



**El Aprendizaje en Pares como promotor del desarrollo de la habilidad oral en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma japonés: Análisis comparativo a Nivel Avanzado y Básico**

Tesis que para obtener el grado de:

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

presenta:

**Ada Myrna Sosa Zendejas**

Asesor tutor:

**Dra. Elena Jiménez Martín**

Asesor titular:

**Dra. María Rosalía Garza Guzmán**

## Dedicatoria

「以心伝心」 “Aquello que viene del corazón, llegará al corazón”. Refrán japonés.  
いしん でんしん

Si dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje en lenguas extranjeras, para el rol que se juega como docente o estudiante, e incluso el que se juega en la vida personal, cada intercambio de ideas, pensamientos o experiencias, lleva impregnado un toque de creatividad y entusiasmo realizado con el corazón, entonces, el efecto que éstas provoquen, perdurará por siempre no sólo en el pensamiento sino también en el corazón tanto de quien da como de quien recibe.

Elia, Rosario, Blanca y Carmen, amigas mías, su compañía, gran apoyo, pero sobre todo el cariño incondicional que brindan no sólo a mí, sino a mi familia, han permitido este logro que también es suyo.

Itzel y Ricardo, este proyecto, me permitió valorar la madurez con la que afrontaron esta etapa de mi vida. Su cariño, besos y abrazos, son la fuerza que me permite continuar cada día.

Richard, cada “yo si te quiero”, lleno de amor, tolerancia, paciencia y apoyo, es la fuerza que necesito para poder iniciar, continuar y culminar cada proyecto que compartimos. Hoy es un buen día para decirte que, para mí tu eres lo más importante y doy gracias a Dios por tenerte a mi lado. Ich liebe Dich.

## Agradecimientos

En primera instancia quisiera agradecer el apoyo recibido por parte de 高崎先生, profesora de Fundación Japón quien no sólo me apoyó con material de creación propia sino con la sugerencia de diversas fuentes y, paralelamente al proceso de investigación, contribuyó en mi actualización docente misma que permitió que la aplicación del Aprendizaje en Pares rindiera frutos positivos tanto para los participantes como para mí como investigadora.

Por otra parte, agradezco a las autoridades del CENLEX Santo Tomás del IPN, a mis colegas y amigas Glenda y Nadia, así como a los estudiantes participantes en la investigación, me permitieran culminar este proyecto y poder compartir parte del mismo, en un Encuentro de Profesores de Lenguas Extranjeras el próximo mes de julio de 2014.

Finalmente, respetuosa y encarecidamente agradezco a la Dra. María Rosalía Garza Guzmán y a mi tutora la Dra. Elena Jiménez Martín, el que me hayan considerado dentro de su grupo de investigación. Ambas, me acogieron y brindaron no sólo sus conocimientos sino su calidez humana misma que evitó que me sintiera como una matrícula más, que sube sus aportaciones de manera virtual. Me hicieron saber que no me encontraba sola durante todo este proceso y me animaron durante la conformación de cada parte de esta gran aventura.

# **El Aprendizaje en Pares como promotor del desarrollo de la habilidad oral en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma japonés: Análisis comparativo a Nivel Avanzado y Básico**

## **Resumen**

Esta investigación cualitativa plantea cómo se desarrolla la habilidad oral mediante la aplicación de Estrategias de Aprendizaje en Pares (EAP), permitiendo la interdependencia positiva durante el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje (PEA) del Japonés y una mejora en la habilidad oral de los participantes. Con el objetivo general se analiza el desempeño que se lleva a cabo en el PEA del japonés mediante el empleo de EAP para saber si éstas promueven interdependencia positiva y una mejora oral. Los específicos observan al estudiante en forma oral y escrita, analizan cómo el trabajo en pares favorece el desempeño de la habilidad oral y, describen que habilidades y competencias emplea. 9 instrumentos se aplicaron a 2 docentes y 19 participantes de Avanzado y Básico. Los resultados, incluyeron evidencias y gráficas en su caso, sustentaron una pregunta de investigación principal y 2 subordinadas. El análisis de los resultados obtenidos identifica qué componentes de los planteamientos teóricos son los que soportan la investigación. Wu (2009) muestra un ejemplo que juega un rol importante en la internalización de una segunda lengua. Este contiene componentes evidenciados para que la aplicación de EAP presentara una tendencia exitosa: El *docente* observa pero brinda EAP, facilita y provee un andamiaje intermitente; diseña, y perfecciona su capacidad creativa volviendo sus clases más atractivas en torno al aprendizaje comunicativo y significativo para los protagonistas (el estudiante y *su par*).

*O'Donell (1999)*, Azurmendi (1996) y Trujillo (2002), son sustento del aporte empírico obtenido durante la investigación. La retroalimentación, se nutre con los resultados obtenidos mediante las EAP, de experiencias, nuevas propuestas y expectativas de mejora oral. Sugiriendo compartir entre quien desee aprender y perfeccionar la habilidad oral y paralelamente, las otras competencias lingüísticas y comunicativas que el entorno global exige cotidianamente. Con esto, se evidencia que el Aprendizaje en Pares, es una estrategia capaz de favorecer el desarrollo de la habilidad oral en un ámbito de interdependencia positiva durante el PEA del japonés.

## INDICE

CAPÍTULO 1: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	1
1.1 Antecedentes.....	2
1.1.1 Un mundo globalizado.....	2
1.1.2 La cultura.....	5
1.1.3 Marco Común Europeo de Referencia.....	8
1.1.4 Fundación Japón.....	11
1.1.5 Las competencias en la era de la virtualidad.....	16
1.2 Planteamiento del Problema.....	20
1.3 Objetivos.....	21
1.3.1 Objetivo General.....	21
1.3.2 Objetivos Específicos .....	22
1.4 Justificación.....	22
1.5 Delimitación del Estudio de Investigación.....	23
CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO.....	26
2.1 Qué es la Enseñanza Comunicativa del Lenguaje.....	26
2.2 Métodos de Enseñanza del Lenguaje.....	28
2.2.1 Audiolingüismo.....	28
2.2.2 Enfoque Situacional.....	29
2.2.3 Enseñanza Clásica del Lenguaje Comunicativo (1970's a 1990's).....	30
2.3 Estrategias de Aprendizaje de las lenguas.....	32
2.3.1 Aprendizaje colaborativo.....	33
2.4 Actividades en el aula en la Enseñanza del Lenguaje Comunicativo.....	34
2.4.1 Precisión vs. Fluidez.....	34
2.4.2 Práctica comunicativa Mecánica y Significativa.....	34
2.4.3 Actividades con Omisión de Información.....	35
2.4.4 El Trabajo en Pares.....	35
2.4.5 Variables intervinientes en la adquisición de una lengua.....	49
2.5 Los participantes del proceso enseñanza-aprendizaje: docente, alumno e interacciones.....	56
2.6 Plurilingüismo.....	60

2.7 El idioma	65
Japonés.....	65
CAPÍTULO 3. MÉTODO.....	75
3.1 Método de investigación.....	75
3.2 Población, participantes, selección de la muestra.....	78
3.3 Procedimiento.....	79
3.4 Marco Contextual.....	89
3.5 Instrumentos.....	90
3.6 Análisis de Datos.....	95
3.7 Aspectos éticos.....	95
CAPÍTULO 4: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	97
4.1 Resultados del inicio del proceso de investigación.....	98
4.2 Resultados para la Categoría de Aprendizaje en Pares.....	100
4.3 Resultados para la Categoría Habilidad Oral.....	101
4.3.1 Resultados de la Coevaluación de Desempeño	102
Académico.....	102
4.3.2 Resultados de las experiencias vertidas mediante el	
empleo del Aprendizaje en Pares aplicado a los	
participantes de Japonés.....	103
4.4 Resultados para la Categoría: Interdependencia positiva	115
4.4.1 Resultado de las observaciones obtenidas por	
parte de los docentes participantes.....	119
4.4.2 Resultados del Apéndice G Entrevista	
semiestructurada con el docente para los	
participantes de Japonés.....	120
4.5 Confiabilidad y Validez.....	122

CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES.....	128
REFERENCIAS.....	144
APÉNDICES .....	148
ANEXOS.....	216
CURRICULUM.....	219

### INDICE DE TABLAS

Tabla 1 Modelos de Cultura según Yanfang (2006).....	5
Tabla 2 Niveles y Competencias propuestos por Marco Común de Referencia Europeo (Instituto Cervantes (2002)...	15
Tabla 3 Competencias Tecnológicas citadas por Villanueva y Casas (2010)...	19
Tabla 4 Estrategias Directas e Indirectas de Oxford presentadas por Véliz (2011, p. 198).....	33
Tabla 5 Hipótesis de Krashen (Wu (2009, p. 22)).....	43
Tabla 6 Comparación del beneficio del trabajo en pares e individual, Storch (2007).....	48
Tabla 7 Competencias y finalidades asociadas a ellas de acuerdo con la revista Cuadernos de Pedagogía.....	53
Tabla 8 Condiciones para la calidad del aprendizaje colaborativo según Johnson y Johnson (2002) y Millis (1996).....	54
Tabla 9 Categorización de las observaciones de acuerdo a sus componentes según Porlán y Martin (2004).....	58
Tabla 10 Ruidos en la Comunicación por Lozano (2011).....	59
Tabla 11 Grupos de identificación de kanzi propuestos por Kano, Shimizu y Takenaka (1988).....	66
Tabla 12 Enseñanza del inglés y japonés en diversas décadas.....	73
Tabla 13 Evidencia de comunicación empleando redes sociales.....	109

### INDICE DE TABLAS GRÁFICAS

Tabla Gráfica 1 Coevaluación de Alumnos de Japonés Avanzado 1.....	214
Tabla Gráfica 2 Sugerencias de Mejora en el Desempeño del par al hablar en	



Japonés.....	214
Tabla Gráfica 3 Coevaluación del Desempeño Académico del Par .....	214
Tabla Gráfica 4 Sugerencias de Mejora en el Desempeño del Par al hablar en Japonés.....	214
Tabla Gráfica 5 Resultados pregunta 2 del Apéndice B de participantes de Japonés Avanzado 1.....	215
Tabla Gráfica 6 Resultados pregunta 5 del Apéndice B de participantes de Japonés Avanzado 1.....	215
Tabla Gráfica 7 Resultados pregunta 10 del Apéndice B de participantes de Japonés Avanzado 1.....	215
Tabla Gráfica 8 Resultados pregunta 12 del Apéndice B de participantes de Japonés Avanzado 1.....	215
Tabla Gráfica 9 Resultados pregunta 13 del Apéndice B de participantes de Japonés Avanzado 1.....	215
Tabla Gráfica 10 Resultados pregunta 14 del Apéndice B de participantes de Japonés Avanzado 1.....	215
Tabla Gráfica 11 Resultados pregunta 15 del Apéndice B de participantes de Japonés Avanzado 1.....	215
Tabla Gráfica 12 Resultados pregunta 16 del Apéndice B de participantes de Japonés Avanzado 1.....	215
Tabla Gráfica 13 Resultados pregunta 17 del Apéndice B de participantes de Japonés Avanzado 1.....	215
Tabla Gráfica 14 Resultados pregunta 19 del Apéndice B de participantes de Japonés Avanzado 1.....	215

Japonés Avanzado	
1.....	
Tabla Gráfica 15 Resultados pregunta 20 del Apéndice B de participantes de	215
Japonés Avanzado	
1.....	
Tabla Gráfica 16 Resultados pregunta 21 del Apéndice B de participantes de	215
Japonés Avanzado	
1.....	
Tabla Gráfica 17 Resultados pregunta 2 del Apéndice B de participantes de	215
Japonés Básico	
3.....	
Tabla Gráfica 18 Resultados pregunta 5 del Apéndice B de participantes de	215
Japonés Básico	
3.....	
Tabla Gráfica 19 Resultados pregunta 10 del Apéndice B de participantes de	215
Japonés Básico	
3.....	
Tabla Gráfica 20 Resultados pregunta 12 del Apéndice B de participantes de	215
Japonés Básico	
3.....	
Tabla Gráfica 21 Resultados pregunta 13 del Apéndice B de participantes de	215
Japonés Básico	
3.....	
Tabla Gráfica 22 Resultados pregunta 14 del Apéndice B de participantes de	215
Japonés Básico	
3.....	

Tabla Gráfica 23 Resultados pregunta 15 del Apéndice B de participantes de Japonés Básico	215
3.....	
Tabla Gráfica 24 Resultados pregunta 16 del Apéndice B de participantes de Japonés Básico	215
3.....	
Tabla Gráfica 25 Resultados pregunta 17 del Apéndice B de participantes de Japonés Básico	215
3.....	
Tabla Gráfica 26 Resultados pregunta 19 del Apéndice B de participantes de Japonés Básico	215
3.....	
Tabla Gráfica 27 Resultados pregunta 20 del Apéndice B de participantes de Japonés Básico	215
3.....	
Tabla Gráfica 28 Resultados pregunta 21 del Apéndice B de participantes de Japonés Básico	215
3.....	
Tabla Gráfica 29 Resultados obtenidos del Anexo F Distribución de la Tarea de los Pares para Avanzado	215
1.....	
Tabla Gráfica 30 Resultados obtenidos del Anexo F Distribución de la Tarea de los Pares para Avanzado	215
1.....	
Tabla Gráfica 31 Resultados obtenidos del Apéndice F Enfoque Participativo de los Pares para Avanzado	215
1.....	
Tabla Gráfica 32 Resultados obtenidos del Apéndice F Distribución de la Tarea de los Pares para Básico	215
3.....	
Tabla Gráfica 33 Resultados obtenidos del Apéndice F Enfoque Participativo de los Pares para Básico	215
3.....	
Tabla Gráfica 34 Resultados obtenidos del Apéndice F Beneficio del Trabajo en Pares para Básico	215
3.....	



