua extranjera, a través de la utilización del trabajo en pares como estrategia de enseñanza-aprendizaje. Los resultados fueron organizados por las categorías de análisis previamente establecidas, mismas que fueron tomadas como base para determinar los aspectos a observar y para elaborar las preguntas en las entrevistas. De estas categorías se establecieron los indicadores que a continuación se detallan:

Primera categoría de análisis: Interacciones de los alumnos durante el trabajo en pares.

- a. Los alumnos se apoyan mutuamente.
- b. Los alumnos son receptivos a las ideas de su compañero.
- c. Los alumnos muestran interés en comunicarse con su compañero.
- d. Los alumnos aceptan crítica constructiva de su compañero.

Segunda categoría de análisis: Elementos del trabajo en pares fueron encontrados durante la comunicación en inglés entre los alumnos.

- a. Los alumnos se comunican en inglés durante el intercambio de significados.
- b. Los alumnos se comunican en inglés al negociar significados.
- c. Los alumnos utilizan el inglés de manera funcional al trabajar en pares.
- d. Los alumnos hablan en inglés dentro de contextos parecidos a la realidad.
- e. Los alumnos se organizan para tomar turnos durante el trabajo en pares.

Tercera categoría de análisis: Roles asumidos por el docente durante la comunicación en inglés entre los pares de alumnos.

- a. El rol del docente durante el uso del trabajo en pares como organizador y director de actividades
- b. El rol del docente durante el uso del trabajo en pares como monitor del desempeño de los alumnos
- c. El rol del docente durante el uso del trabajo en pares como recurso para el alumno
- d. El rol del docente durante el uso del trabajo en pares como promotor del uso de la lengua

Cuarta categoría de análisis: La manera en que se llevó a cabo el desarrollo de competencia comunicativa con dos configuraciones diferentes.

- a. Parejas conformadas por alumnos con nivel de dominio del inglés similar.
- b. Parejas integradas por alumnos con distintos niveles de dominio del inglés.

La teoría sociocultural sostiene que el trabajo colaborativo brinda importantes beneficios gracias al uso de diferentes tipos de interacción. Hablando específicamente del trabajo en binas, es importante mencionar sobre la controversia que existe relación al

tipo de configuración de pares que ofrece mayores beneficios en términos de desarrollo de competencia comunicativa; algunos autores sostienen que se requiere del andamiaje que brinda la configuración de un alumno experto con un alumno novato, en tanto que otros sostienen lo contrario (Donato, 1994). Por esta razón, a lo largo del presente estudio, se llevaron a cabo observaciones utilizando los dos tipos de configuraciones antes mencionadas: la primera, conformada por dos alumnos con un nivel de dominio del inglés similar, y la segunda integrada por dos participantes con distintos niveles de dominio de la lengua meta.

Con respecto a la primera configuración, ésta fue elegida con base en el estudio realizado por Richards y Lockhart (1996). De acuerdo a lo mencionado por estos autores, una configuración de pares de alumnos con un nivel similar de competencia comunicativa, promovería el uso del inglés de una manera más equilibrada. Por otro lado, el segundo tipo de configuración se eligió con base en Ellis y Fotos (1999), quienes sostienen que la interacción entre un novato y un experto a través de intercambios conversacionales ayuda a construir el andamiaje necesario para que el alumno más débil sea capaz de desarrollar una tarea de nivel de alta dificultad con mayor confianza y con mejores resultados. La idea de andamiaje hace referencia al concepto de Vigotsky de zona de desarrollo próximo (ZDP), (1962; 1978).

La zona de desarrollo próximo afirma que dentro del aprendizaje, existen tres tipos de metas: las que el alumno puede alcanzar por sí mismo sin requerir ninguna ayuda, las que están completamente fuera de su alcance, incluso recibiendo ayuda; y las que el alumno puede lograr utilizando sus conocimientos previos y con la ayuda de alguien

más. La ZDP es la distancia que existe entre el nivel de desarrollo efectivo del alumno, esto es, lo que él ya sabe o puede realizar de manera independiente (1) y lo que el alumno es capaz de lograr con la ayuda de un compañero más capaz, es decir, su nivel de desarrollo potencial (Ellis y Fotos, 1999).

#### **4.1. Resultados de la aplicación de instrumentos**

Los instrumentos utilizados para recabar información fueron la bitácora de observación, la entrevista a profundidad y la entrevista semi-estructurada. La bitácora de observación fue de gran utilidad para la obtención de datos relativos a la conducta, actitud y desempeño de los participantes durante la implementación del trabajo en pares en actividades de comunicación oral, así como para recabar comentarios y análisis del investigador. Por otro parte, las entrevistas permitieron conocer el punto de vista, tanto del docente como de los alumnos participantes en relación al uso del trabajo en binas para el desarrollo de competencia comunicativa. Asimismo, se mencionó que se pidieron voluntarios entre los alumnos, para hacerles una entrevista semi-estructurada acerca de su trabajo en binas. Los alumnos participantes en esta entrevista fueron dos: David y Rocío (Apéndice 5).

**4.1.1. Primera categoría de análisis: Interacciones de los alumnos durante el trabajo en pares.** Richards y Rodgers (2001) señalan que el fin último del lenguaje es promover la comunicación y la interacción. De igual forma, Nielsen (1989) sostiene que

la interacción crea mayores oportunidades para que los alumnos se comuniquen entre sí, intercambien información personal, hagan sugerencias, den retroalimentación y corrijan a los compañeros de bina. Como resultado de lo anterior, se crea un ambiente de trabajo colaborativo más que competitivo y los estudiantes están más dispuestos a tomar riesgos y decisiones. Nielsen (1989) señala que, lamentablemente, el trabajo colaborativo no es muy fomentado en el salón de clase y mucho menos recompensado; especialmente cuando se trata de modelos educativos tradicionales donde la enseñanza aún está centrada en el profesor y donde no se consideran los intereses y necesidades de los alumnos. Sin embargo, la pedagogía existencialista ha reconocido la importancia de promover el trabajo colaborativo, ya que es considerado una estrategia útil para que el alumno desarrolle el pensamiento crítico y divergente (Fullat, 2000). Por lo anterior, algunos aspectos a evaluar en la presente investigación, en relación a las interacciones entre los alumnos fue determinar si los alumnos se apoyan mutuamente, si son receptivos a las ideas de su compañero, y si aceptan crítica constructiva de su compañero.

Para esta categoría de análisis, las preguntas estuvieron enfocadas en la manera de interactuar de los alumnos cuando trabajaron en binas durante sus clases de inglés, ya que de acuerdo a Vigotsky (1962; 1978) el desarrollo del pensamiento individual no se puede lograr sin la interacción. Harmer (1991) también señala que este tipo de interacción promueve el cambio de roles que existe en la comunicación real y les ayuda a mejorar su nivel de competencia comunicativa.

#### *4.1.1.1. Primer indicador: apoyo entre compañeros durante el trabajo en binas.*

Los resultados de las observaciones indican que la mayoría de los participantes se apoyaron mutuamente durante el trabajo en binas. No todas las parejas presentaron el mismo nivel de apoyo. En 5 de los 6 pares, se pudo observar que uno a otro se ayudó y que mostraron buena disposición para solicitar y brindar puntualización de información que no había quedado clara. También fue evidente el hecho de que los alumnos mostraron confianza en pedir ayuda a su compañero cuando no podían expresar una idea por sí mismos. Sin embargo, cabe señalar que la pareja 3 presentó cierta indiferencia a las necesidades de su compañero. Cuando alguno de ellos no tenía la competencia comunicativa para comunicarse en inglés, el compañero mostraba desinterés y empezaba a hacer algo ajeno a la tarea, como jugar con su celular o revisar sus notas.

Durante la entrevista semi-estructurada realizada a los alumnos, cuando se les preguntó si apoyaron a su compañero durante el trabajo en binas, David respondió que pudo apreciar apoyo entre él y su compañero. Sin embargo, también mencionó: “En este curso sentí que yo sabía más que mi compañero, entonces trataba de ayudarlo a que se comunicara conmigo en inglés”. De igual forma, comentó que durante la semana que se utilizó el segundo tipo de configuración y en la que tuvo un compañero distinto, apreció mucho que éste fuera un recurso para él al pedirle ayuda para comunicarse en inglés: “Me gustó mucho trabajar con Humberto porque él sabe más que yo y me ayudaba cuando no podía expresar mis ideas”.

En cuanto a la docente, su respuesta al preguntarle si observó que los alumnos se apoyaban durante el trabajo en binas fue: “Este fue un grupo muy solidario; casi siempre

los alumnos se ayudaron durante el trabajo en binas. Sin embargo, hubo algunos alumnos que mostraron cierta indiferencia cuando su compañero necesitó ayuda.” A este respecto, los resultados de la investigación de Lantolf y Aljaafreh (1995) indicaron que la configuración de pares formada por un alumno débil y uno fuerte resultó muy favorecedora para el desarrollo de competencia comunicativa del más novato.

*4.1.1.2. Segundo indicador: Receptividad de los participantes hacia las ideas de su compañero durante el trabajo en pares.* Las observaciones correspondientes a este segundo indicador, indicaron que los participantes tuvieron una buena disposición a escuchar lo que les decía su compañero. Generalmente establecían contacto visual y hacían preguntas para continuar la conversación. Una vez más, la pareja 3 fue en la que menos se observó interés por escuchar a su compañero y por intercambiar información; uno de los miembros que conformaron esta pareja se distrajo con facilidad y dejaba de prestar atención a lo que su compañero decía; cuando esto sucedía, su compañero dejaba de hablar y se rompía el acto comunicativo. En otras ocasiones, la pareja se comunicaba pero lo hacía en español y no en inglés. En contraste, se observó que la pareja 6 mostró un interés genuino por comunicarse en la lengua meta. Con mucha frecuencia solicitaban ayuda al docente para poder continuar la conversación; hacían preguntas tales como: “Teacher, how do you say “horario” in English?” o “Is it correct to say can you borrow me your pen?”.

En cuanto a la entrevista semi-estructurada, en respuesta a la pregunta relativa al tipo de interacción que existió entre el alumno y su compañero de bina, que se aplican al tipo de interacción que tuvo con sus compañeros durante el trabajo en binas, Rocío

respondió que fue receptiva a las ideas de su compañero y que de igual manera, aceptó crítica constructiva por parte de su compañero. También agregó: “Me gusta poner atención a lo que dice mi compañero para ver qué dice él mal y corregirlo”. A este respecto, David indicó que su nivel de receptividad cambiaba en función de quién era su compañero. Si su compañero mostraba un mejor nivel de competencia que él, David estaba más interesado en escucharlo; y añadió: “No siempre fui muy receptivo porque ponía más atención en cómo podía ayudarlos en corregir sus errores; pero sí fui muy receptivo cuando hice pareja con Humberto porque él sabe mucho vocabulario”.

Durante la entrevista a profundidad que se le hizo a la docente, cuando se le preguntó qué tan receptivos fueron los alumnos a las respuestas de sus compañeros durante el trabajo en pares, ella contestó que hubo varios factores que afectaron la receptividad de los alumnos. Por ejemplo, la hora en la que se llevaba a cabo la actividad, los alumnos fueron más receptivos hacia sus compañeros en las primeras horas de clase y menos receptivos en las últimas horas. También señaló que en general, los alumnos estuvieron interesados en intercambiar información con sus compañeros pero que hubo un par de alumnos que se distraían fácilmente con su teléfono celular o algún otro dispositivo electrónico.

*4.1.1.3. Tercer indicador: Interés de los participantes para comunicarse con su compañero en inglés durante el trabajo en binas.* Los resultados de las observaciones en relación a este indicador, señalaron que los alumnos mostraron un claro interés por escuchar las ideas de su compañero, así como en brindar información sobre sí mismos durante el trabajo en binas. Dado que se trató de un grupo de nivel básico, en muchas

ocasiones los alumnos pidieron ayuda al docente para poder expresar sus ideas pero una vez resuelta la duda, reanudaban la conversación con sus compañeros.