## Capítulo 1: Planteamiento del Problema

Seguramente, más de una vez se ha cuestionado qué tan alerta y dispuestos están los sentidos cuando se entabla un diálogo en una lengua extranjera, o bien, cuál es el que se debe estimular más para perfeccionar una o varias de las habilidades de la lengua en cuestión. Así como para aprender a manejar, la mejor manera es la práctica; de igual forma, es factible que hablando, se pueda llegar a dominar el idioma extranjero que se estudia. Para el caso específico del idioma japonés, la habilidad oral se convierte en el medio inicial más accesible para comunicarse con sus formas, su cultura y todas las demás habilidades y competencias que la comprenden. Bastaría con recordar que para los mismos japoneses, el origen de su lengua fue precisamente la parte fonética, misma que después incursionó en la escritura con la introducción del kanzi (ideogramas chinos).

Así mismo, si se pudiera entender que el kanzi es cultura, entonces a manera de eslabones, se puede ir homologando las habilidades consideradas en el aprendizaje de la lengua extranjera como conectores que poco a poco van consolidando el proceso de enseñanza aprendizaje: Se emiten o reciben sonidos (habilidad oral/sentido auditivo) para familiarizarse con la lengua; se observa que cada sonido puede vincularse con un kanzi (ideograma), (habilidad escrita), ese kanzi refleja además una parte cultural de manera que, conforme se incrementa el aprendizaje de kanzi, no sólo se podrá comprender y empatizar con la cultura sino que además, se tendrá más acceso a la información, desde un libro de texto hasta un periódico (habilidad lectora).

Este capítulo, enmarca como antecedentes las necesidades comprendidas en un mundo globalizante, la importancia de la cultura y las metas del aprendizaje cultural en la enseñanza de lenguas, para continuar con la descripción del Marco Común de Referencia Europea creado ex profeso para las lenguas extranjeras y, cómo es que Fundación Japón ha procurado incluirse a este programa con la creación de su JF Standard, para posteriormente centrar todo este preámbulo en el planteamiento del problema respecto al Aprendizaje en Pares, sus objetivos, justificación y limitantes.

## **1.1 Antecedentes**

### **1.1.1 Un mundo globalizado**

*Parnreiter* (2002) define el término “ciudad global” como una nueva forma de centralidad urbana causada por los procesos de la globalización. Gracias a estas ciudades globales, se pueden llevar a cabo las economías regionales, nacionales e internacionales en virtud de que, es en su territorio en donde se desenvuelven las funciones de gestión y control de la economía mundial al fungir como centros en donde se controlan y gestionan flujos de capital, información, mercancías y migrantes, prestando servicios financieros, legales, contables, de seguros o inmobiliarias. Para el *Globalization and World Cities Study Group and Network* (GaWC), la ciudad de México se considera como una “Ciudad Global Beta”, al ser una ciudad latinoamericana con la más alta clasificación cerca de ciudades como Bruselas, Madrid, Sao Paulo, Zurich, Johannesburgo, Milán o los Angeles.

Más adelante, *Parnreiter* (2002) refiere que México, ha sufrido diversos cambios en su economía de mercado y laboral, mismos que día con día, van modificando y

generando una geografía económica, no sólo nacional, sino también internacional y, por consiguiente, es más que evidente la búsqueda de un espacio en la ciudad de México por parte de una empresa internacional con miras a ser reconocida e identificada a nivel mundial. Sin embargo, ya también la zona metropolitana y los estados alrededor de la Ciudad de México, así como las zonas fronterizas están contribuyendo a mejorar las relaciones internacionales, económicas, políticas, financieras y de cooperación de México con el mundo y, en específico para esta investigación, con Japón.

Al ser considerada una ciudad Beta, cuya característica principal es ser reconocida como ciudad mundial, se podría considerar a la Ciudad de México como matriz y por ende, las empresas internacionales podrían generar empleo local e incrementar las ventas de su compañía así como ser parte integrante del mercado mundial. Este fenómeno se puede dar, gracias a las nuevas carreteras que vinculan los estados con la ciudad de México de una manera más fluida, al consolidar su proximidad espacial porque, de este modo funcionan literalmente como puentes de fácil conexión permitiendo que las industrias se desplacen favoreciendo una mejor distribución de los flujos económicos. Con este esquema, las matrices se sitúan en la ciudad y área metropolitana y las empresas se dirigen a otras regiones. Esta situación, permite un mejor manejo de la economía mexicana y de la economía mundial.

Como lo cita Parnreiter (2002) la ZMCM (Zona Metropolitana de la Ciudad de México), es una locación importante para grandes empresas de servicios al encontrarse en la probabilidad del 93% de que una compañía financiera que tiene su casa matriz en

Londres y oficinas en todo el mundo, tenga una filial en México. Con esto, la Ciudad de México se vuelve un lugar clave para la globalización.

Por otra parte, Parnreiter (2002) refiere que los efectos de la globalización, impactan el desarrollo urbano por lo que el gobierno mexicano, debe empezar a mover sus piezas estratégicamente para que, el impacto social, así como los procesos económicos, políticos, sociales y culturales, aunque generen cambios profundos a nivel global, no sean los causantes de crisis respecto a las dimensiones espaciales y territoriales.

Con la finalidad de dar continuidad al aspecto globalizador, la participación de un país a nivel internacional, abre vínculos políticos, económicos, sociales y culturales importantes. De esta manera, como lo ha sido para otros continentes y otros países sede, corresponde ahora a Japón convertirse en anfitrión de los juegos olímpicos de verano 2020. Aunque Japón es considerado como la segunda potencia económica mundial y líder en tecnología, no se puede dejar de pensar que este evento internacional favorecerá a Japón en múltiples sectores pero sobretodo, lo beneficiará con la obtención de recursos para la zona dañada por el tsunami del pasado 11 de marzo de 2011. Sin embargo, no sólo los recursos económicos son importantes. La participación de los seres humanos, se agiliza y provoca un fenómeno de cooperación mutua en donde la comunicación, funge como factor protagónico y necesario para el logro de las metas establecidas en los grupos de apoyo.



Si se situara la existencia de cada individuo en un panorama globalizador que gira en torno al logro de acuerdos, interacciones y convivencias, inmediatamente llegaría a la mente una necesidad imperativa del empleo del lenguaje y la comunicación para el logro de esos fines. Por consiguiente, el modernismo y la globalización, lejos de hacer sentir al ser humano agobiado por los pasos vorágines con los que se desarrolla cada día, lo invita a penetrar a ese ámbito en el que todo es incluyente y en el que el aprendizaje de los idiomas deja de verse desde el punto de vista lingüístico y penetra también en un ambiente multidisciplinario y globalizador.

**1.1.2 La cultura.** Para la educación en lenguas extranjeras, la cultura ha sido considerada como una parte integral del currículo. Sin embargo, este término recibe diferentes dimensiones dependiendo de, qué componentes se considera deben ser enseñados en un salón. De esta manera, se puede concluir que la cultura puede verse desde varios segmentos priorizados de diversas maneras, dependiendo de la orientación de quién, y el tiempo en que se propone.

Yanfang (2006) cita la existencia de tres modelos claramente especificados respecto a la cultura como se muestra a continuación:

Tabla 1  
*Modelos de cultura según Yanfang (2006)*

Modelo Hammerlian		National Standars
Cultura Cultura de información Cultura conductual	“Big C” “Little c”	“Las 3 P’s”: Perspectiva Producto Práctica

*Metas del Aprendizaje cultural en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras.*

Yanfang (2006, p. 87) refiere que para Hall's (1959) “la comunicación es cultura y cultura es comunicación”. Así mismo cita que “la cultura conductual, atrae la atención de los pedagogos en lenguas extranjeras porque se considera como una parte integral de las comunicaciones humanas con significado en el ámbito social y contexto cultural con evidencia física provista por su proxemics, cinética y modalidad paralingüística” (Berkowitz, 1982; Galloway, 1980; Seaver, 1992)( Yanfang (2006) p.87).

Así mismo, Walker, refiere que “cada vez que una lengua se emplea para la comunicación, ésta, forma parte de una situación específica en una cultura específica” (Yanfang (2006, p. 87)) y recomienda el método del diseño de situaciones pedagógicas (ser el anfitrión del invitado, cómo aceptar un regalo, etcétera) de manera que se estimule con eventos comunicativos de la vida real.

Sin embargo, en ocasiones la parte cultural también implica estructuras complicadas de conocimiento debido a que, mientras algunas son específicas, observables y fácilmente expresables, otras son tácitas o invisibles e incluso resistentes a una fácil explicación o a una emulación no uniforme, dependiendo de quién la transmite. Por consiguiente, el diseñar diferentes eventos culturales específicos y situar a los estudiantes en ellos a medida que son entrenados lingüísticamente, representa un acercamiento pedagógico valioso en la construcción de las memorias de los alumnos en un enfoque cultural.

Debido a que la cultura es un sistema de significación simbólica compleja, no todos los significados que le atañen a ciertos comportamientos se pueden discernir rápidamente en un evento conversacional específico. Se dice que algunos temas generales corren como río en situaciones específicas y aunque pueden sonar un tanto disparatados a la luz, pueden albergar el pensamiento de Hsu (1981) citado por Yanfang (2006, p. 88) “aunque algo pudiese llegar a sonar sumamente complejo, una vez que se ha entendido el mensaje, puede volverse un hecho común aún y cuando sea difundido por diversas e inesperadas fuentes”.

Es imprescindible examinar los complicados significados de la cultura comenzando con una vista previa a la naturaleza de la comunicación humana debido a que cuando dos individuos se comunican, no se transmite un significado sino mensajes inmersos en palabras y otros medios (claves no verbales y contextos, entre otros).

Yangfang (2006) refiere que para Gudykunst la comunicación entre los individuos, es un proceso de codificar (poner pensamientos, sentimientos, emociones y actitudes en formas reconocibles para otros )y decodificar (cómo se percibe e interpretan los mensajes y otros estímulos del ambiente que los individuos reciben por sus sentidos (ver, escuchar, sentir, tocar, oler y probar)). El cómo los individuos codifican y decodifican los mensajes también se ve influenciado por sus experiencias de vida, que incluye tanto las experiencias que el individuo ha vivido, que pueden ser experiencias únicas, como compartidas a través de experiencias étnicas y culturales.

Para interactuar con gente de una segunda cultura, los estudiantes deben estudiar su discurso, normas de conducta, rituales y artefactos materiales. Sin embargo, estos son sólo símbolos o formas externalizadas a las que la gente de esa cultura responde, construye y mantiene. Para entender el sistema en sí, o para entender los valores, creencias, panorama mundial de la gente de esa cultura, los estudiantes deben analizar los mecanismos internos representados por estas formas simbólicas.

Para quienes optan por aprender otro idioma, su móvil inicial puede ser la necesidad imperante del aprendizaje de ese idioma, para una mejor formación o nivel de vida. Sin embargo, con el paso del tiempo y con los nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje de los idiomas, es factible que surja además, el deseo de aprender por gusto, por curiosidad, por una motivación de movilidad a otro país o por el cumplimiento de un sueño más personal.

**1.1.3 Marco Común Europeo de Referencia.** Sin embargo, ante cualquiera que sea la razón por la que se decide aprender una segunda lengua o ser políglota, se ha propiciado la necesidad de conformar grupos que miren hacia un mismo objetivo. Gracias a esto, surge en toda Europa en el año 2001 la celebración del Año de las Lenguas y junto con éste, el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas el cuál, brinda una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes y manuales. Con este Marco Común como referencia, se pretende vencer las barreras producidas por los diversos sistemas educativos europeos que limitan la comunicación entre los profesionales que trabajan en el campo de las lenguas modernas.

Como lo refiere el Instituto Virtual Cervantes (2002), el carácter taxonómico del Marco de referencia, con el objetivo de englobar la complejidad del lenguaje humano, divide la competencia comunicativa en componentes separados y clasifica las competencias en los ámbitos de la lengua y la cultura.

Dentro de los objetivos que persigue el Marco Común Europeo está la transparencia y uniformidad en el aprendizaje de idiomas extranjeros, mejorar la movilidad entre los países miembros, hacer más fácil el reconocimiento de certificados de otros países y promover la cooperación entre los sistemas educativos de diferentes países.

Algunos objetivos del Marco de Referencia Europeo que cita el Instituto Virtual Cervantes (2002, pp. 2-3) y que desde el punto de vista de la investigadora se pueden destacar, se presentan a continuación:

- Que el patrimonio de las distintas lenguas y culturas de Europa constituyan un recurso común valioso a proteger y desarrollar,
- Que la diversidad sea una fuente de enriquecimiento y comprensión mutuo,
- Que por medio de un mejor conocimiento de las lenguas modernas, sea posible facilitar la comunicación y la interacción entre europeos con distintas lenguas maternas con el fin de fomentar la movilidad en Europa, la comprensión mutua y la colaboración, y vencer los prejuicios y la discriminación.

- Que se tomen medidas necesarias para completar el establecimiento de un sistema eficaz de intercambio de información a nivel europeo que comprenda todos los aspectos del aprendizaje, la enseñanza y la investigación en el ámbito de las lenguas, y que faciliten en pleno el uso de la tecnología de la información.

Ante la existencia de este marco y en su necesidad de ser partícipe del mismo, Japón ha buscado la inclusión de su lengua bajo los mismos parámetros.

Por varias décadas, diversas instituciones educativas relacionadas con el idioma japonés como el Instituto Cultural Mexicano Japonés, la Asociación México Japonesa, A.C., El Liceo Mexicano Japonés, A.C., El Colegio de México, el CELE UNAM, los CENLEX del IPN, La Asociación Cultural para la Investigación sobre Asia, A.C. (ACIA) y el Tecnológico de Monterrey, entre otros, adaptaron programas de estudio elaborados de manera particular o bien, evaluaron los textos de japonés existentes y los emplearon como base para la enseñanza del idioma.

Gracias a la creación de organismos como Fundación Japón en México y de asociaciones como la AMIJ (Asociación Mexicana del Idioma Japonés), se ha logrado el intercambio de conocimientos y métodos relacionados con el idioma, de manera que, paulatinamente, la mayoría de las escuelas de japonés a nivel nacional e internacional, emplean métodos y materiales de manera más homogénea.

**1.1.4 Fundación Japón.** Desde el año 2005, la Fundación Japón (organismo creado desde 1972, con el fin de promover la cultura japonesa en el mundo, así como para realizar actividades de intercambio cultural a nivel internacional), se ha comprometido en desarrollar un modelo estandarizado respecto a la enseñanza del Idioma japonés obteniendo como resultado el “JF Standard for Japanese-Language Education” bajo el principio de “Japonés para un mutuo entendimiento”, mismo que ha dado a conocer a partir del año 2010 (JF Standard 2010).

Dentro de las actividades de promoción del idioma japonés a nivel internacional, la Fundación Japón a través de varios esfuerzos, ha establecido las bases de la infraestructura de la enseñanza del idioma japonés con la finalidad de globalizar el idioma.

La comunicación a través del lenguaje, ha llegado a ser cada vez más importante. Así, Fundación Japón considera que dos competencias son requeridas para el logro de un entendimiento mutuo. Esto implica lo que la persona puede hacer al emplear cierto lenguaje y las competencias en un entendimiento intercultural.

El Standard de Fundación Japón 2010 se enfoca en la competencia que implica lo que una persona puede hacer al emplear el idioma japonés y los diversos niveles de desempeño. Invita a emplear un mismo marco de referencia para describir la competencia del japonés en sus aulas, por sus alumnos y profesores a nivel mundial. De este modo, si los que aprenden el idioma se ven en la necesidad de cambiar su residencia

por cuestiones de índole laboral o educativa, podrán incorporarse a otras instituciones o ámbitos y comunicar lo que han logrado perfeccionar, sin problema.

Bajo este contexto, Fundación Japón espera aportar las bases no sólo a estudiantes y maestros de japonés, sino a toda la gente que esté interesada en comunicarse en japonés de manera que, el idioma pueda ser fácil de enseñar y que sea empleado de una manera más clara y homogénea. Así mismo, espera contribuir a un mejor desarrollo de idioma japonés en el ámbito educativo y en la promoción internacional de un mutuo entendimiento en contra del telón de una rápida globalización.

El Modelo de estandarización propuesto por Fundación Japón, para la enseñanza del idioma japonés a nivel internacional, se muestra en la Figura 1 (Árbol de JF Standard 2010, Anexo 1). En éste se presenta la propuesta de Fundación Japón como se describe a continuación:

Los números correspondientes a las actividades y a las competencias comunicativas inician desde las ramas que representan las actividades propias del lenguaje y, aumenta a través de las raíces que representan las competencias.

Las actividades que se distinguen en cuadros, implican actividades de comprensión general o competencias, en tanto que las que se encuentran en círculo se refieren a categorías en donde las actividades y competencias se clasifican en grupos más detallados.

Como se muestra en el Standard Tree propuesto por Fundación Japón (Figura 1 del Anexo 1), se cita su agrupación de la manera siguiente:



- Actividades receptivas: 1~ 11,
- Actividades productivas: 12 ~ 19 ,
- Actividades interactivas: 20 ~ 31,
- Estrategias: 32 ~ 38,
- Textos: 39, 40 y
- Competencias: 41 ~ 53

*Las competencias comunicativas enmarcadas en el JF Standard Tree.* Las competencias que refiere el Standard Tree de Fundación Japón se presentan a continuación (JF Standard 2010, p. 4):

- competencias lingüísticas que implican léxico, gramática, fonética, ortografía;
- competencias sociolingüísticas referentes al uso apropiado del lenguaje de acuerdo con las partes o las situaciones y,
- competencias pragmáticas relacionadas con la habilidad de quien aprende para combinar palabras y entender sus roles y objetivos.

Las actividades comunicativas en tanto, sientan su base de comunicación en las competencias del lenguaje. Hay una gran variedad de actividades comunicativas del lenguaje y se clasifican en:

- actividades receptivas (leer y escuchar)
- actividades productivas(hablar y escribir) y,
- actividades interactivas (involucran conversación)

Estas tres categorías se conectan por “textos” mientras que cada tipo de actividad se vincula a las competencias a través de estrategias.

Además de las competencias y actividades descritas en la figura 1( Anexo 1), la comunicación del lenguaje requiere conocimiento referente a la cultura, conocimiento especializado y habilidades de aprendizaje.

Como lo menciona Fundación Japón en su JF Standard 2010, la gente estudia japonés por diversos propósitos: Algunos desean aprender japonés debido a la tecnología, otros quieren hablar con japoneses en su propio país y otros más, aspiran leer “Manga” en japonés. Debido a que hay varios propósitos, se puede aprender de la misma manera pero con diversos recursos.

En lo referente a desempeño, se presentan 6 niveles identificados como “Can do” por parte de Fundación Japón y que están comprendidos por el Marco de Referencia Europeo como se muestra a continuación:

Tabla 2

*Niveles y competencias propuestos por Marco Común de Referencia Europeo (Instituto Cervantes (2002)).*

<i>TIPO DE USUARIO</i>	<i>NIVEL</i>	<i>COMPETENCIA</i>
USUARIO	C2	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sea en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significados incluso en situaciones de mayor complejidad.
	C1	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.
USUARIO	B2	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos incluso si son de carácter teórico, siempre que estén dentro de su campo de especialización Puede relacionarse con los habitantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender puntos de vista sobre temas generales, indicando los pros y contras de las distintas opciones.
	B1	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede escribir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
INDEPENDIENTE		

TIPO DE USUARIO	NIVEL	COMPETENCIA
USUARIO	A2	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
	A1	Es capaz de comprender y utilizar expresiones de uso muy frecuente, así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

“Can do” describe los niveles de competencia y los cambios que ocurren de acuerdo a cada nivel, es decir lo que el que aprende “puede hacer” en japonés.

Fundación Japón permite que se empleen las propuestas presentadas en Minna no “Can do” Website (una base de datos de “Can Do” para todos), consistentes en planes de aprendizaje ajustados respecto a objetivos específicos o bien, permite crear un nuevo “Can Do” cuando sea necesario.

**1.1.5 Las competencias en la era de la virtualidad.** Contreras (2008) refiere que las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC's) han afectado notablemente el ámbito educativo. En el caso específico de su relación con el proceso de enseñanza- aprendizaje de las lenguas, algunos profesores han llegado a pensar que su función está por desaparecer al sentirse desplazado por una computadora en tanto que

otros afirman que ésta, es una herramienta de apoyo para el estudiante y para el profesor mismo.

Como un avance significativo, se puede mencionar la existencia de cursos virtuales en donde se genera una educación a distancia y el ordenador es el canal de comunicación. De manera presencial, la computadora ofrece una gran cantidad de herramientas que brindan una diversidad de recursos a emplear en el aula. Contreras (2008) cita que las TIC's se basan en un método sincrónico y; uno asíncrono que permite una interacción intermitente, con diferencias en tiempo. Dentro de las ventajas que el empleo de las TIC's ofrece, se tiene: una mayor motivación del alumno, el fomento del proceso individual del aprendizaje, una retroalimentación inmediata y un acceso no lineal a la información. Es preciso evitar caer en el error de considerarlas como la panacea de los males de la enseñanza incurriendo en una falta de control de calidad, la dificultad de acceso y uso, el exceso de libertad y los derechos de propiedad intelectual, entre otros.

Contreras (2008) puntualiza que las corrientes de pedagogía lingüística están en pro de una metodología comunicativa que permite que se adquiera la lengua de manera práctica, comunicándose de manera parecida al empleo natural de la lengua. Así, gracias a la informática, han surgido condiciones que permiten el empleo de diversas herramientas capaces de producir un ambiente casi natural que facilita el proceso de enseñanza aprendizaje como: correos electrónicos(envío y recepción de mensajes, archivos, imágenes, videos, de manera asíncrona); salas de charla (chats) que permiten la comunicación sincrónica para participar en debates, coloquios, conversaciones; foros,

consistentes en conversaciones asíncronas (estudiantes y estudiantes, estudiantes y maestros) en donde se proponen temas a debatir; videoconferencias que permiten una conexión de distintos lugares y personas a través de cámaras de video y micrófonos.

Debido al intenso y vertiginoso avance de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC's), el desempeño eficiente en el mundo laboral requiere competencias que impliquen el manejo de tecnología de punta. La mayoría de las industrias y de las empresas de servicio utilizan procesamientos avanzados de información, mientras que los clientes y los usuarios requieren un suministro de productos y servicios en tiempo real. Ello implica que, además de lo expresado hasta el momento, los profesionales del siglo XXI requieren competencias que no se sitúan únicamente en el ámbito del desarrollo de habilidades en el campo profesional, sino que, además, requieren dominar con maestría las tecnologías existentes.

Así, es necesario que los profesionales dominen las nuevas tecnologías de información en el ámbito de su desempeño profesional y que tomen conciencia de que dichas tecnologías se encuentran en un permanente cambio, por lo que es indispensable actualizarse. Por otra parte, si se toma en cuenta que la misión de la universidad radica, precisamente, en proveer a los estudiantes las competencias necesarias para su ejercicio profesional, resulta también evidente que los programas educativos deben incorporar de manera explícita el desarrollo de competencias tecnológicas, iT-skills o e-skills.

Villanueva y Casas (2010) plantean que el Documento del Consejo Europeo para la Formación Profesional en la Sociedad de la información (cepis, 2007) especifica la

necesidad de desarrollar capacidades híbridas en los estudiantes con la finalidad de que estos relacionen el uso de las TIC's, el uso del hardware y software (hard skills) con el desarrollo de otras competencias afines conocidas como soft skills y dentro de las cuales se encuentran las habilidades de argumentación, negociación de significados, el equilibrio afectivo, los idiomas, la capacidad de autoaprendizaje, adaptación al cambio, la iniciativa y la perseverancia.

En el marco de las competencias tecnológicas Villanueva y Casas (2010) refieren las siguientes:

Tabla 3  
*Competencias Tecnológicas citadas por Villanueva y Casas (2010)*

COMPETENCIAS	
Competencias de comunicación	Habilidad para hablar/escribir de manera fluida y con calidad
Competencias para el trabajo en equipo	Capacidad para aprender por sí mismo, investigar, buscar información, planificar, gestionar y reflexionar sobre el propio aprendizaje.
Competencias para la resolución de problemas	Innovación e iniciativa
Competencias relacionadas con el emprendedurismo	Creatividad y emprendimiento
Competencias relativas a habilidades de negocio	Gestión y organización de personas y recursos naturales

Hace aproximadamente 2 décadas, para que un maestro o alumno involucrado con el idioma japonés, pudiera escribir o comunicarse por escrito, era necesario hacerlo a mano o contar con un procesador de texto en japonés, así como con varios diccionarios que por su costo y por la dificultad para conseguirlos, se convertía en una opción impensable. Hoy en día, es factible modificar el teclado de las pc's para poder escribir en japonés y por consiguiente hacer tareas, comunicarse vía e-mails o a través de redes

sociales, propiciando un ambiente tecnológico que facilite la práctica del idioma japonés y búsqueda de información en japonés a través de la red (<http://language.tiu.ac.jp>).

## **1.2 Planteamiento del Problema**

Fundación Japón, en su constante búsqueda de una implementación de estrategias y dinámicas que contribuyan en la mejora de la impartición de la práctica docente de la enseñanza del japonés, sugiere en su JF Estándar 2010, la planeación, la compensación y el monitoreo o reconstrucción; en tanto que como actividades de interacción, sugiere: la interacción oral, la comprensión de interlocutores nativos, la conversación, la discusión informal entre amigos, discusiones formales y reuniones; metas orientadas, la cooperación, transacciones para obtener un bien y servicio, el intercambio de información, entrevistar y ser entrevistado, la interacción escrita, la correspondencia por escrito y/o mails, notas, mensajes y formas. Por consiguiente, la estrategia de Aprendizaje en Pares a emplear en la presente investigación, se apega a las propuestas existentes y los resultados obtenidos de la misma, pueden brindar aportes significativos para los docentes y estudiantes relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma japonés.

Así, la presente investigación, se enfoca en dar respuesta al problema planteado a continuación:

¿De qué manera se desarrolla la habilidad oral del idioma japonés cuando se utiliza el Aprendizaje en Pares?

Se centra la investigación en una pregunta de investigación principal:



1. ¿Cómo es que los estudiantes de los Niveles de Japonés Avanzado 1 y Básico 3 emplean el Aprendizaje en Pares como estrategia de aprendizaje del idioma japonés?