Durante la entrevista a los alumnos, en respuesta a la pregunta ¿Estuviste interesado en comunicarte con tu compañero durante el trabajo en pares?, David respondió que tuvo mayor interés en comunicarse con su compañero cuando éste tenía un mejor dominio del idioma que él. En sus palabras comentó: “Me gustaba mucho hacer pareja con compañeros que sabían más que yo porque podía aprender de ellos. Les hacía muchas preguntas para continuar con la conversación, era muy preguntón”.

Con relación al interés que mostraron los alumnos para comunicarse con su compañero en la lengua meta, durante la entrevista a profundidad, la docente respondió que el trabajo en binas brindó oportunidades para que los alumnos prestaran atención a lo que estaban diciendo sus compañeros. La docente señaló que los alumnos se sintieron muy entusiasmados al hablar sobre sí mismos y al descubrir cosas acerca de sus compañeros; lo que apoya la teoría de Lantolf (2000). Este autor sostiene que el trabajo en binas resulta una estrategia no sólo útil sino atractiva para los alumnos porque les brinda independencia, libertad e igualdad al comunicarse con su compañero.

*4.1.1.4. Cuarto indicador: Aceptación de crítica constructiva por parte del compañero durante el trabajo en pares.* Los resultados de las observaciones con relación a la disposición de los participantes a aceptar crítica constructiva por parte de su

compañero mostraron actitudes muy favorables, ya que los estudiantes recibieron comentarios y sugerencias por parte de su compañero con buen agrado.

En la pregunta de la entrevista semi-estructurada hecha a los participantes, cuando se les preguntó acerca de qué tanto aceptaron crítica constructiva por parte de su compañero, los dos alumnos entrevistados afirmaron haber tenido una buena actitud hacia las sugerencias y correcciones de su compañero. Uno de los participantes entrevistados compartió la siguiente experiencia: “Ya casi al final del curso, la profesora invitó a una alumna de nivel avanzado para practicar con nosotros y yo tuve la oportunidad de trabajar con ella. Me gustó mucho hacerlo porque sentí la necesidad de esforzarme más porque ella usaba un vocabulario más amplio que el mío; además también hablaba muy rápido. Al final de la actividad, le pregunté qué cosas necesitaba mejorar y ella me respondió que podía trabajar más en mi pronunciación y hacer menos pausas al hablar. Esa experiencia me ayudó mucho”.

Durante la entrevista a profundidad, cuando se le pregunto a la profesora qué tan dispuestos estuvieron los participantes a recibir crítica constructiva por parte de su compañero, la docente respondió que éstos tuvieron una buena actitud y que incluso pudo observar que algunos alumnos buscaron retroalimentación por parte de su compañero con respecto a su desempeño durante el trabajo en binas.

Los resultados de las observaciones, así como las respuestas de los dos participantes y la docente confirman lo señalado por Nielsen (1989), ya que se evidenció que el trabajo en pares contribuyó a crear un ambiente propicio para el aprendizaje. Los

alumnos mostraron confianza para expresarse en la lengua meta, así como interés en conocer las opiniones y experiencias de su compañero. Se considera que la libertad que brindó el trabajo en binas para que los participantes decidieran qué querían compartir con su compañero y hasta qué punto querían compartirlo fue un factor fundamental para que los estudiantes adoptaran un rol activo y responsable en cuanto a su aprendizaje. De igual forma, se observó que el trabajo en binas fomentó el apoyo entre compañeros, ya que en caso de duda el alumno acudió a su compañero como primera instancia para confirmar o corregir diversos aspectos del uso de la lengua meta tales como vocabulario, pronunciación, uso o forma de estructuras gramaticales, etc.

La siguiente tabla ilustra los resultados en relación a la primera categoría de análisis, esto es, el apoyo al compañero, la receptividad e interés en cuanto a lo que su compañero quería compartir y la aceptación de crítica constructiva por parte de su par.

Tabla 1  
*Observación de la manera en que se desarrollaron las interacciones de los estudiantes durante el trabajo en pares.*

Indicador	Semana	Pareja 1	Pareja 2	Pareja 3	Pareja 4	Pareja 5	Pareja 6
Los participantes se apoyan mutuamente	1	+++++	++++	++++	+++++	+++++	+++++
	2	++++	+++++	+++++	+++++	+++++	+++++
	3	+++++	++++	++	+++	+++++	++++
	4	+++++	+++++	+++++	+++++	+++++	+++++
Los participantes son receptivos a las ideas de su compañero	1	+++++	++++	++++	++++	+++++	++++
	2	+++++	+++++	++++	+++++	+++++	+++++
	3	+++	+++	+++	+++	+++++	+++
	4	+++++	+++++	+++++	+++++	+++++	+++++
Los participantes muestran interés en comunicarse con su compañero	1	+++++	++++	++	+++++	+++	+++
	2	+++++	+++++	++++	+++++	+++++	+++++
	3	++++	++++	++	++++	++++	++++
	4	+++++	+++++	+++++	+++++	+++++	+++++
Los participantes aceptan crítica constructiva de su compañero	1	++++	++++	++	++++	++++	+++
	2	+++++	++++	++++	++++	++++	+++++
	3	+++++	++++	+++	+++	++++	++++
	4	+++++	+++++	+++++	++++	+++++	+++++

**+ Presencia de los indicadores observados por semana en cada pareja de alumnos**

**4.1.2. Segunda categoría de análisis: Elementos básicos de la comunicación real que estuvieron presentes durante el trabajo en pares entre los participantes.**

Harmer (1991) sostiene que el trabajo en pares brinda mayor número de oportunidades de práctica, además de promover un entorno favorable para el aprendizaje, ya que los alumnos gozan de mayor libertad y privacidad. Por otro lado, Wright (1984) afirma que este tipo de interacción incrementa el número de oportunidades que los alumnos tienen para utilizar la lengua meta en situaciones parecidas a la realidad, por lo que ayuda a que los alumnos estén más conscientes de aspectos sociales tales como la negociación, la toma de turnos y la confirmación de mensaje presentes en la comunicación real. De igual forma, Boulima (1999) indica que en un estudio realizado por Long (1976), se pudo apreciar que el trabajo en binas implica una amplia variedad de negociación de significados, tales como la confirmación de comprensión, la confirmación de solicitudes y la solicitud de aclaración. Lo anterior permite que el alumno desarrolle las habilidades necesarias para desarrollar competencia comunicativa en inglés.

En el mencionado estudio de Long (1976), se observó que el trabajo en pares promueve el intercambio de significados, condición presente en la comunicación real. Dicho estudio también demostró que el tipo de interacción tradicional centrado en el profesor tuvo una baja incidencia de intercambios de significados, no así durante el empleo de diadas en el que se observó una clara necesidad de intercambiar significados entre los participantes (Boulima, 1999).

*4.1.2.1. Primer indicador: Uso del inglés en el intercambio de significados.* Los resultados obtenidos de las observaciones realizadas muestran que, de las seis parejas observadas, cinco utilizaron constantemente la lengua meta para intercambiar significados con su compañero durante el trabajo en pares. Se observó que la pareja 3 fue la que hizo un esfuerzo menor por comunicarse en inglés y que con frecuencia se apoyaban en el uso del español para expresar sus ideas. Sin embargo, también se observó que todas las parejas, incluso la pareja 3, fueron aumentando el uso del inglés durante sus interacciones del trabajo en pares a medida que avanzaba el curso; con excepción de la semana 3 en la que se pudo apreciar que los participantes se apoyaron más en el uso del español para comunicarse con sus compañero. Los desafíos que presentó la pareja 3 en cuanto a la competencia comunicativa que impidieron mantener el diálogo fueron la falta de comprensión auditiva, la carencia de vocabulario o estructura para expresar sus ideas de manera clara.

De acuerdo a las respuestas obtenidas por parte de los alumnos que respondieron la entrevista semi-estructurada, Rocío indicó que casi siempre se comunicó en inglés durante el trabajo en pares; mientras que la respuesta de David fue: “traté de comunicarme siempre en inglés”.

Cuando se le preguntó qué tanto habían utilizado el inglés los participantes durante el trabajo en binas, la docente respondió que hubo un esfuerzo consistente por comunicarse en la lengua meta, aun cuando su nivel de competencia comunicativa era bajo. Señaló también que los participantes solicitaron su ayuda con mucha frecuencia en aras de hacer sus intercambios en inglés, ya que les hacía falta vocabulario o querían

confirmar si estaban usando la estructurando sus oraciones correctamente. También comentó que, desde su punto de vista, los participantes hicieron un menor esfuerzo por comunicarse en inglés durante la tercera semana del curso debido quizá a que “ya estaban cansados; fue un curso muy agotador”.

*4.1.2.2. Segundo indicador. Uso del inglés para negociar significados.* Los resultados obtenidos de las observaciones realizadas, muestran que en gran parte de sus interacciones, los participantes utilizaron el inglés para confirmar comprensión y para aclarar o ampliar respuestas. Nuevamente se pudo observar que la tendencia a expresarse en inglés para negociar significados fue en aumento a medida que avanzaba el curso, con excepción de la semana 3 en que se observó menor disposición para comunicarse en la lengua meta.

Los dos alumnos que respondieron la entrevista semi-estructurada, con relación a qué tanto se comunicaron en inglés, opinaron que el trabajo en binas implica negociación de significados, ya que con mucha frecuencia necesitaron solicitar aclaración y pedir ayuda cuando les hacía falta vocabulario para expresar sus ideas.

Lo anterior apoya la apreciación de la docente en cuanto al uso del inglés para negociar significados. En su respuesta durante la entrevista a profundidad indicó que el trabajo en pares dio a los participantes mayores oportunidades de negociar significados, ya que con mucha frecuencia necesitaban confirmar su comprensión, aclarar información o solicitar ayuda para entender a su compañero.

#### *4.1.2.3. Tercer indicador. Uso funcional del inglés durante el trabajo en pares.*

Los resultados obtenidos de las observaciones realizadas indican que la pareja 3 fue la que tuvo intercambios más mecánicos; sus interacciones se limitaron a hacer lo mínimo que requería la tarea y, con frecuencia recurrieron al uso del español para confirmar comprensión o aclarar algo que no habían entendido. Se observó que sus interacciones estuvieron más orientadas al uso gramatical que al uso funcional del idioma, ya que no les preocupaba tanto intercambiar información personal sino que el intercambio implicara el uso correcto del idioma. No así las parejas 1 y 5, quienes se esforzaron por utilizar el lenguaje de manera práctica; estos participantes asumieron más riesgos e incluso mostraron una gran creatividad en establecer contextos parecidos a la realidad, especialmente en las actividades de juego de roles. Durante la cuarta semana se observó la mayor recurrencia de este indicador en las interacciones de los participantes.

Las respuestas por parte de los dos alumnos que respondieron a la entrevista semi-estructurada, en cuanto a qué tanto implica el trabajo en pares el uso funcional del inglés, una de ellos respondió que este tipo de interacción le permite utilizar la lengua meta de manera práctica; en tanto que otro alumno dijo que esto dependió de la persona con quien trabajó. En sus propias palabras: “Me gustó trabajar con distintas personas porque, como no los conocía, tenía que iniciar la conversación de forma real. Les decía: Hello, what’s your name? What do you do? Si me respondían, le seguía haciendo preguntas relacionadas con el tema que estábamos viendo en clase pero si no me entendían, me desanimaba y perdía el interés en seguir la conversación”. Por otro lado, cuando se cuestionó qué tanto implicó el trabajo en binas el uso funcional del inglés, la

docente comentó que, si bien trató de contextualizar todas las actividades que utilizó en clase, el uso funcional dentro del salón “tiene sus limitaciones.”

*4.1.2.4. Cuarto indicador. Uso del inglés en contextos parecidos a la realidad.* Los resultados de las observaciones indican una gran similitud con los del indicador anterior, esto es, la pareja que más dificultad tuvo para utilizar la lengua meta en contextos parecidos a la realidad fue la pareja 3, con presencia de este indicador en tan sólo 11 de las 20 ocasiones en que fueron observados. Por otro lado, la pareja 5 mostró una gran creatividad para recrear situaciones parecidas a la realidad durante el trabajo en pares.

Cuando se les preguntó a los dos participantes durante la entrevista semi-estructurada con respecto a qué tan parecidos son los contextos que se establecen durante el trabajo en pares con la realidad, ambos coincidieron en que el trabajo en pares les dio más oportunidades de interactuar en situaciones parecidas a la realidad, aunque Rocío indicó que “con ciertas limitaciones”. Uno de los participantes respondió: “Yo creo que las conversaciones y hacerle preguntas a mi compañero me va a servir para poder comunicarme después en situaciones reales porque nos desafía a hacer el intento por hablar en inglés. A mí me gusta mucho porque, por ejemplo, ahora ya sé cómo preguntar cómo llegar a un lugar y también ya sé responder. Si algún día voy a Estados Unidos, ya sé que si me pierdo, voy a saber cómo preguntar. Mi hermana se fue un verano a Canadá y ella me dice que debo de vencer la pena porque muchas veces los extranjeros son groseros; si les preguntas algo, ellos te responden una vez y ya. Así que debes aprender a entender lo que te dicen a la primera”.

Por otro lado, durante la entrevista a profundidad, la docente comentó que consideraba que el trabajo en pares es una buena herramienta para recrear situaciones parecidas a la realidad en la que los alumnos utilicen el lenguaje de manera funcional a través del uso de actividades tales como el juego de roles, la solución de problemas y el aprendizaje basado en proyectos. Sin embargo, también agregó que, aunque se busca establecer contextos parecidos a la realidad, “estos son únicamente una simulación de las situaciones a las que se enfrentarán los alumnos en la vida real”.

*4.1.2.5. Quinto indicador. Toma de turnos durante el trabajo en binas.* Se observó que la mayoría de los alumnos hacían esto de manera natural y sin mucho problema, con excepción de la pareja 3 quienes presentaron mayor dificultad en determinar a quién le correspondía tomar el turno. El lenguaje no corporal de estos participantes indicó falta de comprensión en varios sentidos: algunas veces no tenían muy claro en qué consistía la actividad, otras veces no comprendían lo que decía su compañero y eso generó inseguridad para comunicarse en la lengua meta y para determinar a quién le tocaba hablar. Cabe señalar, sin embargo, que poco a poco fueron mejorando este aspecto. De igual forma, se observó que la mayoría de las parejas observadas tomaron turnos de manera natural siendo así, el indicador con mayor recurrencia en comparación con los otros indicadores de esta categoría.

Los resultados de las observaciones, así como las respuestas de la docente y de dos participantes indican que el trabajo en pares aumentó las oportunidades de práctica, lo que fue de gran ayuda debido al tamaño del grupo. Se observó que el trabajo en binas contribuyó a establecer un ambiente propicio para el aprendizaje del inglés como lengua

extranjera debido a que en este tipo de interacción los alumnos gozan de una mayor libertad y privacidad, tal como lo sostiene Harmer (1991). Sin embargo, la docente y los participantes opinaron que, si bien el trabajo en pares fue una estrategia que les permitió utilizar elementos presentes en la comunicación real tales como el intercambio y la negociación de significado (Long, 1976), los beneficios en cuanto a recrear situaciones parecidas a la realidad fueron un tanto limitados.

La siguiente tabla muestra los resultados observados con relación al uso del inglés durante el intercambio y la negociación de significados. Asimismo, muestra la frecuencia del uso funcional del inglés, su uso en contextos parecidos a la realidad durante el trabajo en pares y la toma de turnos apropiada durante el trabajo en binas.

Tabla 2  
*Observación de elementos básicos de la comunicación encontrados durante el trabajo en pares entre los alumnos*

Indicador	Semana	Pareja 1	Pareja 2	Pareja 3	Pareja 4	Pareja 5	Pareja 6
Uso del inglés durante el intercambio de significados	1	+++++	+++++	++++	+++++	+++++	+++++
	2	++++	+++++	+++++	+++++	+++++	+++++
	3	++	+++++	++	+++	+++++	+++++
	4	+++++	+++++	+++++	+++++	+++++	+++++
Uso del inglés durante la negociación de significados	1	+++	++++	++	+++++	+++++	+++
	2	+++++	+++++	+++++	+++++	+++++	+++++
	3	+++	+++	+++	+++++	+++++	+++
	4	+++++	++++	+++++	+++++	+++++	+++++
Uso funcional del inglés durante el trabajo en pares	1	+++	++++	+	+++++	+++	++
	2	+++	++++	++++	+++++	++++	+++++
	3	++++	+++	++	+++++	++	+++
	4	+++++	++++	++++	+++++	+++++	+++++
Uso del inglés en contextos parecidos a la realidad	1	+++	++++	++	++	+++++	+++
	2	+++++	+++++	+++	++++	+++++	+++++
	3	+++	+++++	++	++	+++++	++++
	4	+++++	+++++	+++++	++++	+++++	+++++
Toma de turnos apropiada	1	+++++	+++++	+++	+++++	+++++	+++
	2	+++++	+++++	+++++	+++++	+++++	+++++
	3	+++++	+++	+++	+++++	+++++	++++
	4	+++++	+++++	+++++	+++++	+++++	+++++

**+ Presencia de los indicadores observados por semana en cada pareja de alumnos**

**4.1.3 Tercera categoría de análisis: Los roles que asumió el docente durante la comunicación en inglés entre los pares de alumnos.** Richards (2006) sostiene que el rol fundamental del docente en una clase de inglés como lengua extranjera es facilitar el aprendizaje, así como crear oportunidades para que los alumnos utilicen la lengua meta en clase mediante la implementación de un ambiente de trabajo que permita a los alumnos participar con libertad y confianza. Por su parte, Nunan (1989) afirma que el rol del alumno y el del docente se complementan y que es necesario que el docente adopte nuevos roles a fin de que el alumno sea más autónomo y participativo en clase.

De acuerdo a Freeman (1986) el rol del alumno en el enfoque comunicativo debe cobrar mucha más fuerza que la del docente, de tal forma que el que comunique la mayor parte del tiempo sea el estudiante y no el docente. Una de las responsabilidades primordiales del instructor es iniciar y dirigir las actividades que permitan que los alumnos utilicen la lengua meta. Este autor sugiere que es recomendable que el docente tome parte en las interacciones de los estudiantes pero únicamente de forma esporádica.

*4.1.3.1. Primer indicador: El rol del docente durante el uso del trabajo en pares como organizador y director de actividades.* Los resultados obtenidos de las observaciones realizadas indican que la docente diseñó actividades utilizando el trabajo en pares como estrategia para desarrollar competencia comunicativa. Algunas de estas actividades incluyeron el uso de materiales, ayudas visuales, uso de secuencias de video, canciones, etc. Algunas de las actividades que implementó la docente consistieron en diálogos, juego de roles, intercambio de datos para completar información, etc. El uso de recursos didácticos (hojas de trabajo, ayudas visuales, secuencias de video, canciones,

etc.) fue de gran utilidad para dar variedad a la lección y para lograr que los alumnos se interesen en la clase. En cuanto al uso de diálogos, se observaron dos tipos de actividades. La primera fue una actividad muy guiada que consistió en un ejercicio de comprensión auditiva en el que los alumnos escuchaban un diálogo, la docente se aseguraba de aclarar las dudas que los participantes tenían en cuanto a vocabulario y después éstos respondían a algunas preguntas de comprensión auditiva. Una vez hecho esto, los alumnos practicaban conversaciones en parejas tres veces. La primera vez leían el texto en su libro, la segunda vez leían la línea que les correspondía y trataban de seguir la conversación sin leer palabra por palabra; y por último, practicaban la conversación sin leer el texto.

Durante la primera semana se observó que los participantes difícilmente podían recordar sus líneas para decir el diálogo pero poco a poco fueron mejorando y la cuarta semana ya eran capaces de presentar una conversación sin leer haciendo cambios menores que no cambiaban el sentido del diálogo. El segundo tipo de actividad utilizando diálogos fue mucho más comunicativo, ya que los participantes tomaban como modelo la conversación que ya habían practicado de manera mecánica pero con información personal. Con relación al juego de roles, se observó que este fue el tipo de actividad que implicó más desafío para los participantes porque éstos asumían un rol (turista-guía de turistas, doctor-paciente, etc.) en contextos parecidos a la realidad que les permitían utilizar el inglés de modo funcional.

Durante la entrevista semi-estructurada, se les pregunto a los dos alumnos participantes si consideraban que la docente había adoptado el rol de organizador y

director de actividades durante el trabajo en pares. Ambos alumnos coincidieron en que pudieron apreciar este rol en la docente. Sin embargo, no aportaron mayor información que diera más luz en cuanto a este indicador.

De igual forma, cuando se le pregunto a este respecto durante la entrevista a profundidad, la docente considero que es un rol fundamental para llevar a cabo su labor; ya que es responsabilidad del docente diseñar, organizar y dirigir actividades de aprendizaje que contribuyan al desarrollo de competencia comunicativa en los alumnos.

*4.1.3.2. Segundo indicador: El docente como director de actividades durante el trabajo en binas.* Con relación a este punto, la docente diseño actividades comunicativas y ya en clase hizo la función de directora de las mismas. Asimismo, brindó instrucciones, aunque éstas no siempre fueron claras. Por lo regular, solicitó a algún participante que repitiera las instrucciones para verificar la comprensión del grupo. En las ocasiones en que los alumnos no sabían con claridad en qué consistía la actividad, nuevamente dio las instrucciones, modeló la actividad o solicitó a dos voluntarios que modelaran la actividad. Esta última acción resultó ser muy útil para que el grupo llevara a cabo la actividad.

*4.1.3.3. Tercer indicador: El rol del docente durante el uso del trabajo en pares como monitor del desempeño de los alumnos.* Con respecto a la forma en que la docente supervisó el desempeño de los alumnos durante el trabajo en binas, ésta realizó actividades tales como caminar entre las filas, escuchar las conversaciones de los estudiantes, observar su desempeño y en muy pocas ocasiones, intervino con algún

comentario o corrección. Las reacciones de los participantes fueron muy diversas, algunos continuaban con la actividad sin ningún problema, pero se observó que algunos se sintieron intimidados por la presencia de la docente y detuvieron la interacción con su compañero.

Cuando se les cuestionó a los dos alumnos con relación al rol del docente durante el trabajo en binas como monitor del desempeño de los alumnos durante la entrevista semi-estructurada, ambos coincidieron en haber observado que la profesora caminaba entre las filas para observar lo que hacía y escuchar lo que decían durante el trabajo en pares. Sin embargo, no consideraron que fuera algo muy relevante para su aprendizaje. Por el contrario, la docente comentó en la entrevista a profundidad a este respecto que consideraba de suma importancia supervisar el desempeño de los alumnos, ya que esto le permitió evaluar el nivel de comprensión que éstos tuvieron del tema, así como el progreso que iban logrando a lo largo del curso.

*4.1.3.4. Cuarto indicador: El rol del docente durante el uso del trabajo en pares como recurso para el alumno.* En lo que se refiere al rol del docente como apoyo para el alumno, se observó que ésta estuvo atenta y dispuesta a brindar ayuda cuando los alumnos así lo requerían. Vale la pena señalar que esta fue una tarea difícil debido a que se trataba de un grupo muy grande. A pesar de lo anterior, se apreció un gran esfuerzo por parte de la docente por atender las necesidades de los estudiantes. En algunas ocasiones, la docente se auxilió de los alumnos con mejor dominio del idioma para que éstos también hicieran la función de monitor y recurso para el grupo. Algo muy positivo en cuanto al efecto que se pudo apreciar gracias a la dedicación de la docente por ayudar

a los alumnos, fue que esto creó un ambiente propicio para el aprendizaje debido a la confianza que sentían los participantes en solicitar ayuda al instructor en todo momento.

Cuando se preguntó la opinión de los alumnos en la entrevista semi-estructurada, tanto Rocío como David afirmaron que el rol más importante de la docente fue ser un recurso para ellos. Rocío agregó “Me sentí más animada para comunicarme en inglés porque sabía que había alguien en quien apoyarme en todo momento”. Por su parte, David comentó: “La maestra parecía loquita tratando de responder a las preguntas de todos y siempre trataba de ayudarnos cuando teníamos duda o no sabíamos cómo se decía una palabra en inglés. Parecía que quería partirse en mil”. Por su parte, cuando se preguntó si adoptaba el rol de recurso para el alumno durante el trabajo en pares, la docente respondió que “se esforzaba por hacerlo” pero que era algo difícil de lograr debido a que se trató de un grupo muy grande y que muchas veces “todos tenían preguntas al mismo tiempo”.