Y dos preguntas de investigación subordinadas:

- 1.1 ¿Cómo se muestra el desempeño de la habilidad oral en el idioma japonés cuando el docente emplea la estrategia de Aprendizaje en Pares?
- 1.2 ¿Se muestra el desarrollo de una interdependencia positiva en los estudiantes participantes durante la aplicación de la dinámica de Aprendizaje en Pares?

Para ello, la investigadora se desplazará al CENLEX Santo Tomás del IPN ubicado en la Ciudad de México con la finalidad de registrar la competencia oral del lenguaje japonés a través de herramientas de observación y entrevistas mediante el empleo de instrumentos aplicables para tal fin, antes, durante y después de emplear la estrategia de Aprendizaje en Pares dentro de un grupo de Japonés Avanzado 1 y de Japonés Básico 3.

### **1.3 Objetivos**

#### **1.3.1 Objetivo General.**

- Analizar el desempeño que se lleva a cabo en el proceso del aprendizaje del idioma japonés mediante el empleo del Aprendizaje en Pares para saber si

éste promueve una interdependencia positiva y por ende una mejora en la habilidad oral del estudiante.

### **1.3.2 Objetivos Específicos.**

- a) Describir cómo es que los estudiantes de los Niveles de Japonés Avanzado 1 y Básico 3 emplean el Aprendizaje en Pares como estrategia de aprendizaje del idioma japonés.
- b) Identificar la manera en que se muestra el desempeño de la habilidad oral en el idioma japonés cuando el docente emplea la estrategia de Aprendizaje en Pares.
- c) Identificar si se desarrolla interdependencia positiva en los estudiantes participantes durante la aplicación de la dinámica de Aprendizaje en Pares, en un ambiente en donde hable y se comunique de manera oral y escrita en japonés.

## **1.4 Justificación**

De manera particular, se tiene como referencia que en el CENLEX Santo Tomás ubicado en la ciudad de México, se promueve la enseñanza del idioma japonés. Sin embargo, aunque esta institución es miembro de la AMIJ (Asociación Mexicana de Idioma Japonés) y participa en los foros de actualización docente de profesores japoneses y extranjeros del idioma japonés, no ha podido involucrar al alumno en un ámbito capaz de combinar las diversas habilidades y competencias lingüísticas del idioma japonés y con ello, fortalecer la comunicación en la lengua meta. Con la presente investigación, se pretende brindar referencias múltiples, que inviten a docentes y

estudiantes de diversas instituciones y organismos, a incluir dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, la estrategia de Aprendizaje en Pares para facilitar y fortalecer la comunicación y habilidad oral en japonés tanto dentro del aula como a través de una modalidad virtual.

Mediante la aplicación de una estrategia de Aprendizaje en Pares que combine una modalidad presencial y virtual, es factible que los estudiantes involucrados se vean inmersos en un ambiente comunicativo tanto de manera oral como escrita, completamente en japonés, mismo que les generará un reforzamiento de lo practicado en clase y vía virtual y qué, seguramente, les permitirá brindar un mejor producto y conocimiento adquirido al final de la estrategia aplicada, la cual, brindará la pauta para seguir buscando a través de la misma, la adquisición y multiplicación de conocimientos no solo de manera individual, sino también colaborativa.

### **1.5 Delimitación del Estudio de Investigación**

Como miembros de la Escuela de Graduados en Educación del Tecnológico de Monterrey, los futuros tesisistas son invitados a conocer una serie de propuestas de investigación con la finalidad de iniciar un proceso de depuración y lograr la selección de un tema con el que se sientan identificados y que al mismo tiempo, se vincule con su desempeño profesional. De este modo, surge una lluvia de ideas centradas en buscar soluciones o propuestas de mejora ante uno o varios problemas planteados.

En lo que respecta al idioma japonés, aún y cuando la fonética puede resultar muy accesible para la población latina e hispanohablante. La investigadora plantea con base a su experiencia como docente de japonés, la existencia de una necesidad por parte de los

estudiantes, de apropiarse de inmediato del idioma japonés en lo referente a la habilidad oral por lo que precisa buscar alternativas que coadyuven al logro del perfeccionamiento, desempeño y dominio de la lengua en esta habilidad.

Una alternativa es el Aprendizaje en Pares. Aunque existen múltiples fuentes respecto a esta estrategia aplicada en las lenguas, debido a que su publicación existe en idiomas diferentes al japonés, esto puede ser una limitante para que el docente las conozca y se disponga a aplicarlas.

En esta ocasión, la investigadora centra la investigación en relación a la habilidad oral en el idioma japonés y debido a que en el momento de iniciar con el proceso de investigación, la población del Tecnológico de Monterrey, Campus Hidalgo no se encontraba disponible, se opta por aplicar la investigación en una población alterna con características similares y al mismo tiempo cercana a su lugar de residencia, para obtener datos objetivos y poder desplazarse en caso de ser necesario. Se tiene contemplado un tiempo margen de dos horas diarias durante una semana del mes de diciembre de 2013 para la realización de la investigación. Como posibles candidatos se determina a los estudiantes de japonés del CENLEX Santo Tomás del IPN en la Ciudad de México. Dentro de esta población, la movilidad de la matrícula, así como la programación de cursos, son situaciones capaces de provocar una variación significativa en la selección de la muestra para esta investigación. Un tercer punto, es el horario en el que el grupo muestra se asigne en virtud de que, al encontrarse en una población diferente al de la investigadora, de esta variable surgen dos maneras de realizar la investigación, una dirigirse a la zona en donde se ubica la muestra, o dos hacerla vía

internet mediante el empleo de Skype, para proceder con la grabación de las actividades a aplicar.

## **Capítulo 2: Marco Teórico**

En el capítulo dos, se plantea la importancia de la enseñanza comunicativa del lenguaje y se describen métodos de enseñanza del lenguaje como el audiolingüismo, el enfoque situacional y la enseñanza clásica del lenguaje comunicativo para continuar con las estrategias de aprendizaje de las lenguas, destacando el aprendizaje colaborativo, las actividades en el aula empleando la enseñanza del lenguaje comunicativo, en donde, se compara la precisión respecto a la fluidez, la práctica mecánica respecto a la significativa y se muestran actividades con omisión de información para ir incursionando en el ámbito del trabajo en pares, en donde se aborda el énfasis del trabajo en pares y en equipo, así como las perspectivas cognitivas del trabajo en pares y sus raíces, dentro de las que se menciona el constructivismo, la cognición situada, el plurilingüismo y específicamente, lo relacionado con el idioma japonés, sus características en cuanto a fonética y escritura y sus características gramaticales especiales, hasta mencionar los métodos que se han empleado para la enseñanza de la lengua japonesa en las últimas décadas, culminando el capítulo con la mención de los participantes del proceso de comunicación y su importancia en este ámbito.

### **2.1 Qué es la Enseñanza Comunicativa del Lenguaje.**

La enseñanza Comunicativa del Lenguaje de acuerdo con Richards (2006, p. 2) puede considerarse como “un conjunto de principios acerca de las metas de la enseñanza del lenguaje; cómo los estudiantes lo aprenden, los tipos de actividades que facilitan el aprendizaje y los roles de maestros y alumnos dentro de una clase.”

El Método comunicativo tiene como meta la competencia comunicativa que, desde el punto de vista gramatical, implica el conocimiento que se tiene respecto al lenguaje que repercute, en la habilidad para reproducir oraciones en una lengua (partes del discurso, tiempos, frases, cláusulas y patrones en la oración).

La gramática, suele ser la parte central de muchos textos los cuales generalmente muestran las reglas de un lado y ejercicios para práctica en la contraparte. En este contexto, la unidad de análisis y práctica es la oración. Aunque la parte gramatical suele ser un tema central, Richards (2006, p. 3) refiere que la competencia comunicativa involucra otros conocimientos de la lengua:

- Aprender a emplear la lengua para diferentes propósitos y funciones
- Saber que el lenguaje varía de acuerdo al momento y a los participantes (puede presentarse la necesidad de dar un discurso formal o informal ya sea por escrito o verbalmente)
- Saber cómo producir y entender diferentes tipos de textos (narrativos, reportes, entrevistas, conversaciones)
- Saber mantener la comunicación a pesar de las limitantes en el propio idioma (mediante el uso de varias estrategias).

Este señala que la panorámica de cómo se aprende una segunda lengua ha cambiado considerablemente en los últimos 30 años y el método comunicativo, es parte de la respuesta a estos cambios. El aprendizaje de la lengua era visto como un proceso de formación de hábitos mecánicos que se forman al hacer que el estudiante reproduzca

oraciones correctas. Los errores se evitaban con procesos controlados de producción oral o escrita a través de la memorización o desempeño de estrategias que los minimizaban. De esta manera, el aprender implicaba el control total del profesor.

Richards (2006, p. 4) hoy día, puntualiza que el aprendizaje se mira desde perspectivas muy diferentes: Es visto como el resultado de procesos tales como:

- Interacción entre quién aprende y quién emplea la lengua
- Creación colaborativa de significados
- Creación de interacción con significancia y propósitos a través de la lengua
- Negociación de significados una vez que el que aprende y su interlocutor logran acuerdos de comprensión.
- Aprendizaje a través de lo que el estudiante transmite con su retroalimentación al emplear la lengua
- Poner atención a lo que el oyente escucha (entrada) y tratar de incorporar las nuevas formas en la competencia comunicativa desarrollada
- Intentar y experimentar diversas formas de decir las cosas

## **2.2 Métodos de Enseñanza del Lenguaje**

**2.2.1 Audiolingüismo.** El método audio lingüístico, también conocido como Método Aural-Oral, presenta los procedimientos siguientes (Celce-Murcia (1991, p.1)):



- Los estudiantes primero escuchan un diálogo modelo (leído por el maestro o en audio) que contiene estructuras modelo inmersas en la lección
- Repiten cada parte del diálogo, individualmente y en coro
- El profesor, centra su atención en pronunciación, entonación y fluidez y las correcciones se hacen de manera inmediata respecto a pronunciación o gramática. El diálogo se memoriza gradualmente línea por línea. Incluso, la oración puede desmembrarse de ser necesario. La repetición en coro puede ser dividida en dos grupos que dicen su parte alternadamente y durante todo este proceso, el alumno no consulta su libro
- El diálogo se adapta al interés del estudiante o a cierta situación al cambiar palabras clave y se presenta mediante un juego de roles
- Ciertas estructuras clave, se emplean como base para estrategias de diferentes tipos. Primero se practican en coro y después de manera individual
- Posteriormente, los estudiantes pueden referirse al libro para seguir lecturas, ejercicios escritos o de vocabulario relacionados con el diálogo
- Finalmente, se pueden realizar actividades en el laboratorio de idiomas respecto al trabajo de estrategias relacionadas con el diálogo

### **2.2.2 Enfoque Situacional.**

Celce-Murcia (1991, p. 4) refiere que “en una clase típica, se considera un ciclo de P-P-P: Presentación, Práctica y Producción”. La presentación incluye la exposición

de la nueva estructura gramatical a través de la conversación o textos cortos. El profesor explica la nueva estructura y checa si el alumno comprendió. La práctica consiste en emplear la nueva estructura en un contexto controlado a través de ejercicios de sustitución o estrategias. Finalmente, la producción consiste en emplear la nueva estructura en diferentes contextos, utilizando su propia información a fin de desarrollar fluidez mediante este patrón.

### **2.2.3. Enseñanza Clásica del Lenguaje Comunicativo (1970's a 1990's).**

Richards (1996) señala que esta corriente, plantea la necesidad de emplear el conocimiento y las habilidades para reproducir la gramática y otros aspectos de la lengua de manera correcta para diversos propósitos de comunicación como lo son: Solicitar algo, dar recomendaciones, sugerir o bien, describir deseos y necesidades. Bajo este formato, la gramática tradicional y el vocabulario eran asumidos como el conocimiento que se adquiriría sobre la marcha, de manera informal. La competencia comunicativa se asumía dentro de la disciplina de la lingüística o la subdisciplina sociolingüística, argumentando que la competencia comunicativa y no sólo la competencia gramatical, deberían de ser las metas de la enseñanza de la lengua.

El método comunicativo de la lengua, generó grandes expectativas y entusiasmo en los 70's y 80's; las escuelas de idiomas comenzaron a repensar sobre la enseñanza, los materiales y los métodos, dejando un poco de lado la parte gramatical.