A este mismo respecto, en la entrevista a profundidad, la docente mencionó que se esforzaba por adoptar todos los roles antes mencionados (organizador, director de actividades, monitor, recurso, y promotor del uso de la lengua). También señaló que todos son importantes porque uno y otro se complementan, de modo que no le era posible determinar cuál es el que más favoreció la competencia comunicativa en los alumnos.

*4.1.3.5. Quinto indicador: El docente como facilitador de la lengua meta.* En cuanto al desempeño del docente para promover el uso de la lengua meta durante la

implementación del trabajo en binas, se observó un esfuerzo consistente e intencionado a lo largo de las cuatro semanas que duró el curso. Casi todos los participantes se mostraron muy motivados en utilizar la lengua meta para comunicarse con sus compañeros y con la instructora; de tal forma que no se observó ningún tipo de penalización por no hablar en inglés durante la clase.

Cabe señalar que cuando se les preguntó a los dos alumnos durante la entrevista semi-estructurada si su profesora los motivó a hablar en inglés, Rocío contestó que sí pero no hizo ningún otro comentario al respecto. En cambio, David indicó que, en su opinión, este fue el rol más relevante de la docente, ya que se sintió motivado a expresarse en la lengua meta gracias a los esfuerzos de su profesora.

Los resultados de las observaciones y las respuestas de la docente, así como de los dos participantes entrevistados apoyan la importancia de que el docente cree oportunidades para el uso de la lengua meta y facilite el aprendizaje (Richards, 2006). Esto se hizo evidente a lo largo del curso, ya que el diseño de actividades, el uso de material audiovisual y la actitud positiva de la docente fueron de gran utilidad para que los alumnos se sintieran motivados para comunicarse en la lengua meta. De igual forma, los resultados de este estudio indican que el rol del docente y el alumno son complementarios (Nunan, 1989), ya que fue necesario que la docente adoptara el rol de supervisora y recurso a fin de que los estudiantes tuvieran una participación más activa en las actividades. De igual modo, se determinó que el docente debe acompañar al alumno a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje adoptando diversos roles que pueden ir desde diseñador y organizador y supervisor de actividades hasta recurso y

modelo para los alumnos (Freeman, 1986). Se observó que descuidar alguno de los roles antes mencionados disminuye la velocidad o retrasa el aprendizaje de los estudiantes. Por ejemplo cuando, por alguna razón, la docente diseño y dirigió actividades comunicativas pero no supervisó el trabajo de los participantes o no estuvo al alcance para servir de recurso en caso de duda, algunos alumnos trabajaron bien pero otros empezaron a hacer actividades no relacionadas con el tema visto, como mandar mensajes de texto o hablar en español.

La siguiente tabla muestra los resultados de todos los roles adoptados por la docente a lo largo de todo el curso.

Tabla 3

*Observación de los roles que asumió el docente durante la comunicación en inglés entre los pares de alumnos*

Indicador			Comentarios
El rol del docente durante el uso del trabajo en pares como organizador y director de actividades	Semana 1	++++	La docente brinda instrucciones, aunque algunas veces no son claras. Generalmente solicita a un alumno que repita las instrucciones para verificar la comprensión del grupo. Algunas veces la docente solicita a un par de alumnos que modelen la actividad, pero no lo hizo siempre.
	Semana 2	+++	
	Semana 3	++++	
	Semana 4	++++	
El rol del docente durante el uso del trabajo en pares como monitor del desempeño de los alumnos.	Semana 1	++++	La docente camina entre las filas, observa y escucha las conversaciones de los participantes. Brinda retroalimentación a los participantes de manera breve.
	Semana 2	++++	
	Semana 3	++++	
	Semana 4	+++++	
El rol del docente como recurso para los estudiantes durante el trabajo en pares	Semana 1	++++	La docente brinda ayuda cuando los alumnos lo solicitan o guía a un alumno para ayudar a sus compañeros.
	Semana 2	++++	
	Semana 3	++++	
	Semana 4	+++++	
El rol del docente durante el uso del trabajo en pares como promotor del uso de la lengua	Semana 1	++++	Promueve la corrección entre pares y crea oportunidades para que los participantes auxilien a sus compañeros. Recuerda a los participantes evitar el uso del español.
	Semana 2	++++	
	Semana 3	++++	
	Semana 4	+++++	
<b>+ Presencia de los indicadores observados por semana en cada pareja de alumnos</b>			

**4.1.4. Cuarta categoría de análisis: La manera en que se llevó a cabo el desarrollo de competencia comunicativa con dos configuraciones diferentes.** En relación a los tipos de configuración de pares durante actividades de aprendizaje colaborativo, se han realizado diversas investigaciones con resultados muy distintos. Por ejemplo, en un estudio llevado a cabo por Richards y Lockhart (1996) con el objetivo de descubrir el tipo de acomodo que funciona mejor para el trabajo en pares en el que se utilizaron tres tipos de configuración (el primero conformado por un alumno con mayor competencia comunicativa y otro con desafíos para comunicarse, el segundo integrado por dos alumnos con el mismo nivel de competencia comunicativa, y el tercero formado por un alumno con problemas para comunicarse en pareja con el profesor) se determinó que la segunda configuración de pares fue la que brindó una producción comunicativa tres veces mayor a cuando las parejas estaban conformadas por un alumno débil y un alumno fuerte. Por otro lado, las investigaciones llevadas a cabo por Lantolf y Aljaafreh (1995) señalaron que la interacción entre alumnos débiles y alumnos con un mejor dominio del idioma resultó muy favorecedora para el desarrollo de competencia comunicativa.

Como ya se ha mencionado, para esta categoría se observaron dos tipos diferentes de configuraciones. La primera consistió en observar parejas con un nivel similar de dominio del idioma; y la segunda, en observar parejas con distintos niveles de competencia. Cabe señalar que las dos primeras semanas del curso se utilizó la primera configuración, esto es, las parejas estaban conformadas por alumnos con un dominio del inglés similar. En tanto que la dos últimas semanas se utilizó la configuración número dos, es decir, las parejas estuvieron integradas por alumnos con distintos niveles de

competencia comunicativa en inglés. Se decidió hacerlo de esta manera porque se consideró que era importante evaluar si existía un cambio en la conducta y desempeño de cada participante observado.

*4.1.4.1. Primer indicador: Comprensión auditiva con dos tipos de configuración distintos.* Los resultados de las observaciones con relación a las diferencias en comprensión auditiva en los dos tipos de configuración indican que los alumnos tuvieron una mejor comprensión al trabajar con alguien con un dominio del idioma similar al de ellos, ya que el promedio general casi todos los participantes observados comprendieron lo que les decía su compañero y fueron capaces de mantener la conversación en la mayoría de las observaciones realizadas. En contraste con lo observado en la segunda configuración, en parejas conformadas por alumnos con distinto nivel de competencia en inglés, se observó una menor comprensión de lo que les dijo su compañero. Al no entender lo que dijo su compañero, la comunicación se vio interrumpida y, en algunos casos, ahí terminó el dialogo. Sin embargo, esto resultó ser un aspecto positivo en la mayoría de las pareja observadas, ya que esto implicó un esfuerzo mayor por parte de los participantes para negociar significados.

En la entrevista semi-estructurada con relación a la forma en que se desarrolló la competencia comunicativa con dos tipos de configuración distintos, David respondió que trabajar con alguien que tenía un mejor dominio el inglés que él, le ayudó a aumentar su comprensión auditiva y a expresarse más en inglés, ya que al no entender algunas cosas le tuvo que preguntar a su compañero y esto implicó una mayor negociación y uso del idioma. Rocío indicó que se vio forzada a estar más atenta a lo

que decía su compañero y a poner atención en palabras clave para entender lo que le decían. David agregó que con frecuencia cedía el turno a su compañero para tener un modelo a seguir en este tipo de configuración.

Asimismo, cuando se le preguntó qué tipo de configuración cómo se desarrolló la competencia comunicativa en los alumnos con dos tipos distintos de configuración de pares, la docente respondió que cuando se formaban parejas integradas por alumnos con distintos niveles de dominio del idioma, el alumno más débil tenía la necesidad de escuchar con más atención y que esto beneficiaba su nivel de comprensión auditiva.

*4.1.4.2. Segundo indicador: Expresión oral en los participantes con dos tipos de configuración distintos.* En lo que respecta a la capacidad de los alumnos de expresar sus ideas en inglés durante el trabajo en pares, se observaron mejores resultados en la configuración integrada por alumnos con distintos niveles del dominio del idioma. Se observó que los alumnos con mayores habilidades comunicativas ayudaban a su compañero para poder expresarse en inglés. En el caso de la configuración 1, los participantes solicitaban la ayuda del docente con más frecuencia que las parejas de configuración 2.

Cuando se les preguntó a los dos alumnos entrevistados su opinión con respecto a la configuración que más preferían, nuevamente ambos coincidieron en que hacer pareja con alumnos con un mejor dominio del idioma que ellos, les ayudó a tener un modelo a seguir. Además debido al nivel de complejidad que utilizó su compañero al hablar, tuvieron que hacer más preguntas para confirmar su comprensión o aclarar información.

También indicaron que aprendieron más vocabulario y que se sintieron con más confianza para utilizar la lengua meta durante el trabajo en pares. Rocío indicó que este tipo de configuración implicó un mayor compromiso de su parte para esforzarse por estructurar mejor lo que va a decir, además agregó que considera que es más sencillo porque sigue el modelo que le brinda su compañero.

Por otro lado, la opinión de la docente con respecto a la forma en que se llevó a cabo el desarrollo de producción oral fue que ésta cambia en función del tipo de configuración que se utilizó, así como en las características de los participantes, ya que cuando ambos estudiantes mostraron una actitud colaborativa, el segundo tipo de configuración brindó más oportunidad para intercambiar y negociar información en la lengua meta pero cuando no era así, el alumno más fuerte lingüísticamente tendía a hablar más que el alumno débil.

*4.1.4.3. Tercer indicador: Negociación de significados con dos configuraciones de parejas.* Se observó que la configuración integrada por alumnos con distintos niveles de competencia implicó mayor negociación de significados que las parejas de la configuración integrada por alumnos con nivel de competencia similar. Asimismo, se observó que el hecho de que uno de los participantes tuviera un mejor dominio de idioma obligaba a su compañero a confirmar su comprensión, pedir aclaración o incluso pedir ayuda para expresar sus ideas.

Esta información fue confirmada durante las entrevistas semi-estructuradas, ya que cuando se les preguntó a los dos alumnos con referencia al tipo de configuración que

les había dado más oportunidades de negociar significado, su respuesta fue que el segundo tipo los obligó a hacer más preguntas para asegurarse que habían entendido bien y que fueron más proclives a solicitar la ayuda de su compañero para expresar sus ideas.

A este respecto, cuando se entrevistó a la docente, nuevamente ella opinó que dependió mucho de la personalidad y actitud de los participantes. Señaló que en la configuración 2, los alumnos más tímidos participaron menos en la conversación quizá debido a que “se sintieron intimidados porque que su compañero tenía un mejor dominio del idioma que ellos” pero que los alumnos más seguros de sí mismos se vieron más beneficiados con este tipo de configuración.

*4.1.4.4. Cuarto indicador: Uso funcional del lenguaje durante el trabajo en pares de manera apropiada con dos tipos de configuración distintos.* Los resultados de las observaciones indican una situación parecida a los indicadores anteriores, esto es, las parejas conformadas por alumnos con niveles de competencia distinta utilizaron el idioma de forma más funcional, en tanto que las parejas integradas por alumnos con un nivel de competencia similar utilizaron el lenguaje de manera más mecánica cuando éste era bajo pero no así cuando ambos participantes tenían un buen nivel del idioma.

Con relación a la configuración que permitió el uso funcional del inglés durante el trabajo en binas, los dos alumnos entrevistados opinaron que consideran que la segunda configuración les había dado mayores oportunidades de utilizar el inglés de manera funcional porque contar con el apoyo de un compañero que tiene un mejor de

competencia les ayudó a ser más creativos. David también indicó que, en su opinión, la segunda configuración le ofreció una gama de oportunidades más amplia para usar el idioma y que las interacciones fueron más realistas y naturales.

Cuando se le preguntó su opinión con respecto al tipo de configuración que llevó a los participantes a utilizar la lengua meta de manera funcional, la docente comentó que la configuración 2 había brindaba más oportunidades porque el alumno más débil se apoyaba en su compañero; en tanto que los intercambios lingüísticos en la configuración 1, generalmente eran más mecánicos.

*4.1.4.5. Quinto indicador: Toma de turnos de manera natural durante el trabajo en binas con dos configuraciones distintas.* Se observó una diferencia notable entre las dos configuraciones. Ya que cuando las parejas estaban conformadas por alumnos con un nivel similar de competencia del idioma mostraron que, aunque la toma de turnos no fue muy natural, sí fue más equilibrada en cuanto al tiempo que tomó cada participante. En tanto que, cuando las parejas estaban integradas por alumnos con niveles de competencia distinta, mostraron que el participante con mayor dominio del idioma tomaba turnos con mayor frecuencia que el más débil.

La apreciación de los dos alumnos entrevistados con respecto al tipo de configuración y a la toma de turnos fue que cuando las parejas estaban integradas por un alumno débil y un fuerte, generalmente el débil cedía el turno al más fuerte para tener un modelo a seguir. Esto coincide con lo expresado por la docente durante la entrevista a

profundidad, ya que su opinión al respecto fue que la primera configuración mantiene un nivel participación más equilibrado que la configuración 2.

Los resultados de las observaciones, así como las respuestas de la docente y de dos de los participantes en las entrevistas indican que, aunque la primera configuración formada por alumnos con un dominio del inglés similar tuvo un mejor equilibrio en la toma de turnos y en las intervenciones de los participantes, la segunda fue la que resultó de más utilidad entre los participantes. Esta segunda configuración integrada por alumnos con distintos niveles del dominio del idioma brindó mayores oportunidades de utilizar la lengua meta, ya que forzó a los estudiantes a utilizar el inglés para comunicarse con su compañero, lo que implicó estar más atentos a lo que decía su compañero y negociar significado. De igual forma, se observó que este tipo de configuración fue la favorita de los alumnos entrevistados, siempre y cuando su compañero fuera más fuerte que ellos en términos de uso del idioma, ya que sentían que aprendían más y que se podían apoyar en su compañero. Esto confirma los resultados obtenidos por Lantolf y Aljaafreh (1995).

La siguiente tabla ilustra los datos encontrados en cuanto a la comprensión auditiva, la expresión oral, la negociación de significados, el uso funcional del inglés y la toma de turnos con los tipos de configuración antes descritos.

Tabla 4

*Observación de la configuración que más benefició el desarrollo de competencia comunicativa durante el trabajo en pares.*

Indicador	Semana	Pareja 1 Config. 1	Pareja 2 Config. 2	Pareja 3 Config. 1	Pareja 4 Config. 2	Pareja 5 Config. 1	Pareja 6 Config. 2
Comprensión Auditiva	1	++++	+++	+++++	++++	++++	+++
	2	+++++	+++++	+++++	+++++	++++	+++
	3	++++	+++	+++	+++	+++	+++
	4	+++++	+++++	+++++	++++	+++++	+++++
Expresión oral en inglés	1	+++	++++	++	+++	++	+++
	2	+++++	+++++	+++++	+++++	++++	+++++
	3	+++	+++	++++	+++++	+++	+++
	4	+++++	++++	+++++	+++++	++++	+++++
Negociación de significados en inglés	1	+++	++++	+++	++++	++	+++
	2	+++	+++++	++++	+++++	++++	+++++
	3	++++	+++	+++	++++	++	++++
	4	+++++	+++++	+++++	+++++	++++	+++++
Uso funcional del inglés	1	+++	+++	++	+++	++	+++
	2	+++++	++++	++++	++++	+++	++++
	3	++++	+++++	+++	+++	++++	++++
	4	+++++	+++++	+++++	+++++	+++++	+++++
Toma de turnos apropiada	1	+++++	++	++++	+++	++++	++
	2	+++++	+++	+++++	++++	+++++	+++
	3	+++++	++++	++++	++++	++++	+++
	4	+++++	+++++	+++++	+++++	+++++	+++++

**+ Presencia de los indicadores observados por semana en cada pareja de alumnos**

Debido a que el propósito del curso bajo estudio fue el desarrollo de la comunicación oral en inglés de los alumnos, y a que el objetivo de la presente investigación fue describir la manera en que se fue desarrollando esta competencia durante el trabajo en pares, se consideró necesario hablar acerca de avances observados en los alumnos antes y después del curso y de la presente investigación, en relación a su producción oral en inglés. Estos avances fueron obtenidos por medio de la información arrojada en los exámenes previos y posteriores al curso de verano, así como a las observaciones llevadas a cabo por la investigadora, y también por lo expresado por la docente del grupo.

En el caso de la pareja 1, se observó que al inicio del curso los participantes tenían buena comprensión auditiva pero sus respuestas eran muy limitadas; respondían con frases cortas, cometían muchos errores de estructura y su vocabulario era pobre, así como su pronunciación y fluidez. Al término del curso, esta pareja mostró una mejor capacidad para expresar sus ideas y utilizó un vocabulario más amplio. De igual forma, se observó que mejoraron su precisión pero aún seguían cometiendo errores básicos. Se pudo observar que el avance más significativo fue en su pronunciación y fluidez, lo que resulta de mucha utilidad considerando que uno de las finalidades principales del enfoque educativo es mejorar estos aspectos del uso de la lengua meta (Richards, 2006) y apoya la teoría de Johnson y Littlewood (1981). Al principio del curso los participantes observados tenían una pronunciación muy deficiente y tomaban mucho tiempo para poder expresar sus ideas o responder a preguntas de su interlocutor. En cambio, al finalizar el curso, su pronunciación ya era muy parecida a la de un nativo hablante, sus pausas fueron más cortas y ya no tomaban tanto tiempo para expresarse en la lengua meta. También se observó una disminución en la interferencia de su lengua materna.

Por otro lado, las parejas 2 y 5 obtuvieron resultados similares en el examen de producción oral inicial con un manejo regular de la lengua en el examen de producción oral, ambas parejas tuvieron un muy buen desempeño en los aspectos de comunicación y pronunciación; sin embargo, la pareja 2 mostró una mejora más evidente en su fluidez, aunque su precisión al hablar no fue tan buena. En tanto que la pareja 5 obtuvo muy

buenos resultados en todos los aspectos lingüísticos observados, con excepción del uso del vocabulario que solo llegó a un nivel bueno.

La pareja 3 fue la que obtuvo los resultados más bajos tanto en el examen de producción inicial como en el examen de producción oral final. Sin embargo, sí se aprecia un avance significativo en su producción oral, ya que en el inicial su resultado fue básicamente pobre en todos los aspectos evaluados y en el examen final mostraron un desempeño regular. El aspecto que más mejoraron fue la precisión y el uso de la lengua. A este respecto, la docente comentó durante la entrevista a profundidad que esta pareja estaba particularmente interesada en “hablar bien y en no cometer errores” y que esto implicó un avance menor en su fluidez al hablar porque tomaban mucho tiempo para asegurarse que se expresaban apropiadamente.

La pareja más sobresaliente fue la número 4. Sus resultados en el examen de producción inicial oral indicaron fueron mejores que los de sus compañeros, ya que éstos fueron buenos en todos los aspectos observados. Se observó un progreso consistente en todos los aspectos evaluados, con resultados sobresalientes en su comunicación, pronunciación y fluidez. Sus respuestas a las preguntas del examen inicial fueron correctas pero breves y limitadas; en contraste con sus respuestas a las preguntas del examen final, ya que éstas fueron más largas, utilizaron estructuras más complejas y una variedad mucho más amplia de vocabulario. Al tomar más riesgos, vieron afectado su resultado en cuanto a su precisión al hablar debido a la inclusión de oraciones más largas y complicadas.

La siguiente tabla ilustra los avances logrados en cuanto a la comunicación, precisión, uso de vocabulario, pronunciación y fluidez en inglés al comparar la evaluación de producción oral de inicio con la de fin de curso.

Tabla 5

*Comparación de resultados entre el examen de producción oral al inicio y término del curso de las parejas observadas durante el trabajo en binas.*

Aspecto Lingüístico evaluado	Comunicación		Precisión		Uso de Vocabulario		Pronunciación		Fluidez	
	Examen Inicial	Examen Final	Examen Inicial	Examen Final	Examen Inicial	Examen Final	Examen Inicial	Examen Final	Examen Inicial	Examen Final
Pareja 1	S	B	P	R	P	B	P	B	P	B
Pareja 2	B	MB	R	B	R	MB	R	MB	B	E
Pareja 3	P	R	P	B	P	B	P	R	P	R
Pareja 4	B	E	B	B	B	MB	B	E	B	E
Pareja 5	R	MB	R	MB	R	B	R	MB	R	MB
Pareja 6	R	MB	P	B	P	B	P	MB	R	E

Donde P=Pobre, R= Regular, B=Bien, MB=Muy bien y E=Excelente

#### 4.2. Respuestas a las preguntas de investigación.

El objetivo principal de este estudio fue descubrir la manera en que se llevó a cabo el desarrollo de competencia comunicativa en la adquisición del idioma inglés como lengua extranjera durante la utilización del trabajo en pares como estrategia de enseñanza-aprendizaje. Para lograr lo anterior se establecieron las siguientes preguntas específicas, mismas que a continuación se responden, de acuerdo a las observaciones hechas a lo largo de la investigación, así como de las respuestas de los dos alumnos entrevistados y de las opiniones de la docente expresadas durante la entrevista a profundidad, y del apoyo del marco teórico analizado en este estudio.

1. ¿Cómo se desarrollaron las interacciones de los estudiantes durante el aprendizaje en pares como estrategia interactiva de enseñanza-aprendizaje?

Los resultados de las observaciones, las respuestas al cuestionario hecho a los alumnos y las respuestas de la docente a la entrevista a profundidad indican que los participantes mostraron buena disposición para trabajar en pares y que, se apoyaron mutuamente. Así también, los alumnos mostraron un interés genuino en escuchar a sus compañeros y se esforzaron por expresar sus ideas, opiniones y experiencias personales en la lengua meta. De igual forma, se observó que los participantes respondieron positivamente a las sugerencias y recomendaciones de sus compañeros durante el trabajo en binas. Lo anterior ya fue presentado en la sección de resultados por categoría de análisis e ilustrado en la tabla 1.

2. ¿Qué elementos básicos de la comunicación real estuvieron presentes durante el trabajo en pares entre los participantes?

Los resultados de las observaciones, las respuestas al cuestionario hecho a los alumnos y las respuestas de la docente a la entrevista a profundidad señalan que el trabajo en pares permitió que los participantes emplearan elementos presentes en la comunicación real, tales como el intercambio y la negociación de significado, el uso funcional del idioma en contextos parecidos a la realidad y la toma natural de turnos al hablar. Sin embargo, cabe señalar que este tipo de interacción tiene ciertas limitaciones y que, a juicio de los alumnos que respondieron al cuestionario, estas limitantes dependen de la actitud y disposición de los participantes. Se observó que la mayoría de las parejas observadas hicieron un esfuerzo real y constante por mejorar sus habilidades comunicativas pero hubo una o dos parejas cuyo desarrollo de competencia comunicativa fue muy pobre debido a su interés por comunicarse “correctamente” en la

lengua meta. Lo anterior ya fue presentado en la sección de resultados por categoría de análisis y representado en la tabla 2.

De acuerdo a las diferencias entre los resultados del examen diagnóstico y el examen terminal se llegó a la conclusión de que el aspecto más favorecido con el trabajo en binas fue la fluidez, esto es, los participantes expresaron sus ideas con un ritmo más natural y con mayor seguridad. El segundo aspecto en el que se reflejó progreso fue la comunicación; los alumnos mejoraron su habilidad para intercambiar información y negociar significado. Se observó que la mayoría de los participantes tuvieron buena comprensión auditiva al inicio del curso; sin embargo presentaba dificultades para comunicar sus ideas de forma oral y escrita. Al inicio del curso inter-semestral, los participantes comprendieron la mayoría de las preguntas pero no tuvieron la competencia comunicativa para responderlas o bien, respondieron con respuestas escuetas y limitadas. Lo observado al término del curso inter-semestral fue una mejora significativa en la manera en que los alumnos estructuraron sus respuestas, éstas fueron más completas e incluyeron estructuras gramaticales más complejas, así como un aumento en la variedad de vocabulario que emplearon.