Ahora, la base se centraba en la competencia comunicativa del estudiante con la finalidad de desarrollar (Richards, 1996, p.9-10):

- Un curso que cubriera el propósito o deseo del estudiante: Por ejemplo el empleo de la lengua con fin de negocios, en la industria hotelera, o para viajar
- Situar el empleo de la lengua en un espacio: en una oficina, en un avión, en una tienda
- Situar socialmente el rol del estudiante y su interlocutor: como viajero, como vendedor, como estudiante o cliente
- Plantear los eventos comunicativos en los cuales los estudiantes practicarían: situaciones cotidianas, situaciones laborales o profesionales, eventos casuales, reuniones, etcétera
- Presentar las funciones de la lengua por ejemplo, para dar instrucciones, explicaciones o describir eventos
- Las nociones o conceptos involucrados. Qué necesita el hablante para hablar respecto a algo: descanso, finanzas, historia, religión
- Habilidades que permitan entretener el discurso por ejemplo, al decir historias o dar presentaciones de negocios exitosas
- La variedad de las aplicaciones del lenguaje y los niveles a emplear en el lenguaje hablado y/o escrito
- El contenido gramatical que se requerirá
- El léxico requerido

### **2.3 Estrategias de Aprendizaje de las lenguas**

Véliz (2011) refiere que el estudio de estrategias de aprendizaje de las lenguas se remonta a más de 30 años adquiriendo una existencia más formal en el 2004. Este mismo autor, cita que para Rubin (ibid.:43) las estrategias son técnicas o dispositivos que el que aprende emplea para adquirir el lenguaje y argumenta que “un buen aprendizaje de las lenguas” se desenvuelve bajo 3 variables: la aptitud, la motivación y la oportunidad. Sin embargo, añade que es preciso reconocer la importancia de lo que un buen estudiante hace: sabe cuáles son sus estrategias y las comparte con estudiantes menos exitosos.” Veliz (2011, p. 196)

Wenden y Rubin (1987) citados por Véliz (2011) definen con mayor precisión a las estrategias como cualquier conjunto de operaciones, pasos, planes o rutinas empleadas por quien aprende, para facilitar la obtención, almacenamiento, recuperación y uso de información. “Un GLL (Good Language Learner) puede ser capaz de sacar conjeturas precisas con respecto a la información que procesa y almacena; emplea lo que sea necesario para darse a entender y se debe encontrar constantemente experimentando con la adquisición del nuevo conocimiento.”(Veliz 2011, p. 196) Por otra parte, un GLL regularmente monitorea su propio discurso y el de otros, además de que busca oportunidades para emplear el lenguaje atendiendo a forma y significado, facilitando con ello el proceso de enseñanza-aprendizaje del lenguaje.

Por otra parte, Véliz (2011) presenta la clasificación de estrategias de Oxford (1990:17) con sus sub-tipos y ejemplos como se muestra a continuación:

Tabla 4

*Estrategias Directas e Indirectas de Oxford presentadas por Véliz (2011, p. 198))*

ESTRATEGIAS DIRECTAS	ESTRATEGIAS INDIRECTAS
1. Memoria A. Creación de vínculos mentales B. Aplicación de imágenes y sonidos C. Buena revisión D. Empleo de la Acción	1. Estrategias Meta cognitivas A. Centrar el Aprendizaje B. Arreglo y Planeo del aprendizaje C. Evaluación del aprendizaje
2. Cognitiva A. Práctica B. Recepción y envío de estrategias de mensaje C. Análisis y razonamiento D. Creación de una estructura de entrada y salida	2. Estrategias Afectivas A. Disminución de la ansiedad B. Automotivación C. Toma de la temperatura emocional
3. Estrategias de compensación A. Suponer inteligentemente B. Limitaciones resultantes al hablar y escribir	3. Estrategias Sociales A. Elaborar preguntas B. Cooperar con otros C. Empatizar con otros

**2.3.1 Aprendizaje colaborativo.** Smith y MacGregor (1992) citados por Montenegro (2012, p. 130) refieren que “el aprendizaje colaborativo (CL) es aquello que involucra tanto a lo social como a lo intelectual debido a que invita a los estudiantes a construir conexiones más cercanas a otros estudiantes, en su facultad, sus cursos y su aprendizaje.” El aprendizaje colaborativo es capaz de mejorar destrezas sociales a través de actividades grupales para promover la colaboración. Gracias al aprendizaje colaborativo, los estudiantes se sumergen en un ambiente en el que surgen preguntas y respuestas constantes que permiten interactuar y colaborar entre sus pares. Durante la aplicación del aprendizaje colaborativo, los que aprenden reportan sus posibles logros y se preguntan respecto a ciertos tópicos. Además, promueve el empleo de diversas habilidades debido a que, invita a comprender la lectura en relación al problema planteado, a cuestionar a sus pares, durante y después de la lectura, hasta lograr en primera instancia una negociación del significado y, finalmente, una interpretación del

mismo, procurando a la vez una participación alterna de quienes intervienen o forman parte del grupo. Es preciso procurar que el posicionamiento que se dé dentro del grupo, sea estructurado con fines sociales como parte de un sistema social, con la finalidad de ver a sus pares como parte de una comunidad con un mismo interés en particular, o como parte de una misma sociedad. Montenegro (2012, p. 130) cita que para Davis y Harre (1990 in Parrot, 2003, p. 29) el posicionamiento es “una característica esencial de la interacción social”.

## **2.4 Actividades en el aula en la Enseñanza del Lenguaje Comunicativo**

**2.4.1 Precisión vs. Fluidez.** Para Richards (2006, p.14) la fluidez es una de las metas a desarrollar en el uso de la lengua y “ocurre de manera natural, cuando el estudiante se involucra de manera significativa en la interacción y, se mantiene en la comunicación de manera comprensible, a pesar de las limitaciones de su competencia comunicativa”. La fluidez se desarrolla al crear actividades en el aula, con las cuales los estudiantes deben negociar, emplear estrategias comunicativas, corregir errores, y trabajar a fin de evitar el quiebre de la comunicación.

Por otra parte, la precisión, se centra en reflejar el uso del idioma en el aula y en el empleo de ejemplos correctos de la lengua; practicar la lengua fuera de contexto. Practicar pequeños ejemplos de la lengua, no requiere comunicación significativa y finalmente, controla la selección de ésta.

**2.4.2 Práctica comunicativa Mecánica y Significativa.** De acuerdo con Richards (2006) la práctica mecánica se refiere a una actividad de práctica controlada en la que los estudiantes pueden triunfar sin necesidad de comprender lo que están

empleando. Ejemplo de ello puede ser las estrategias de repetición o sustitución diseñadas para utilizar la gramática de manera particular en otras tareas. En tanto que la práctica significativa se refiere a una actividad en donde el control de la lengua se requiere, pero se pide a los estudiantes que hagan selecciones significativas para llevarlas a la práctica. Por ejemplo, para el uso de preposiciones, se les da un mapa con varias calles y edificios y una lista de preposiciones para que puedan solicitar y dar direcciones.

La práctica comunicativa se refiere a actividades donde la práctica en el uso de la lengua se enfoca en un contexto comunicativo real en donde la información real se modifica y la lengua empleada no es totalmente predecible. Por ejemplo, los estudiantes podrían dibujar un mapa de un vecindario y responder preguntas acerca de la ubicación de diversas plazas.

**2.4.3 Actividades con Omisión de Información.** Para Richards (2006) un aspecto importante de la comunicación es la noción de falta de información debido a que, en situaciones reales, la gente normalmente se comunica para obtener información que no posee. Mediante esta actividad, los estudiantes emplearán vocabulario, gramática y estrategias de comunicación diversas para completar la información.

**2.4.4 El Trabajo en Pares.** *Énfasis del Trabajo en Pares y en Grupo.* Muchas de las actividades señaladas anteriormente, reflejan un aspecto importante de las tareas en clase en un sistema de Enseñanza Comunicativo: la necesidad de trabajarlas en pares o en

pequeños grupos. Mediante la realización de actividades de este tipo, se argumenta que los estudiantes adquieren diversos beneficios (Richards (2006, p. 20)):

- Pueden aprender al escuchar la lengua empleada por otros miembros del grupo
- Producirán una mayor cantidad de la lengua que emplearían en actividades frente al profesor
- Sus niveles motivacionales tenderían a incrementar
- Tendrían la oportunidad de desarrollar la fluidez.

Hoy en día, la enseñanza y los materiales dentro del salón de clases brindan una amplia variedad de actividades para trabajar en pequeños grupos. Partiendo de un análisis de la situación actual de la educación de las lenguas, es imperativo considerar las necesidades de los estudiantes y brindar lo que resulte de utilidad para ellos con la finalidad de que descubran sus habilidades y cualidades y puedan expresar el conocimiento alcanzado.

*Perspectivas Cognitivas del Aprendizaje en Pares.* O'Donnell (1999), manifiesta que en los diversos sistemas educativos a lo largo del currículo, los docentes buscan guiar a sus estudiantes a través de un aprendizaje más robusto, accesible, versátil y transferible, y sugiere al aprendizaje colaborativo como el medio más efectivo para introducir a los adolescentes en una cultura académica. Refiere a lo largo de 2 décadas evidencia empírica, investigación y pruebas (ej. Brown y Palincsar, 1989; Heller, Keith, y Anderson, 1992; Thornton y Sokoloff, 1990; Webb, 1989, 1991) que soportan esta situación, al dar al docente la esperanza de una ganancia procedimental y conceptual



mayor. O'Donnell (1999), menciona que el aprendizaje en pares por sí sólo no es una panacea. Se requiere de la examinación rigurosa de metas, de una planeación inteligente y bien informada, de la implementación de estrategias para lograr las metas, de un ojo alerta para las dinámicas de los procesos y una forma de evaluarlos.

La permanencia del profesor durante el proceso, el diseño y mantenimiento del ambiente en el salón, la elección de la tarea y el diálogo, son el pivote en el trabajo consistente en crear un vínculo entre las metas y la implementación de estrategias que permiten el logro de las mismas. La elección específica de un área, fija los parámetros de las estrategias y metas que se proponga emplear.

Con la finalidad de presentar al lector los fundamentos teóricos que han dado origen al aprendizaje en pares, se presenta a continuación diversas corrientes y teorías que conforman sus raíces.

*Constructivismo.* Para O'Donnell (1999), el constructivismo surge de la convicción de que los estudiantes pueden asistirse unos a otros para construir su propio conocimiento, integrar uno nuevo dentro de las estructuras cognitivas existentes y ajustarlo a esas estructuras como sea necesario. Bajo este contexto, el Aprendizaje en Pares es una manifestación del paradigma del constructivismo para la educación. Lo esencial desde el punto de vista constructivista es la idea de que cada estudiante debe construir su propio conocimiento, interpretar nuevas experiencias y asimilarlas dentro de marcos cognitivos existentes así como ajustarlos cuando sea necesario.

O'Donnell (1999) plantea que el docente constructivista provee al estudiante con técnicas de aprendizaje y un ambiente rico en experiencias fenomenológicas y sociales que le dan poder para tomar el control sobre su propio aprendizaje y lo limita sólo a aquellas limitaciones biológicas que posea. Precisa que el docente porte un papel crítico al proveer experiencias bien planeadas para confrontar los conceptos ingenuos o incorrectos, para iniciar a los estudiantes en una cultura y convencionalismo de los campos de estudio y al equipar a los estudiantes con las herramientas apropiadas para aprovechar la oportunidad y desarrollar una competencia procedimental.

Esto no significa que los estudiantes no puedan aprender del docente o del material que este brinda, sino que dicha información presentada, debe ser procesada por el estudiante e interpretada y asimilada de acuerdo a sus propias estructuras mentales. O'Donnell (2009) destaca que un ambiente educativo constructivista es un ambiente físico y social altamente estructurado que brinda valiosa información y experiencia a los estudiantes.

*Cognición Situada.* O'Donnell (1999) menciona que el conocimiento se ve fuertemente influenciado por la situación en la cuál es adquirido. Así, en el modelo de cognición situada de la teoría educacional constructivista, los eventos se diseñan con una visión que permite encajar la adquisición de conceptos dentro de una tarea significativa y realista. Estas tareas se dirigen dentro de un contexto social con el docente como guía. El involucrar a los estudiantes en estas tareas, presenta un panorama más realista de los componentes de la experiencia en un dominio dado, permite practicar en tareas de

pensamiento de un orden más alto y da habilidad para aplicar el nuevo conocimiento en una variedad de contextos de resolución de problemas como expertos.

*Aprendizaje Cognitivo.* O'Donell (1999) plantea que el proceso de cognición está vinculado a su contexto social y físico. De manera que, cuando el conocimiento situado está firmemente encajado en una actividad significativa y auténtica, se puede realizar perfectamente el proceso de aprendizaje. La naturaleza inmediata de la retroalimentación, estimula la habilidad de crecimiento del aprendiz.

*Teoría de la Actividad.* La teoría de la actividad examina el ambiente físico, la interacción social y la tarea de aprendizaje. Desde el punto de vista de Leont'ev, citado por O'Donell (1999, p. 219), “cada experiencia educacional consiste de un objetivo o meta y una serie de estrategias o actividades en progreso hacia la meta. La interacción social desempeña una función importante, enfocándose en la actividad, refinando la ganancia cognitiva de la actividad, previniendo la automatización de las tareas y provocando operaciones meta cognitivas”.

De este modo, se puede estructurar y/ negociar con el par con la finalidad de ayudar a aclarar y reforzar las metas planteadas, dentro de un enfoque que permita incrementar la retroalimentación y proyectarla hacia al alcance de una motivación y conciencia cognitiva y meta cognitiva.

*Aplicación del Aprendizaje en Pares en una comprensión de lectura.* La profesora Takasaki (2013) de Fundación Japón, propone para una actividad de lectura, una serie de eventos que inviten al alumno a desarrollar su capacidad de predicción,

síntesis y, si el tema no les quedara claro, entonces apoyar esos cuestionamientos y hacer las aclaraciones pertinentes. Refiere una serie de estrategias que sirvan de apoyo y permitan la comprensión de la lectura. Parte de las estrategias sugeridas se listan a continuación:

- Pasar una mirada por el texto
- Leer repetidamente
- Buscar vocabulario nuevo
- Saltarse el vocabulario desconocido
- Buscar palabras clave
- Buscar partes importantes
- Leer con cuidado las partes pequeñas
- Subrayar
- Tomar notas
- Pensar en la estructura dentro del párrafo
- Traducir aproximadamente cada párrafo
- Hacer analogías a partir de kanzís, palabras y estructuras de oraciones parecidas
- Pensar en ejemplos concretos
- Hacer una recapitulación del contenido

Para la actividad, la profesora hace entrega del material y forma ocho pares entre los estudiantes que hay en la clase (16). De esta forma, leen en conjunto mientras se

consultan entre sí por alrededor de 20 minutos. El objetivo de esta actividad no es que los alumnos completen su aprendizaje durante la sesión sino de fomentarles la necesidad de tener en mente como objetivo el que desarrollen la disposición de que por sí mismos se acerquen a temas de su interés y apliquen la misma estrategia de aprendizaje.

En esta ocasión, a través de una actividad de “Reciprocal Peer Tutoring” aplicada en una clase de comprensión de lectura en japonés, se observó el desempeño de los estudiantes y se investigó su utilidad para preparar a los estudiantes y, que en un futuro, puedan estudiar por ellos mismos.”

La profesora Takasaki resalta la importancia del Peer Tutoring como un método que permite que el par trabaje de manera conjunta leyendo y trabajando con un material didáctico sin recibir indicaciones o hacer preguntas. Sin embargo, refiere que este proyecto, aunque es capaz de incrementar la iniciativa propia, todavía requiere de estudios que apoyen el fomento del trabajo independiente por parte del estudiante. Desde esta perspectiva, la profesora Takasaki (2013, p.11) citando a Vygotsky (1896-1934) en lo referente a la ZPD (Zona de Desarrollo Próximo), (ver Figura 2 en Anexo 2), expresa que se considera como “buen aprendizaje” aquel que permite un avance y/o desarrollo en el estudiante y por tanto, el docente debe canalizar sus esfuerzos en enseñar al estudiante a pensar más que compartirle extractos de conocimiento y que esto, sólo puede darse cuando cada explicación se acompaña de una razón.

*Trabajo en Pares: Su aplicación en la práctica como referencia para justificar su aplicación en esta investigación.* Para continuar con el reforzamiento de un

conocimiento más profundo y significativo respecto al trabajo en pares, es preciso presentar los siguientes aspectos introductorios:

#### Andamiaje y Zona de Desarrollo Próximo (ZPD)

Bruner (1983) citado por Wu (2009, p. 36) se refiere al andamiaje en el desarrollo de la lengua a cómo el adulto actúa: “donde antes era espectador, ahora es participante”. Para éste, el desarrollo de la lengua, desde una perspectiva sociocultural, es el completo desarrollo del ser humano; va más allá de las habilidades y el conocimiento. Más adelante Wu (2009, p. 36) menciona que para Rommotevi (1974), la comunicación es un proceso social y no un simple acto de transmisión, y por ello, “la interacción lingüística es constructiva de una realidad social temporalmente compartida y en reciprocidad, tal intersubjetividad sirve de andamio en el proceso de intención-atribución y la práctica comunicativa”.

Por otra parte, Wu (2009) cita que para Donato (1994) surge el concepto de andamiaje colectivo en donde los pares se ayudan mutuamente a desarrollar su segunda lengua a través de la colaboración en un plano social más que con un profesor o tutor. A través de proyectos de investigación, los estudiantes son capaces de conceptualizar los constructos principales de la teoría sociocultural. Así, se tiene que tanto los estudiantes como el instructor, co-construyen entendidos y penetraciones en la naturaleza del aprendizaje de la lengua, como un logro colaborativo del valor de la teoría sociocultural, para entender la poderosa relación entre la interacción social, el contexto social y la lengua.

Respecto a la teoría del aprendizaje en pares, Wu (2009, p.286) cita que en una edición de *Modern Language Journal* en 1997, sus autores claman por 3 cambios importantes en la Adquisición de Lenguas Extranjeras: “(a) un realce significativo en el conocimiento de las dimensiones contextuales y de interacción, (b) un incremento (participante-relevante) respecto a conceptos fundamentales y, (c) el ensanchamiento de la base de datos tradicional de la SLA (Second Language Acquisition)”.

Por otra parte, Wu(2009) menciona que se han efectuado investigaciones desde los 80’s para indagar respecto a la interacción de no nativos en un aula de una segunda lengua. De estos estudios, han surgido 3 conceptos clave: La negociación del significado entre los que aprenden, modificación de la interacción como resultado de la retroalimentación de esas negociaciones y, la prueba de hipótesis de las formas ideales de la lengua durante la interacción. Wu cita 5 hipótesis interrelacionadas que Krashen propone en su modelo teórico:

Tabla 5  
*Hipótesis de Krashen (Wu (2009, p. 22))*

Hipótesis de Krashen
Hipótesis de orden natural: El orden del morfema es arreglado y predecible. Es independiente de la dificultad de la morfología percibida e independiente de en qué orden las reglas se enseñan en un contexto formal.
Dicotonomía Adquisición/Aprendizaje: Hay dos modos de desarrollar el conocimiento de una segunda lengua. En primera instancia, la adquisición, es un proceso subconsciente e incidental dirigido hacia el desarrollo de conocimiento lingüístico tácito. El segundo, el aprendizaje de la lengua, es un proceso consciente e intencional dirigido hacia el conocimiento lingüístico explícito.
Hipótesis monitora: Las palabras empleadas son un proceso de adquisición. El conocimiento aprendido solo puede ser empleado como un monitor o chequeo de la producción. Para que el monitor entre en acción, el hablante debe tener tiempo, un conocimiento consciente de las reglas necesarias para checar un asunto, y debe estar consciente sobre como corregirlo.
Hipótesis de Entrada: La lengua es adquirida vía exposición para una entrada comprensible, esta es una entrada lingüística que es afinada para estar un poco más allá del desarrollo lingüístico del hablante/escucha en un estado actual.
Hipótesis de filtro afectivo: Factores como la motivación, auto confianza y ansiedad pueden ser un factor de adquisición para una segunda lengua, pero sólo en el sentido en que puedan causar el surgimiento de un filtro afectivo o bien, un bloqueo de manera comprensible en el hablante/escucha.

Swain (1984) citado por Wu (2009, p. 23) argumentaba que las hipótesis de Krashen sólo eran “un requerimiento parcial para el aprendizaje de la lengua; debido a que quien aprende también necesita ser empujado a producir precisa y apropiadamente el significado deseado”.

*Identificación de aportes respecto al Aprendizaje en Pares citados por Wu (2009).*

*Aportes de Long.* Long y otros (Gass, 1984, 1997; Long y Poter, 1985; Pica y Doughty, 1985) citados por Wu (2009) desarrollaron 3 importantes premisas:

La negociación del significado entre los que aprenden indica que los procesos de aprendizaje del estudiante, están en progreso; la negociación del trabajo, provoca ajustes a interacciones por el NS (hablante nativo) más competente facilitando la adquisición porque éste conecta la entrada (input), y, las capacidades internas de quien aprende, particularmente la atención selectiva, surge de maneras productivas (output). Long sugiere el contacto con un interlocutor más competente porque éste puede ayudar a otro en la producción de formas de la lengua con objetivos similares.

*Aportes de Rogoff.* Rogoff (1990) citado por Wu (2009) argumenta que cuando dos personas interactúan en una segunda lengua, no sólo se conjugan sus habilidades cognitivas, su estilo de aprendizaje y su nivel de competencia sino que además, debería tomarse en cuenta el contexto y la cultura, debido a que todos los seres humanos comparten actividades universales por la herencia cultural y biológica que se tiene como especies y, esto puede también variar por las diferencias físicas y/o circunstancias interpersonales.



*Aportes de Gass y Varonis (1985).* Gass y Varonis (1985) citados por Wu (2009) investigaron cómo negocian los estudiantes las dificultades en una conversación, basados en variaciones en el diseño de la tarea. En un aula simulada, se les dio a los estudiantes una tarea con una y dos formas de desarrollar. Aunque no se encontraron diferencias significativas en los tipos de tarea, los investigadores concluyeron que, de la interacción entre 2 hablantes no nativos, resultó una variable positiva en interacción debido a que permitió que el interlocutor manipulara la entrada. Gass y Varonis, (1985 p.160) refieren que los estudiantes no demuestran cuando no han comprendido por lo que es importante estar atento a las señales que denoten falta de comprensión. Ante esta situación, lo factible sería la generación de estrategias que permitan la comprensión de la tarea desde que se plantea al estudiante de una lengua adicional.

*Aportes de Donato (1994).* Donato (1994) citado por Wu (2009, p. 41) desde una perspectiva sociocultural, presume que “la meta del lenguaje comunicativo es el exitoso envío y recepción de tokens (señales) lingüísticas”. Esta metáfora de conducción, representa a la mente como un contenedor de aprendizaje del lenguaje –las ideas son objetos, la lengua es el contenedor y la comunicación es el envío. Aunque los enfoques psicolingüísticos contribuyen al entendimiento de la adquisición de una segunda lengua en varios niveles, especialmente en el área de la enseñanza aprendizaje, en lo establecido en el aula, no se cuenta completa y adecuadamente para el proceso de adquisición de la segunda lengua.

*Aportes de Vygotsky (1978).* Vygotsky citado por Wu (2009) señala que la lengua sirve como un medio de organización de actividades mentales. De este modo, la lengua

regula y facilita no sólo la manipulación de objetos por parte de los niños sino también su comportamiento. La función primordial del discurso es servir como mediador entre dos planos: el interpersonal (entre personas) y el intrapersonal (con el individuo).

Wu (2009), en un ejemplo de un diálogo en japonés de Ohta (2001), muestra como un estudiante autocorrigió su pronunciación a partir de escuchar a su profesor y posteriormente a sus compañeros, con voz suave y para sí. Este ejemplo permite observar como los estudiantes en esta interiorización, recurren a la imitación y repetición de la segunda lengua en tanto descubren sus habilidades cognitivas propias para aprender. A través de su tesis de disertación, plantea la importancia que la enseñanza comunicativa ha tenido en un aula de lenguas. Parte de una investigación acerca de cómo los estudiantes de una lengua extranjera desarrollan sus competencias acerca de la lengua, mediante rutinas de interacción en el aula con la finalidad de examinar los diferentes roles que se aplican en la interacción en pares y, para saber cómo es que los estudiantes co-construyen sus experiencias de aprendizaje en el estudio del chino como segunda lengua.

Este estudio permite tener un mejor entendimiento acerca de las interacciones en pares, presentando en primera instancia, el nuevo contexto del trabajo en pares aplicado en el aprendizaje del chino como segunda lengua; emplea las teorías sociocultural de Vygotsky (1978,1981) y la Teoría de la Actividad (Leontiev, 1981) como marco de la investigación.

La investigación se aplicó en un grupo de estudiantes de chino nivel 4 (intermedio alto), con el propósito de investigar el rol de las interacciones en pares entre estudiantes de diversas culturas dentro de un aula, examinar los diferentes tipos de interacciones en pares, tanto negativas como positivas y cómo se desarrolla la segunda lengua a través de interacciones en pares. El investigador cita que se debe asumir en primera instancia, que los estudiantes son seres sociales, y su habilidad para emplear la lengua surge por interacciones sociales, aún en el aula de la segunda lengua en donde además, los involucrados co-construyen y se involucran en un proceso de conjunción de creación de significados al trabajar en pares, tríadas, pequeños y grandes grupos.

*Méritos del trabajo en pares.* Storch (2007), cita que en el campo de las investigaciones respecto a las segundas lenguas, los estudios han mostrado que el andamiaje puede ocurrir en interacciones entre maestro-alumno, así como entre pares, cuando trabajan en pequeños grupos o en pares. Un estudio elaborado por Donato (1988; 1994) y Storch (2002; 2005), muestran evidencia respecto al “andamiaje colectivo” cuya característica es un proceso en el que los que aprenden, combinan sus recursos lingüísticos para encontrar soluciones a problemas relacionados con la lengua que ellos mismos han encontrado. Sin embargo, estos mismos investigadores han percibido que el trabajar en equipo no necesariamente significa colaboración, a menos que sus miembros trabajen colaborativamente y generen oportunidades para el aprendizaje de la lengua.

Por otra parte Storch (2007) señala que Swain (200:102) agrega a esta vertiente, el diálogo colaborativo como aquel en el que los hablantes se relacionan para resolver un problema y para construir conocimiento. Esto es, un diálogo colaborativo involucra a los

que aprenden en la co-construcción de un nuevo conocimiento y respecto a la lengua, además de brindar oportunidades para consolidar el conocimiento existente.

A pesar de que existen argumentos teóricos y pedagógicos a favor del trabajo en grupo y pares, también hay pequeñas investigaciones respecto a la comparación del trabajo individual y en pares. Como resultados se han obtenido las situaciones siguientes:

Tabla 6

*Comparación del beneficio de trabajo en pares e individual, Storch (2007).*

Trabajo en pares	Trabajo individual	Investigación
	La lengua producida es más compleja y fluida	Producción de la Lengua
Cierta ventaja en relación con el trabajo individual		Trabajo enfocado en gramática y escritura
Los pares completaron los ejercicios más precisos y textos gramaticalmente más exactos.		(Storch, 1999) Ejercicios enfocados a gramática (opción múltiple, cloze (encontrar la palabra faltante, reconstrucción de textos)
Modestas diferencias a favor de los pares y solo en algunos aspectos gramaticales		Goss, Ying-Hua y Lantolf (1994) Tareas de juicio de gramática elaboradas en pares y de manera individual por estudiantes de Español
Debido a estos resultados, se requiere más investigaciones respecto a la eficacia del trabajo en pequeños grupos o en pares respecto a tareas relacionadas con la lengua. Además, McDonough, (2004) .... Menciona que no todos los que aprenden ni los docentes parecen estar convencidos de los méritos del trabajo en pares o en pequeños grupos. Por ejemplo en un estudio efectuado en Australia, Mishra y Oliver (1998), aunque se obtuvo que un 70% de los estudiantes tenían una actitud positiva respecto al trabajo en pequeños grupos o en pares, muy pocos estudiantes del sudeste de Asia, preferían trabajar de este modo. Los demás, preferían trabajar de manera individual debido a que sienten que de este modo pueden tener mayor oportunidad para practicar su gramática.		