3. ¿Qué roles asumió el docente durante la comunicación en inglés entre los pares de alumnos?

La aplicación de los instrumentos de investigación permitieron confirmar la utilidad de que el docente adopte los roles básicos que propone el enfoque comunicativo, a saber, el rol de diseñador y organizador de actividades, monitor del desempeño de los

alumnos, recurso y promotor del uso de la lengua. Los resultados de las observaciones indican que la docente siempre dio instrucciones al inicio de las actividades, aunque algunas veces éstas no fueron completamente claras. Asimismo, se observó que la docente pidió que un voluntario repitiera las instrucciones para verificar la comprensión del grupo. También se observó que algunas veces la docente modeló la actividad con la ayuda de alumnos voluntarios, pero no lo hizo siempre. En relación al rol de monitor, se observó que la docente caminó entre las filas, observó y escuchó las conversaciones de los participantes y brindó retroalimentación a los participantes de manera breve. Con respecto al rol de recurso, fue muy evidente que la docente brindó ayuda cuando los alumnos lo solicitaron o se apoyó de alumnos fuertes para que sirvieran de guía a sus compañeros. En lo que respecta al rol de promotor de la lengua meta, la docente motivó a los alumnos a comunicarse en inglés y a evitar el uso del español.

Durante la entrevista a profundidad la docente mencionó que, en su opinión, todos estos roles son importantes porque uno a otro se complementan. A juicio de los alumnos que respondieron el cuestionario, los roles más importantes del docente son la de ser promotor y recurso del uso de la lengua porque esto les anima a comunicarse en inglés y les da confianza porque saben que siempre pueden recurrir al docente en caso de duda.

4. ¿Cómo se desarrolló la competencia comunicativa de los alumnos con dos tipos distintos de configuración de pares?

Como ya se ha mencionado, el tipo de configuración afectó la forma en que se llevó a cabo el desarrollo de competencia comunicativa. Resultó interesante descubrir

que la percepción de los alumnos que respondieron a la entrevista semi-estructurada es que hacer pareja con un compañero que tenga mayores habilidades comunicativas que ellos les resulta de más utilidad debido a que esto implicó un desafío mayor, además de que el compañero les servía de modelo y apoyo durante las interacciones. Por otro lado, las observaciones indican que el intercambio y negociación de significado fue más equilibrado cuando los alumnos las parejas estaban conformadas por alumnos con un nivel de competencia comunicativa similar. A este respecto, la docente comentó que ambos tipos de configuración ofrecen ventajas y desventajas y que, dependiendo de las características particulares de los participantes y la naturaleza de la actividad, se debe optar por la configuración que ofrezca mayores beneficios al desarrollo de competencia comunicativa.

Con base en las respuestas a las preguntas específicas de este estudio, se puede concluir que el desarrollo de la competencia comunicativa durante la adquisición del idioma inglés como lengua extranjera, durante la utilización del trabajo en pares como estrategia de enseñanza-aprendizaje se dio en un entorno de libertad y confianza. Los resultados de las observaciones indican que la percepción de los participantes hacia el trabajo en binas fue positiva, ya que los alumnos se mostraron motivados a trabajar con su compañero y a apoyarse mutuamente. Se concluye también que el trabajo en binas creó oportunidades para que los estudiantes utilizaran la lengua meta de una forma parecida a la realidad, ya que este tipo de interacción promovió la utilización de elementos básicos de la comunicación tales como el intercambio y la negociación de significados, la confirmación o aclaración de comprensión, la toma de turnos, etc. De

igual forma se descubrió que el trabajo en pares es una estrategia de enseñanza aprendizaje demandante para el docente en función de que ésta implica que el instructor adopte una serie de roles que, de no asumirse, inhiben el buen desarrollo de la actividad. Asimismo se puede determinar que tanto la configuración integrada por alumnos con nivel de dominio del inglés similar, así como la configuración conformada por participantes con distintos niveles de dominio del inglés ofrecen ventajas y desventajas y que se ha de elegir el que mejor satisfaga las necesidades e intereses de los participantes, así como las más apropiadas de acuerdo a su personalidad.

En suma, se puede decir que los instrumentos de investigación utilizados fueron de gran ayuda para la obtención de información y que ésta dio respuesta a las preguntas del presente estudio. Lo que es más, ayudó a plantear nuevos cuestionamientos que pueden dar lugar a futuras investigaciones en relación al uso del trabajo en pares para el desarrollo de competencia comunicativa de inglés como lengua extranjera.

## **Capítulo 5. Conclusiones**

En el presente capítulo se presentan las conclusiones de este estudio con base en la información obtenida por medio de los diferentes instrumentos utilizados. La primera parte aborda los principales hallazgos de la investigación y las conclusiones correspondientes en relación a la forma en que se llevaron a cabo las interacciones de los participantes y los elementos de la comunicación real encontrados en el trabajo en pares, así como los roles adoptados por la docente que más favorecieron el desarrollo de competencia comunicativa, así como las diferencias en la manera en que llevó a cabo el desarrollo de habilidades comunicativas con base en dos tipos de configuración de pares distintas. Así también se hace una reflexión en cuanto a las limitaciones con las que se enfrentó a lo largo del desarrollo de la investigación y sus posibles razones. De igual forma, se hacen recomendaciones y planteamientos para futuras investigaciones partir de las conclusiones antes mencionadas.

### **5.1 Principales hallazgos**

Tal como se establece en la introducción al texto, la presente investigación de tesis se emprende como un intento de aproximación al tema de desarrollo de competencia comunicativa del inglés como lengua extranjera durante el trabajo en pares como estrategia de aprendizaje. El resultado de las observaciones a lo largo de las cuatro semanas que duró el curso, indicó que el trabajo en pares aumentó las oportunidades para que los alumnos practicasen la lengua meta, ya que la comunicación uno-a-uno generó un ambiente de confianza y el hecho de que los diálogos abordaran temas

cotidianos con los que los alumnos fácilmente se podrían identificar, así como la sencillez de los mismos motivó a los participantes a esforzarse por comunicarse en inglés. De tal forma que se puede decir que esta estrategia ayudó a crear una atmósfera de cooperación y confianza entre los participantes debido a que se sintieron motivados a interactuar con sus compañeros e intercambiar información personal y relevante para ellos. Durante los intercambios y negociaciones de significado, se pudo apreciar que la mayoría de los participantes se sintieron con libertad para comunicarse con sus parejas y que uno a otro se corrigieron en caso de error. Se observó que los alumnos preguntaron a la docente como último recurso, ya que, en primera instancia buscaron la ayuda de su pareja o de algún compañero que estuviera cerca. Por lo que se confirmó lo que sostiene Lantolf (2000) en cuanto a que el trabajo en pares es más que dos personas trabajando juntas, ya que implica alejarse de los métodos tradicionales para dar más protagonismo al alumno y le brinda una mayor autonomía. De igual manera, los resultados de las observaciones coinciden con Nielsen (1989) con relación a que el trabajo en pares promueve la interacción con sus compañeros y el intercambio de información relevante y útil para los participantes. Esto también abona a lo propuesto por Vigotsky en cuanto a que el desarrollo del pensamiento individual no se puede lograr sin la interacción.

Un dato interesante fue el hecho de que la tercera semana los participantes fueron menos participativos y mostraron menos interés en comunicarse con sus compañeros; esta actitud no fue privativa del trabajo en binas sino que se observó en todas las actividades implementadas por la docente. A este respecto, la instructora señaló que quizá se debió a que los participantes ya estaban muy cansados, ya que la modalidad del

curso fue muy pesada debido a que se trató de cuatro horas de clase continuas con un receso de 15 minutos. Sin embargo, vale la pena destacar que la cuarta semana el desempeño y la actitud de los participantes mejoró, lo que trajo como resultado que al término del curso la mayoría de los estudiantes alcanzaran el nivel que se había establecido como meta para esta clase.

Como ya se ha mencionado antes, los elementos que se vieron más favorecidos gracias a la implementación del trabajo en pares fueron la comunicación, la fluidez y la pronunciación. Al hacer una evaluación de las habilidades de producción oral de los participantes al inicio del curso, se descubrió que la mayoría era capaz de comprender lo que se le preguntaba; sin embargo, algunos alumnos presentaban serias dificultades para expresar sus ideas en inglés; no eran capaces de responder a una pregunta o lo hacían con respuestas cortas y mal estructuradas. De igual forma, se observó que los participantes hacían pausas muy largas debido a la falta de vocabulario o recursos lingüísticos para expresar sus ideas, y su pronunciación dejaba mucho que desear en comparación con la de un nativo hablante. En contraste con lo anterior, al término del curso los participantes no sólo mostraron comprensión auditiva sino que fueron capaces de responder a casi todas las preguntas de la evaluación oral. Sus respuestas fueron claras y apropiadas la mayoría de las veces e incluso, en ocasiones utilizaron estructuras gramaticales y vocabulario más complejo. De igual manera, el avance en su pronunciación fue notable pues éste ya presentaba un mayor acercamiento al de un nativo hablante.

Cabe hacer notar que, a pesar de lograr comunicarse en la lengua meta, aún se observaron errores de precisión al hablar, esto es, los alumnos cometieron errores en la forma de tiempos verbales o en la función en la que utilizaron algunas palabras. Por ejemplo, los participantes se apoyaron en el uso de presente simple cuando deberían haber utilizado pasado o futuro, o utilizaron un adjetivo en lugar de un adverbio, etc. Sin embargo, estos errores no interfirieron en la comunicación. Si bien esto fue lo observado en la mayoría de las parejas, hubo una cuyo desempeño mostro avances justo en los aspectos contrarios. La pareja tres mejoró su precisión y cometió menos errores gramaticales al hablar, pero su progreso en cuanto a fluidez y pronunciación fue mínima.

Por otro lado, en relación a los roles adoptados por la docente durante la implementación del trabajo en pares que favorecieron el desarrollo de competencia comunicativa, se llegó a la conclusión de que Richards (2006) está en lo cierto al decir que la principal responsabilidad del docente es la de facilitar el aprendizaje al crear un ambiente propicio para que los alumnos participen libremente al crear oportunidades que fomenten el uso de la lengua meta en clase. Así pues, se pudo observar que la docente fue promotora de la lengua meta al comunicarse todo el tiempo en inglés con sus alumnos y al establecer como norma desde el inicio del curso evitar el uso del español. Cabe señalar que, aunque la docente fue firme, el establecimiento de esta regla nunca tuvo un carácter punitivo. De igual forma, se pudo apreciar la utilidad de que la docente fungiera como monitor del desempeño de los alumnos al caminar entre las filas y escuchar sus interacciones. Esto permitió también el adoptar el rol de recurso, ya que cuando algún alumno necesitaba ayuda porque desconocía la palabra que quería decir o

necesitaba confirmar que lo que quería decir era correcto, la docente estaba cerca para ayudarlo. Todo lo anterior apoya lo que sostiene Scrivener (1994) en cuanto a que un buen docente debe tener tan buen manejo de grupo que no es necesario estar al frente de los alumnos para mantener el orden. Cabe resaltar que la implementación del trabajo en binas requiere mucha planeación y organización por parte del docente.

Por último, en relación a las diferencias en la manera en que se llevó a cabo el desarrollo de habilidades comunicativas con base en dos tipos distintos de configuración de pares se llegó a la conclusión de que ambas configuraciones ofrecen ventajas y desventajas. Como ya se ha señalado, la primera configuración conformada por alumnos con niveles del dominio del inglés similares permitió tener interacciones más equilibradas, ya que esta percepción de igualdad generó confianza en los participantes y la toma de turnos se dio de forma natural y balanceada. También se confirmó la hipótesis de Storch (2001) en cuanto a que cuando la pareja está conformada por alumnos con distintos niveles de dominio del inglés, el más fuerte tiende a tener una mayor participación y a corregir a su compañero. Incluso Roció mencionó: “Me gusta poner atención a lo que dice mi compañero para ver qué dice él mal y corregirlo”. Sin embargo, vale la pena señalar que los alumnos entrevistados indicaron que preferían este tipo de configuración debido a que les servía de modelo y lo veían como un apoyo. A este respecto, David indicó: “Me gustaba mucho hacer pareja con Humberto porque sabe más que yo y podía aprender de él. Le hacía muchas preguntas para continuar con la conversación, era muy preguntón”. Lo anterior apoya la teoría de Vigotsky (1962) en cuanto a que un novato se puede beneficiar al hacer pareja con un alumno más fuerte, ya

que éste le brinda el andamiaje necesario para poder desarrollar una tarea de nivel de alta dificultad con mayor confianza y con mejores resultados.