El docente como investigador, debe poner en su mesa de trabajo diversas propuestas de investigación con la finalidad de brindar aportes que beneficien el proceso de enseñanza aprendizaje de las lenguas. Para el caso de la aplicación del trabajo en pares, esta dinámica puede permitir conocer cómo es que los estudiantes construyen su

conocimiento y, qué y cómo, es que ellos desean aprender y fortalecer la competencia oral. Aunque es cierto que la gramática juega un papel fundamental en el aprendizaje de una lengua, el desarrollo de la competencia oral, es fundamental para que la lengua aprendida sea aplicada, en la medida de lo posible, de igual manera que la lengua materna.

Por consiguiente, se precisa también de preparar los espacios y situaciones para que los estudiantes puedan razonar, comprender y aplicar los conocimientos adquiridos en un ámbito social y multicultural capaz de ser desarrollado en la cotidianeidad que ahora puede ser entendida, como aplicada en su país de origen, en un entorno bilingual o multilingual o, en otro país en donde radiquen, en un entorno plurilingual y pluricultural en donde se presentarán con el estandarte de representación de su país y su cultura.

**2.4.5 Variables intervinientes en la adquisición de una lengua.** Azurmendi (1996, p. 64) refiere que “en la adquisición de una segunda lengua, intervienen variables de diversos tipos. Estas pueden ser las variables pedagógicas relacionadas con el profesor, la metodología y, el contexto del aprendizaje; es decir, son las que analizan la didáctica de las segundas lenguas (Laforge 1972)”. Por otra parte, se encuentran dos tipos de variables directamente relacionadas con el sujeto que aprende y éstas pueden ser llamadas individuales, que se refieren a las capacidades de aprendizaje del sujeto – aptitud lingüística- y las variables de la personalidad; en tanto que las psicosociales o socio-afectivas son las que vinculan al individuo con la sociedad y pueden ser: la identidad social, la motivación frente al aprendizaje de la segunda lengua y las actitudes respecto a la L2 y su grupo de hablantes. Sin embargo, también existen las variables

sociodemográficas que se relacionan con el sujeto que aprende en cuanto a edad, sexo, nivel socio-económico y socio-cultural- y las variables contextuales sociales o sociopolíticas, que se refieren al status que las diferentes lenguas ocupan en la sociedad. Finalmente, se tienen las variables lingüísticas que hacen referencia a la lengua materna del sujeto que aprende como a la segunda lengua aprendida. La proximidad lingüística que pudiera darse entre estas, puede ocasionar transferencias o interferencias en el proceso de aprendizaje.

*Variables psicosociales o socio-afectivas.* Actitudes. Azurmendi (1996) refiere que una actitud es un constructo que define la relación entre el sujeto y un objeto que puede ser físico o social. Las actitudes constan de tres componentes que son el cognoscitivo, el cual incluye las percepciones y creencias hacia un objeto; el afectivo, que recoge el sentimiento a favor o en contra de un objeto y; el conductual, que muestra la tendencia a reaccionar frente a un objeto de manera determinada. Las actitudes pueden ser negativas, positivas o neutras, frente a una lengua y sus hablantes. Además, Azurmendi (1996) cita que para Gardner (1985), las actitudes son relevantes en la adquisición de una segunda lengua, por ser soportes motivacionales.

Más adelante, Clément y Hamers (1979) citados por Azurmendi (1996) plantean la hipótesis de interdependencia cultural en la que, las actitudes favorables hacia la segunda lengua, se desarrollan si el individuo ya valora su propio grupo étnico.

En la adquisición de una segunda lengua, la aptitud y la actitud influyen sobre factores diferentes. La aptitud se relaciona con habilidades lingüísticas que se adquieren

en la instrucción, como son el vocabulario, la gramática y la pronunciación. Las actitudes positivas favorecen el desarrollo de habilidades comunicativas. La influencia entre actitudes y el proceso de adquisición de una lengua, parece ser recíproca. Se observa un cambio positivo en las actitudes conforme se avanza en el dominio de la segunda lengua, a consecuencia de experiencias novedosas.

Motivación. La motivación para aprender una segunda lengua, según Gardner (1985) citado por Azurmendi (1996, p. 65), consiste en “la combinación del deseo de aprender esa segunda lengua, el esfuerzo desarrollado en esa dirección y las actitudes favorables hacia el aprendizaje”.

Con esto, para Azurmendi (1996) las motivaciones y las actitudes influyen en la adquisición de la segunda lengua en tanto que, orientan al individuo en la búsqueda de oportunidades de aprender la lengua. Sin embargo, una alta motivación no es garantía de una buena adquisición. En la motivación, existen dos aspectos: la intensidad, que es la fuerza del deseo de aprender la lengua y, la orientación, que consiste en suponer la clase de razón que se tiene para aprender la lengua. Gardner y Lambert (1972, p. 66) definen la orientación como “un continuo entre lo integrativo y lo instrumental”. Lo integrativo, se caracteriza por el deseo de interactuar con el grupo y aproximarse psicológicamente a él. Mientras que la orientación instrumental o pragmática, se refiere a los casos en los que la segunda lengua, es vista como un modo de ganar reconocimiento social o ventajas económicas.

Por otra parte, para Clément y Kruidener (1983), según cita Azurmendi (1996, p. 66) son cuatro las orientaciones generales que aparecen tanto en contextos monolingües como multilingües: la orientación instrumental, el deseo de viajar, el deseo de entablar amistades y el conocimiento sobre uno mismo y el otro grupo. Aquí, “el tipo de orientación motivacional se determina en gran medida por QUIEN aprende, QUÉ lengua y en qué MEDIO”. Finalmente, Azurmendi (1996) refiere que son numerosos los estudios que muestran una relación positiva entre el éxito en la adquisición de una segunda lengua, la existencia de una motivación elevada y unas actitudes positivas hacia la segunda lengua.

*Destrezas comunicativas.* Trujillo (2002, p. 1) cita que para la revista Cuadernos de Pedagogía, 6 de las 10 competencias siguientes marcan los objetivos de la educación para el Siglo XXI y que son lingüístico-comunicativas. Estas diez propuestas que engloban competencias y las finalidades asociadas a ellas, pueden ser muy interesantes para los profesores de lenguas, ya sea como Primera Lengua (L1), Segunda Lengua (L2) o lengua extranjera (LE) y las agrupa como sigue:



Tabla 7

*Competencias y finalidades asociadas a ellas de acuerdo con la revista Cuadernos de Pedagogía*

Destrezas comunicativas (por asociarse a ellas finalidades comunicativas como comprender, convencer, dialogar, seducir, compartir)	
Hacen referencia explícita a destrezas lingüísticas	Competencias de empatía y cooperación
Leer para comprender (Mateos, 2001: 59-60)	Buscar para decidir (Monereo, 2001: 56-58)
Escribir para convencer (Castelló Badia: 2001: 61-62)	Automatizar para pensar (Puy Pérez Echeverría, 2001: 63-64)
Escuchar para dialogar (Pozo, 2001: 68-70)	Analizar para opinar (Puy Pérez Echeverría, 2001: 65-66)
Hablar para seducir (Castelló Badia, 2001: 68-70)	Empatizar para compartir (Monereo, 2001: 73-75)
	Cooperar para triunfar (Durán Gisbert, 2001: 73-75)
	Fijarse metas para superarse (Huertas, 2001: 76-78)

Más adelante Trujillo (2002) refiere que el desarrollo de estas competencias, está condicionado por los procesos de adquisición de la lengua. Por una parte, el individuo es un sujeto cognitivo que recibe activamente el input. Actualiza y pone en juego sus competencias lingüísticas comunicativas para crear el output. Por otra parte, existe una exigencia metodológica en la cual el docente en lenguas debe organizar su práctica de manera que incluya el paradigma formal con tendencias metodológicas como la gramática-traducción, los métodos audio linguales o los métodos nocionales-funcionales y el procesual, cuya tarea consiste en agrupar los enfoques por tareas o por proyectos. Dentro de este paradigma procesual, el aprendizaje colaborativo se entiende como una herramienta disponible para que el docente busque calidad en su práctica docente.

Describir las características del aprendizaje colaborativo puede servir para establecer su significado. Citadas por Trujillo (2002, p.4) y definidas por Johnson y

Johnson (2002) así como por Millis (1996), como condiciones para la calidad del aprendizaje colaborativo, se presentan las siguientes:

Tabla 8  
*Condiciones para la calidad del aprendizaje colaborativo según Johnson y Johnson (2002) y Millis (1996)*

Johnson y Johnson(2002)	Millis(1996)
1. Interdependencia positiva (y claramente percibida) entre los miembros del grupo	1. Los estudiantes trabajan juntos en una tarea común o en actividades de aprendizaje que se desarrollan mejor a través del trabajo en grupo de forma individualista o competitiva.
2. Considerable interacción (cara a cara) facilitadora del aprendizaje.	2. Los estudiantes trabajan en pequeños grupos de entre dos y cinco miembros.
3. Evaluación individualizada y responsabilidad personal para conseguir los objetivos del grupo.	3. Los estudiantes desarrollan comportamientos cooperativos, pro-sociales para completar sus tareas o actividades de aprendizaje comunes.
4. Uso frecuente de destrezas interpersonales y grupales.	4. Los estudiantes son positivamente interdependientes. Las actividades se estructuran de tal forma que se necesitan los unos a los otros para completar tareas o actividades de aprendizaje comunes.
5. Evaluación frecuente y regular del funcionamiento del grupo para mejorar efectividad futura.	5. Los estudiantes son evaluados individualmente y son responsables de su trabajo y aprendizaje.

Por otra parte, Trujillo (2002) añade que no se puede perder de vista la competencia intercultural, entendida ésta, como la participación crítica y activa en la comunicación, desde el reconocimiento de la diversidad como rasgo definidor de la sociedad dado que, para el desarrollo de la competencia cultural, son fundamentales ideas como “interdependencia positiva” o la “responsabilidad del grupo hacia el individuo y del individuo hacia el grupo”.

Trujillo (2002, p. 3), cita que para Fathman y Kessler (1993:134) según traducción personal,

“el aprendizaje colaborativo puede ser una forma de manejo de clase efectiva para contribuir al desarrollo de destrezas sociales, adquirir un mejor manejo de conocimiento de conceptos, mejorar la capacidad de resolución de problemas y perfeccionar las destrezas comunicativas y lingüísticas. En actividades con pequeños grupos, se promueve la atmósfera positiva para una interacción satisfactoria en el aula. Los estudiantes trabajan juntos en grupos heterogéneos, asumen responsabilidades respecto al aprendizaje de los compañeros y desarrollan una mayor receptividad hacia el aprendizaje y el lenguaje. Por último, dado que el lenguaje es interactivo en sí mismo, aprender una lengua en un entorno colaborativo permite a los estudiantes integrar lenguaje y contenidos si se dan las condiciones adecuadas”.

Así, Trujillo (2002) concluye que el aprendizaje colaborativo sirve para desarrollar las competencias lingüístico- comunicativas pero también para mejorar las competencias sociales y cognitivas.

Walters (2000) citado por Trujillo (2002, p. 6) señala cuatro modelos principales de aprendizaje colaborativo que pueden ser más difíciles de aprender y usar inicialmente, pero que por otra parte, pueden ser más flexibles, dado que pueden aplicarse en diversas asignaturas, edades y situaciones de aprendizaje; y más robustos al convertirse en una forma de trabajo estable.

Estos modelos son:

1. Jigsaw(Puzzle)(crucigramas)
2. Student Team Learning (Aprendizaje por Equipos de Estudiantes)

3. Learning Together (Aprendiendo Juntos)
4. Group Investigation (Investigación en Grupo)

El modelo de Learning Together fue diseñado por Roger T. Johnson y David W. Johnson a mediados de los sesenta. Basa sus características de aprendizaje en organizar grupos de dos a cinco integrantes los cuáles abordan una única tarea en la que todos, deben procurar el éxito del grupo y de cada individuo. Este modelo es el que cuenta con más investigaciones que demuestran su valor en relación con los resultados académicos (Johnson, Johnson y Stanne, 2000) y la mejora de las relaciones sociales (Johnson y Johnson, 1998 y 2000). (Trujillo, 2002, p. 8)

## **2.5 Los participantes del proceso enseñanza-aprendizaje: docente, alumno e interacciones**

Para Porlán y Martín (2004) el profesor como investigador, se convierte en un mediador entre la teoría y la práctica educativa. Esta mediación, se efectúa desde un plano cognitivo donde el profesor a manera de filtro, interpreta y valora la información que recibe como modelo educativo o instrucción curricular. Por la parte práctica, el docente toma innumerables decisiones sobre su comportamiento influido por las creencias y opiniones. Es decir, influenciado por variables emocionales, actitudinales emocionales y cognitivas, las cuáles interactúan con el contexto específico.

Gimeno (1988), citado por Porlán y Martín (2000, p. 19) señalan que el profesor es:

“un agente activo en el desarrollo curricular, un modelador de los contenidos que se imparten y de los códigos que estructuran estos contenidos, condicionando con ello toda la gama de aprendizaje de los alumnos”.