## **5.2. Limitaciones encontradas**

En relación a las limitaciones del presente estudio, la primera a considerar es que la muestra fue tomada de un curso intensivo en un centro de lenguas extranjeras, lo que implica que los participantes estaban altamente motivados para aprender la lengua meta. Es muy probable que los resultados fueran completamente distintos si se hubiese tratado de un curso curricular de inglés como lengua extranjera, ya que en este supuesto generalmente los alumnos están más interesados en aprobar la materia que en mejorar sus habilidades comunicativas.

Como ya se ha mencionado, las características particulares de la muestra observada también fueron muy favorables, ya que se trató de alumnos de nivel superior con un buen nivel de madurez emocional y sentido de responsabilidad. Además de lo anterior, también se debe considerar el hecho de que la mayoría de los participantes tenían como requisito de titulación el contar con un buen dominio del idioma inglés y esto también influyó positivamente en su actitud hacia la clase. Muy posiblemente los resultados de este estudio con alumnos de nivel básico o medio superior hubiesen sido presentado diferencias notables.

Las características del curso también pueden señalarse como limitaciones del estudio, ya que se trató de un curso intensivo de cuatro semanas con ocho horas de clase de lunes a viernes dividido en dos sesiones de cuatro horas, con un receso de tan solo quince minutos en cada sesión. Como ya se ha mencionado, el presente estudio sólo se centró en la primera sesión debido a que el grupo tuvo a un profesor adjunto por la tarde. Dadas las características del curso, la principal limitante fue el nivel de exigencia que implicó tanto para los alumnos como para la docente, y en consecuencia, el cansancio del que fueron objetos. Vale la pena recordar que la docente tuvo a otro grupo asignado por la tarde, lo que trajo como consecuencia un tiempo muy limitado para la planeación de clase y el diseño de materiales didácticos y estrategias de aprendizaje. Hubiese sido ideal que la distribución de horas del curso fuese menos extenuante.

Se considera también una limitante, el número de sesiones dedicadas para la práctica de los alumnos en las que pudieran desarrollar las habilidades necesarias para mejorar su competencia comunicativa, ya que se vio reducida debido al contenido tan amplio. Hubiese sido de más utilidad para el presente estudio un programa más orientado al desarrollo de habilidades comunicativas y menos enfocado al aprendizaje de reglas gramaticales. Asimismo, el tamaño del grupo también puede considerarse como una limitante, ya que se trató de un grupo con veintisiete alumnos y esto redujo la posibilidad de que la docente estuviera al tanto del desempeño de cada uno de los estudiantes.

Por todo lo anterior, se puede concluir que una investigación similar con alumnos de un perfil distinto, o de un curso curricular de inglés como lengua extranjera, muy

probablemente arrojarían resultados distintos. No se puede señalar si éstos serían más positivos o negativos pero seguramente, sí serían diferentes.

### **5.3. Nuevas ideas y recomendaciones**

Con base en los hallazgos encontrados en este estudio, se puede sugerir un sinnúmero de futuras investigaciones para descubrir y para enriquecer los resultados obtenidos en la presente investigación en aras de hacer una mejor utilización del trabajo en pares como estrategia de enseñanza aprendizaje en la adquisición de inglés como lengua extranjera. Sin embargo, se considera que son tres las mejores ideas que se generaron para recomendar dichas investigaciones.

En primer lugar, se sugiere realizar otras investigaciones con la misma metodología pero con un menor número de participantes y con la aplicación de la entrevista semi-estructurada a cada uno de ellos. También se recomienda mejorar el diseño de los instrumentos utilizados, así como el diseño y la aplicación de los exámenes de producción oral para medir el progreso de los participantes en el curso. De igual forma, se sugiere tener un grupo muestra y un grupo control. Este estudio se centró en observar sólo a 12 participantes pero los 27 alumnos que conformaban el grupo utilizaron el trabajo en pares como estrategia de aprendizaje. Sería interesante que sólo la mitad del grupo utilice el trabajo en binas, en tanto que la otra mita use otro tipo de estrategias para poder comparar los resultados de ambos y así poder medir mejor el impacto que tiene el trabajo en pares en la adquisición de inglés como lengua extranjera.

En segundo lugar, se propone llevar a cabo otros estudios con diferentes características del medio. Se podría tratar de grupos de distintos niveles educativos, como básico o medio superior. Por otra parte se podría tratar de alumnos de nivel superior pero de un curso con una mejor distribución de horas o con un grupo más pequeño; o bien, con objetivos generales del curso más orientados al desarrollo de la competencia comunicativa. Como ya se ha comentado, esta investigación se llevó a cabo en un centro de lenguas extranjeras, sería de mucha utilidad conducir un estudio con un grupo en donde se toma inglés como una materia curricular, ya que las características motivacionales de los participantes son muy diversas.

Y por último, se recomienda llevar a cabo un estudio que abunde en otros aspectos del trabajo en pares. Por ejemplo, se podría investigar la parte actitudinal de los participantes durante el trabajo en pares con base en la teoría general de adquisición de segundas lenguas propuesta por Krashen (1982). Se podría partir de la pregunta ¿cómo se reduce el filtro afectivo gracias a la implementación del trabajo en pares?, y quizá se podrían considerar como preguntas específicas ¿el trabajo en pares ayuda a reducir la ansiedad de los alumnos al tratar de comunicarse en inglés? ¿el trabajo en pares favorece el aumento de la confianza en sí mismos entre los participantes?

#### **5.4. Conclusiones finales**

Finalmente, es importante considerar que la adquisición aprendizaje de una lengua extranjera implica aspectos cognitivos, afectivos, comunicativos y sociales. Este estudio

se centró únicamente en evaluar el beneficio del trabajo en binas como estrategia colaborativa para desarrollar competencia comunicativa y, aunque de alguna manera se observaron ciertos aspectos cognitivos, afectivos y sociales, éstos no fueron el eje rector de la investigación.

Queda mucho por estudiar aún en cuanto a los beneficios que el trabajo en pares puede brindar en el aprendizaje de lenguas extranjeras pero con base en esta investigación se puede concluir que la interacción en pares ayuda a crear un ambiente colaborativo que favorece el desarrollo de competencia comunicativa del inglés como lengua extranjera porque da a los participantes mayores oportunidades de utilizar la lengua meta en contexto y con fines funcionales. No se debe olvidar que hablar un idioma es una habilidad y que, como tal, requiere de mucha práctica y eso es, precisamente, lo que el trabajo en pares aporta a la enseñanza de inglés como lengua extranjera.

## Referencias

- Abebe, T.T., Davidson, L. M., Birul F. (2012) *The Role of Instructors in Implementing Communicative Language Teaching Methodology*. Research on Humanities and Social Sciences Vol.2, No.3.
- Alatis, J. E. *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics (GURT) 1993: Strategic Interaction and Language Acquisition*. Georgetown University Press. Georgetown University, June 1994. Recuperado en la Web. el 13 Mar. 2013.
- Baker, J. and Westrup, H. (2000). *The English language teacher's handbook: how to teach large classes with few resources*. London, New York.
- Baker, J. and Westrup, H. (2003). *Essential speaking skills: a handbook for English language teachers*. London: Continuum.
- Beebe, L. M. (1988). *Issues in second language acquisition: multiple perspectives*. New York: Newbury House Publishers.
- Berčíková, Pavlína (2007). The teacher's role in pair work. Masaryk University in Brno, Faculty of Education, Department of English Language and Literature. Recuperado en la Web el 2 de Abril del 2013.
- Bernard, H. R. (1994). *Research methods in anthropology: qualitative and quantitative approaches (2<sup>nd</sup>. Edition)*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- Boulima, J. (1999). *Negotiated interaction in target language classroom discourse*. Amsterdam: J. Benjamins.
- Breen, M. and Candlen, C. N. (1980). *The essentials of the communicative curriculum in language teaching*. Applied Linguistics 1 (2): 88-112.
- Chomsky, N. and Arnove A. (2008). *The essential Chomsky*. New York: New Press.
- Doff, A. (1988). *Teach English: a training course for teachers : trainer's handbook*. Cambridge, Cambridgeshire: Cambridge University Press in association with the British Council.
- Donato, R. (1994). *Collective scaffolding in second language learning*. In J. P. Lantolf & G. Appel (Eds.), *Vygotskian approaches to second language research* (pp. 33–56). Norwood, NJ: Ablex.

- Edge, J. (1989). *Mistakes and Correction*. Longman Group UK Limited. London.
- Ellis, R. y Fotos S. (1999). *Learning a second language through interaction*. Amsterdam: J. Benjamins.
- Erickson, F. (1989). *Métodos Cualitativos de Investigación sobre la Enseñanza*, en: Wittrock, M. (comp.) *La investigación de la enseñanza, II. Métodos Cualitativos y de Observación*. Paidós. España.
- Freeman, D. (1986). *Techniques and principles in language teaching*. New York, N.Y., USA: Oxford University Press.
- Freeman, D. and Long M. H. (1992). *An introduction to second language acquisition research*. 4th impr. ed. London: Longman.
- Halliday, M. A. K. (1985). *An introduction to functional grammar*. London: E. Arnold.
- Harmer, J. (1991). *The practice of English language teaching*. Longman.
- Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching*. London: Longman.
- Harmer, J. (2007). *How to teach English*. New ed. Harlow: Pearson Longman.
- Hernández Sampieri, R., Collado C., and Lucio, P. (1991). *Metodología de la investigación*. 1. ed. México: McGraw-Hill.
- Hinkel, E. (2005). *Handbook of research in second language teaching and learning*. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- Hymes, D. (1972). *Models of the interaction of language and social life*. In J. Gumperz & D. Hymes (Eds.), *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication* (pp.35-71). New York: Holt, Rhinehart & Winston.
- Hymes, D.H. (1972). *On Communicative Competence* In: J.B. Pride and J. Holmes (eds) *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin.
- Johnson, K. and Morrow, K. (1981). *Communication in the classroom: applications and methods for a communicative approach*. London: Longman.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: issues and implications*. London: Longman.

- Krashen, S. D. y Terrel, T. D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S.D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia, Pa: University of Pennsylvania Press.
- Lantolf, J. P. (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Lantolf, J. P., Aljaafreh, A. (1995). *L2 learning in the zone of proximal development: a revolutionary experience*. *International Journal of Educational Research*, 23(7), 51-64.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative language teaching: an introduction*. Cambridge [\*Eng.]: Cambridge University Press.
- Long, M. (1983). *Native-speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input*. *Applied Linguistics*, 4, 126-141.
- Long, M. (1996). *The role of the linguistic environment in second language acquisition*. In Ritchie, William; Bhatia, Tej. *Handbook of second language acquisition*. San Diego: Academic Press.
- MacAro, E. (1997). *Target language, collaborative learning and autonomy*. Clevedon [England: Multilingual Matters.
- McLaren, N. (1996). *A handbook for TEFL*. Alcoy: Marfil.
- Moss, D., & Ross-Feldman, L. (2003). *Second Language Acquisition in Adults: From Research to Practice*. ERIC Q&A. Washington, DC: National Center for ESL Literacy Education. Recuperado de: <http://www.cal.org/caela/digests/>
- Nerenz, A. G., and Knop C. K. (1979). *The supervision of teachers: a selected annotated bibliography*. Washington, D.C.: ERIC Clearinghouse on Teacher Education.
- Nielsen, A. (1989). *Critical Thinking and Reading: Empowering Learners to Think and Act*. Illinois: The National Council of Teachers of English.
- Nunan, D. (1987) *Communicative language teaching: Making it work*. *ELT Journal* Vol. 41/2 April 1987.
- Nunan, D. (1988). *The learner-centred curriculum: a study in second language teaching*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Nunan, D. and Lamb, C. (1996). *The self-directed teacher: managing the learning process*. Cambridge [England: Cambridge University Press.
- Paulston, C. B. (1971). *The sequencing of structural pattern drills*. TESOL Quarterly, 5.
- Polley, E. K. (2007). *Learner perceptions of small group and pair work in the ESL classroom implications for conditions in second language acquisition*. Arlington: The University of Texas.
- Puente F. A. (2007). *Cognición y Aprendizaje; Fundamentos Psicológicos*. Madrid, España: Ed. Pirámide.
- Reder S., Harris, K., Hellermann, J. (2006). *Portland State University's 'Lab School'*; Research Findings and the future, paper presented at the Oregon TESOL (ORTESOL), annual conference, Oregon City, OR, November 3-4.
- Richards, J. C. (1990). *The language teaching matrix*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., and Lockhart C. (1994). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., and Willy A. R. (2002). *Methodology in language teaching: an anthology of current practice*. New York: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., Rodgers, T. S. (1986). *Approaches and methods in language teaching: a description and analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J.C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Scrivener, J. (1994). *Learning Teaching: A guidebook for English language teachers* 2nd ed. MacMillan.
- Selinker, L. (1972), *Interlanguage*. International Review of Applied Linguistics.
- Serrano, G. (2000) *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural: aplicaciones prácticas*. Madrid: Narcea.
- Sistema Nacional de Información Educativa. *Estadísticas educativas*. SEP.  
<http://www.sniesep.gob.mx/serie/Default2.aspx>

- Storch, N. (2001). *An investigation into the nature of pair work in an ESL*. Melbourne: The University of Melbourne.
- Storch, N. (2002). *Patterns of Interaction in ESL Pairwork*. Melbourne: The University of Melbourne. *Language Learning* 52:1, March 2002, pp. 119-158.
- Strauss, A. L. y Corbin J. M. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada*. 1. ed. Medellín: Editorial Universidad de Antioquía.
- Tedick, D. J. (2005). *Second language teacher education international perspectives*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ur, P. (1981). *Discussions that work: task-centred fluency practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Verghese, C. P. (1989). *Teaching English as a Second Language*. Sterling Publishers Pvt. Ltd.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. *Mind in Society*. In Nielsen, A. (1978). *Critical Thinking and Reading: Empowering Learners to Think and Act*. Illinois: The National Council of Teachers of English.
- Vygotsky, L. S. *Thought and Language*. In Nielson, A. (1962). *Critical Thinking and Reading: Empowering Learners to Think and Act*. Illinois: The National Council of Teachers of English.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Wright, A., Betteridge D., and Buckby, M. (1984). *Games for language learning*. New ed. Cambridge, Cambridgeshire: Cambridge University Press.

## Apéndice 1

### Formato de observación 1 (Alumnos)

Nombre del observador: _____					
Fecha: _____			Sesión: _____		
Inicio de la observación _____			Fin de la observación: _____		
Objetivo: Conocer cómo se desarrollaron las interacciones de los estudiantes durante el trabajo en pares.					
INDICADORES  Alumnos	Los alumnos se apoyan mutuamente.	Los alumnos son receptivos a las ideas de su compañero.	Los alumnos muestran interés en comunicarse con su compañero.	Los alumnos aceptan crítica constructiva de su compañero.	Comentarios
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					
6.					

## Apéndice 2

### Formato de observación 2 (Alumnos)

Nombre del observador: _____					
Fecha: _____			Sesión: _____		
Inicio de la observación _____			Fin de la observación: _____		
Objetivo: Descubrir los elementos básicos de la comunicación real presentes en el trabajo en pares.					
INDICADORES  Alumnos	Los alumnos se comunican en inglés durante el intercambio de significados.	Los alumnos se comunican en inglés al negociar significados.	Los alumnos utilizan el inglés de manera funcional al trabajar en pares.	Los alumnos hablan en inglés dentro de contextos parecidos a la realidad.	Los alumnos se organizan para tomar turnos durante el trabajo en pares.
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					
6.					

### Apéndice 3

#### Formato de observación 3 (Alumnos)

Nombre del observador: _____					
Fecha: _____			Sesión: _____		
Inicio de la observación _____			Fin de la observación: _____		
Objetivo: Descubrir la manera en que se llevó a cabo el desarrollo de competencia comunicativa con dos configuraciones diferentes.					
INDICADORES	El alumno comprende lo que le dice su compañero.	El alumno expresa sus ideas en inglés durante el trabajo en pares.	El alumno negocia significado con su compañero durante el trabajo en binas.	El alumno utiliza las funciones del lenguaje apropiadamente al trabajar en pares.	El alumno toma turnos de manera natural durante el trabajo en binas.
Alumnos					
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					
6.					

## Apéndice 4.

### Guía de Observación de Interacción del profesor con sus alumnos

Nombre del profesor (a) \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

Departamento y nombre de materia: \_\_\_\_\_

Actividad Comunicativa empleada: \_\_\_\_\_

	Excelente	Muy bueno	Bueno	Necesita mejorar	No observado	Comentarios
El rol del docente como organizador y director de actividades promueve el desarrollo de competencia comunicativa						
El rol del docente como monitor del desempeño de los alumnos durante el trabajo en pares favorece el desarrollo de competencia comunicativa.						
El rol que adopta el docente como recurso cuando el alumno lo necesita favorece el desarrollo de competencia comunicativa						
El docente promueve el uso de la lengua meta durante el desarrollo del trabajo en pares.						

## Apéndice 5

### Entrevista a profundidad al docente

1. ¿Cómo se relacionan tus alumnos durante el trabajo en pares?
2. Señala las afirmaciones que se aplican al tipo de interacción que tienen tus alumnos durante el trabajo en binas:
  - A. Los alumnos se apoyan mutuamente.
  - B. Los alumnos son receptivos a las ideas de su compañero.
  - C. Los alumnos muestran interés en comunicarse con su compañero.
  - D. Los alumnos aceptan crítica constructiva de su compañero.
3. ¿Consideras que el trabajo en pares fomenta elementos presentes en la comunicación real? ¿Cuáles?
4. ¿De qué forma los alumnos intercambian y negocian significado en la lengua meta durante el trabajo en binas?
5. ¿Crees que el trabajo en pares ayuda a que los alumnos utilicen el inglés de manera funcional?
6. ¿Observas que los alumnos toman turnos para hablar durante el trabajo en pares?
7. ¿Cómo estableces contextos parecidos a la realidad durante el trabajo en binas?
8. ¿Qué roles adoptas durante el uso del trabajo en pares?
  - A. organizador y director de actividades.
  - B. Monitor
  - C. Recurso
  - D. Promotor del uso de la lengua meta.
9. De los roles anteriores, ¿cuál consideras que es el que más favorece el desarrollo de competencia comunicativa en tus alumnos? ¿Por qué?
10. ¿Qué tipo de configuración de pares prefieres? Explica por qué.

A. Parejas de alumnos con el mismo nivel de competencia lingüística.

B. Parejas conformadas por un alumno débil y uno fuerte, lingüísticamente hablando.

## Apéndice 6

### Entrevista semiestructurada (Alumnos)

1. Señala las afirmaciones que se aplican al tipo de interacción que tienes con tus compañeros durante el trabajo en binas:
  - A. Tú y tu compañero se apoyan mutuamente.
  - B. Eres receptivo a las ideas de tu compañero.
  - C. Tienes interés en comunicarte con tu compañero.
  - D. Aceptas crítica constructiva por parte de tu compañero.
  
2. ¿Te comunicas en inglés durante el trabajo en pares?
  
3. ¿El trabajo en pares implica intercambiar y negociar significado con tu compañero?
  
4. ¿El trabajo en pares te ayuda a utilizar el inglés para funciones específicas (pedir y dar consejo, intercambiar información, etc.)?
  
5. ¿Al trabajar en binas simulas situaciones parecidas a la realidad para utilizar el idioma?
  
6. Señala los roles que adopta tu profesor durante el uso del trabajo en pares.
  - A. organizador y director de actividades.
  - B. Monitor (supervisor)
  - C. Recurso
  - D. Promotor del uso de la lengua meta.

7. De los roles anteriores, ¿cuál consideras que más te favorece en el desarrollo de competencia comunicativa? ¿Por qué?
8. Elige el tipo de configuración de pares que prefieres:
  - A. Trabajar con alguien que tiene el mismo nivel de competencia lingüística que tú.
  - B. Trabajar con alguien que tiene mejor nivel de competencia lingüística que tú.
  - C. Trabajar con alguien que tiene un nivel más bajo de competencia lingüística que tú.
9. ¿Cómo te ayuda el tipo de configuración que elegiste a lo siguiente?
  - A. Aumentar tu comprensión auditiva.
  - B. Expresar tus ideas con claridad
  - C. Intercambiar y negociar ideas
  - D. Usar el lenguaje para funciones específicas (pedir y brindar ayuda, por ejemplo)
  - E. Tomar de turnos con tu compañero

## Apéndice 7: Examen Diagnostico de Producción Oral

Escala Valorativa				
2 = pobre	4 = suficiente	6 = bueno	8 = muy bueno	10 = excelente
Aspectos a Evaluar				
Comunicación	Gramática	Vocabulario	Pronunciación	Fluidez

	Com	Gram	Voc	Pron	Flu
1. What's your full name?					
2. How do you spell your last name?					
3. How old are you?					
4. What do you do on a regular day?					
5. What do you usually do on weekends?					
6. How many people are there in your family?					
7. How old is your brother / mother / father?					
8. What's your brother / mother like?					
9. What do you do?					
10. What are you doing these days?					
11. What's your favorite TV show?					
12. When do you watch it? What time?					
13. What was your favorite game when you were a child?					
14. When did you on vacation last?					
15. What are your plans for the weekend?					
16. What are you going to do?					

## Apéndice 8: Examen Final de Producción Oral

Escala Valorativa				
2 = pobre	4 = suficiente	6 = bueno	8 = muy bueno	10 = excelente
Aspectos a Evaluar				
Comunicación	Gramática	Vocabulario	Pronunciación	Fluidez

	Com	Gram	Voc	Pron	Flu
1. What's your first name?					
2. How do you spell your mother's name?					
3. What's your phone number?					
4. What do you do for a living?					
5. What do you usually do on Saturdays?					
6. What time do you start work / school?					
7. How many brothers and sisters do you have?					
8. What's your best friend's name?					
9. What's he/she like?					
10. What's something new you're doing these days?					
11. What's your favorite kind of music?					
12. When did you go to the movies last?					
13. When were you born?					
14. What did you do last winter?					
15. What are your plans for Friday night?					
16. What are you going to do next holidays?					

## Apéndice 9: Curriculum Vitae

Elizabeth Vértiz Jiménez

[evrtiz1@gmail.com](mailto:evrtiz1@gmail.com)

Registro CVU 562485

Originaria de la Cd. de México, México, Elizabeth Vértiz Jiménez realizó sus estudios profesionales en Enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera en México Distrito Federal. La investigación titulada: “El trabajo en pares como estrategia de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo de competencia comunicativa en la adquisición del idioma inglés” es la que presenta en este documento para aspirar al grado de Maestría en Educación con acentuación en Procesos de Enseñanza y Aprendizaje.

Su experiencia profesional ha girado, principalmente, alrededor del campo de la enseñanza de inglés como lengua extranjera a nivel medio superior y superior desde hace dieciséis años. Asimismo, fue responsable de la implementación de un modelo educativo para la enseñanza de lenguas que se apoya en el uso de la tecnología durante el tiempo que fungió como coordinadora del departamento de inglés de la escuela preparatoria en la que prestó sus servicios por más de diez años.

Actualmente, Elizabeth Vértiz Jiménez presta sus servicios como profesora de tiempo completo en la Preparatoria del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey Campus Estado de México, además de brindar apoyo al director del departamento de idiomas en la capacitación y supervisión de sus colegas profesores.

Entre sus habilidades destacan su genuino interés por sus alumnos y la búsqueda de capacitación continua a fin de mejorar sus práctica docente.