Porlán y Martín (2004) sugieren que durante este proceso, el profesor elabore un diario que puede permitirle representar el punto de vista del autor respecto a los procesos más significativos de las dinámicas de las que forma parte, mismas que le permitirán establecer conexiones significativas entre el conocimiento práctico y disciplinar con la finalidad de poder tomar decisiones más significativas. Además, el seguimiento de este diario le permitirá al docente realizar localizaciones sucesivas de la problemática, sin perder las referencias del contexto, propiciando el desarrollo de los niveles descriptivos, analítico-descriptivos y valorativos, del proceso de investigación y reflexión del profesor.

Gracias al Diario, el profesor puede describir las actividades que suceden en la clase, relatar procesos y categorizar en la medida de lo posible, las observaciones que va recogiendo. Esta descripción, se puede categorizar como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 9

*Categorización de las observaciones de acuerdo a sus componentes según Porlán y Martín (2004)*

Clasificación		
Referida al profesor	Referida al alumno	Referida a la comunicación didáctica
Tipos de comportamientos instruccionales: Actividades y secuencias más frecuentes. Conductas normativas, sancionadoras, reguladoras. Conductas de carácter más afectivo.	Comportamiento individual, implicación y grado de participación en actividades Ideas y concepciones frecuentes Comportamientos relacionados con otros alumnos y con el profesor	Características físicas de la clase. Organización y distribución del espacio y tiempo. Cronograma de la dinámica de la clase Acontecimientos generales Relacionados con las tareas. Otros no directamente relacionados, que suceden en paralelo con las mismas
Se pueden desencadenar preguntas problematizadoras con la finalidad de vincular a cada componente de la tabla y focalizar progresivamente las observaciones partiendo de lo general a lo concreto sin perder las referencias del texto.		

**2.5.1 La comunicación humana.** Para Lozano (2011) el ser humano, percibe todos los estímulos exteriores a través de sus sentidos y a la información que recibe su cerebro, le otorga consciente o inconscientemente un significado que es factible que en ocasiones no sea correcto en todos los casos debido a que, entra en juego la diversidad de interpretación de los mensajes. Sin embargo, todo es capaz de comunicar algo. El ser humano, a lo largo de toda su vida, percibe y procesa cierta información que le ayudará a formarse una visión del mundo y esto es motivo de comunicación.

La comunicación humana típicamente se compone de un emisor, un receptor, el mensaje, el canal, el contexto, la retroalimentación, la codificación y la decodificación. Pero también entra en juego en este proceso un elemento negativo que es el ruido, capaz de manifestarse y bloquear o impedir la comunicación efectiva. Lozano (2011, p. 26) cita a su vez que Fonseca (2000) destaca los siguientes tipos de ruido:

Tabla 10  
*Ruidos en la Comunicación por Lozano (2011)*

Tipo de ruido	Elemento del mensaje en el que se presenta típicamente
Psicológico	Se presenta en el emisor y en el receptor, y tiene que ver con un estado anímico, mental o emocional producido por una situación que se vive, por ejemplo de tensión, tristeza, angustia, enojo, apatía, etcétera.
Fisiológico	Se presenta en el emisor y en el receptor y, consiste en molestias o incapacidades del organismo humano, por ejemplo, pérdida de la vista o del oído, ronquera, malestar o dolores corporales, hambre, cansancio y falta de respiración, entre otros.
Semántico	Se presenta en el mensaje, en su contenido; las palabras empleadas pueden tener un significado confuso, equivocado o desconocido por el receptor.
Técnico	Se presenta en el medio o canal que transmite el mensaje; por ejemplo, manchones de tinta en textos impresos, palabras ilegibles o borrosas, falta de sonido en el radio, interferencias en sonido e imagen del televisor o la computadora y demás.
Ambiental	Son alteraciones naturales del ambiente, como la lluvia, truenos, calor, frío, y alteraciones artificiales producidas por máquinas y artefactos como ruidos de aviones, de autos, de martillos, sonidos de campanas, teléfonos y muchas más.

*Saber comunicarse.* Lozano (2011) expresa que la sociedad exige que los especialistas o profesionales, deben ser doblemente efectivos tanto en su propia especialidad como en el ámbito de saber comunicar efectivamente. Además, Lozano (2011, p. 28) reitera que para Hall (1986) “Whorf revolucionó la conceptualización del lenguaje al relacionarlo directamente con el pensamiento y la creación de ideas” y por ende, “el idioma es el elemento principal en la formación del pensamiento”.

Más adelante Lozano (2011) menciona que la cualidad de comunicarse efectivamente en forma oral, está presente en las personas, pero es preciso aprender a

desarrollarla y ponerla en práctica: un ejercicio constante le permite desarrollarse y crecer.

Finalmente, King (2001) citado por Lozano (2011, p.28) comenta acerca de las ocho características que deben tener los mejores comunicadores:

- Hablar de las cosas desde un ángulo diferente
- Ampliar sus horizontes
- Pensar y hablar de temas que van más allá de la vida diaria
- Ser entusiasta y no hablar de uno mismo a toda hora
- Ser curioso y preguntar
- Buscar la empatía
- Tener el propio estilo de hablar

## **2.6 Plurilingüismo**

El Marco Común Europeo refiere que el enfoque del plurilingüismo enfatiza que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de la lengua, desde su forma familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos, el individuo desarrolla una competencia comunicativa a la que se adhieren todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan e interactúan entre sí. En ausencia de algún mediador, pueden poner en juego la totalidad de su bagaje lingüístico, la experimentación con formas alternativas de expresión en lenguas y dialectos diferentes, la utilización de recursos paralingüísticos (mímica, gestos, expresiones faciales, etc.) y la



simplificación radical del uso de la lengua. Así, no sólo se piensa en el dominio de una o varias lenguas, sino en un repertorio lingüístico en el que tengan lugar todas las capacidades lingüísticas. Además, una vez reconocido el aprendizaje de los idiomas como una tarea que dura toda la vida, adquiere una importancia en el desarrollo de la motivación, la destreza y la confianza a la hora de enfrentar nuevas experiencias en otros entornos diferentes al centro escolar.

Collins, Brown y Holum(1991), refieren que un factor primordial para el éxito del aprendizaje de manera recíproca, se da cuando el docente modela estrategias en un contexto de un problema compartido que los estudiantes intentarán resolver, primero por sí mismos, en un marco con errores y dificultad, posteriormente compartirán nuevos conocimientos, compararán los resultados generados por el grupo y expresarán sus diferencias tratando de entender lo que les dirigió a tales diferencias generando un pensamiento crítico, no solo al producir buenas preguntas y resúmenes, sino también al aprender a resumir o cuestionar el trabajo de otros mejorando de manera crucial el aspecto de sus habilidades metacognitivas. Además, con técnicas de andamiaje exitoso, los estudiantes pueden contar con el soporte necesario para realizar las diversas tareas. Si se combina lo aprendido de manera interactiva, no sólo de manera oral sino además por escrito, se generarán además 5 procesos generales sobre las ideas: se generará una nueva , se mejorará, se elaborará el conocimiento sobre ella, se identificarán las metas y se pondrán las ideas resultantes en un todo cohesivo.

Por otra parte, al involucrarse en la resolución de un problema en pares, los integrantes desempeñan diversos roles y con ello aprenden a observar cómo es que sus

pares y ellos mismos afrontan diversas posturas y externan sus ideas. Al realizar más y más tareas, los estudiantes se volverán más diestros y mostrarán más confianza en las habilidades practicadas, adquiridas y requeridas. Además, al generar un resumen del proceso que efectuaron para la solución del problema, podrán aportar críticas con la finalidad de mejorar el método aplicado en pro del aprendizaje.

Si se posiciona esta idea en la enseñanza del idioma japonés, la combinación de las habilidades oral y escrita, mediante la estrategia de Aprendizaje en Pares, propicia no solo el reforzamiento gramatical de la lengua sino además, el empleo del idioma japonés en su vida, de manera cotidiana y acorde a las necesidades planteadas en un tiempo y espacio determinado.

Collins, Brown y Holum (1991), presentan 6 métodos de enseñanza que dan a los estudiantes la oportunidad de observar, involucrarse, inventar o descubrir estrategias expertas en un contexto. En un primer grupo, se presenta *el modelamiento, la asesoría y el andamiaje* como el corazón del aprendizaje cognitivo; diseñados para ayudar a los estudiantes a adquirir un conjunto de habilidades integradas a través de procesos de observación y prácticas guiadas; *la articulación y la reflexión* son los métodos diseñados para enfocar sus observaciones en base a la resolución del problema como lo hacen los expertos, para hacer conciencia y tener control respecto a las estrategias para resolver sus propios problemas y, finalmente, por medio de *la exploración*, se estimula la autonomía de quién aprende no sólo al llevar a cabo procesos de resolución de problemas como los expertos, sino también al definir o formular los problemas a resolver.

Delmastro (2008) define la metacognición como “una actividad consciente de pensamiento de alto nivel, que permite indagar y reflexionar sobre la forma como la persona aprende y controla sus propias estrategias y procesos de aprendizaje con el objeto de modificarlos y/o mejorarlos”, se enmarca en paradigmas educativos vinculados con los enfoques cognitivo-constructivistas, humanistas y eclécticos vigentes en la dictatología de la lengua y cultura extranjera y que enfatizan el papel activo del aprendiz en la construcción de conocimiento significativo y del docente como mediador en dicha construcción.

Bajo este panorama, la conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras, va más allá del empleo de la parte lingüística y aborda aspectos afectivos, socioculturales, cognitivos estratégicos y metacognitivos. Así mismo, Delmastro (2008) menciona que desde principios de los ochentas, varios investigadores han incluido estrategias meta cognitivas, procesos de autocontrol y autorregulación como elementos de la competencia estratégica requerida para el logro de la competencia comunicativa en la lengua meta, misma que debe ser escuchada, hablada, leída y escrita en contextos variados y significativos para el estudiante.

Gracias a actividades de interacción con los pares orquestadas por el docente, los estudiantes pueden ayudarse y colaborar mutuamente en el aprendizaje y construcción de nuevos significados; pueden aclarar sus dudas, recibir retroalimentación, incrementar sus conocimientos y adquirir nuevas estrategias. En esta función, el docente es figura central, pero como proveedor del andamiaje instruccional. Esto es, provee estructuras

provisionales que sirvan de apoyo a los estudiantes en el desarrollo de procesos comunicativos y de cognición.

El conocimiento de aportes multidisciplinarios, unido a la intuición derivada de la propia experiencia docente, la comunicación intersubjetiva y la interacción con los pares y sus propios alumnos, contribuyen en la redefinición del rol del docente en las tendencias predominantes de la enseñanza contemporánea de las lenguas extranjeras.

Para Richards (2006) la enseñanza comunicativa del lenguaje puede ser entendida como una competencia gramatical con un conjunto de principios acerca de las metas de la enseñanza de idiomas: cómo aprenden los estudiantes, el tipo de actividades en el salón que mejor facilitan el aprendizaje y los roles del profesor y los estudiantes. Sin embargo, aunque la competencia gramatical es una dimensión importante del aprendizaje del lenguaje, no es todo lo que involucra el aprendizaje del mismo. El ser diestro en el uso del lenguaje no implica el ser capaz de emplear el lenguaje en una comunicación más significativa.

La competencia comunicativa incluye saber cómo emplear el uso del lenguaje en diversos propósitos y funciones; de acuerdo con los modos formales e informales de manera oral o escrita; saber cómo producir y entender diferentes tipos de textos y cómo mantener una comunicación a pesar de las limitaciones del conocimiento del lenguaje. Hoy en día, gracias a diversos métodos y estrategias, el estudiante logra una inmersión en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, muy distinto al de las escuelas tradicionales que le permite expresarse de manera más natural y como si no

estuviera en un ambiente pedagógico y, al mismo tiempo lo motiva a emplear estrategias innatas así como competencias discursivas.

## 2.7 El idioma Japonés

*Introducción al sistema de escritura japonesa.* Para poder leer un enunciado en japonés, se precisa de la identificación de 4 tipos de escritura:

私	の	国	は	メキシコ	で、	México	と	書きます。
Kanzi	hiragana	Kanzi	hiragana	katakana	hiragana	romazi	hiragana	kanzi
2	3ª	2	3	3	3	1	3	2

➔ “Mi país es *メキシコ (Mekishiko)* y, se escribe *México*”.

1. Romazi(escritura conocida como “letra romana”),
2. Kanzi(ideogramas) y,
3. Silabario hiragana (para palabras japonesas) y
4. Silabario katakana(para palabras extranjeras).(Ver Figura 3, Silabarios japoneses Hiragana y Katakana, en Anexo 3)

Antiguamente, el idioma japonés existía de manera fonética y fue gracias al budismo que la escritura china se introdujo en Japón hace aproximadamente 2000 años. Sin embargo, debido a que los kanzi (ideogramas de la dinastía kan) resultaban difíciles de reproducir, se dice que algunos monjes al escribir en kanzi, para disculpar su mala escritura, firmaban con seudónimo femenino. Los kanzi, son caracteres que expresan no sólo sonidos sino también significados. El haber sido adoptados por el idioma japonés, provocó además, una adaptación al lenguaje japonés en el sentido de que conservó su sonido chino (que al leerlo se

conoce como on-yomi) y provocó el nacimiento de la representación del sonido japonés (que al leerlo se conoce como kun-yomi). Por consiguiente, un kanzi puede tener uno o más sonidos chinos y uno o más sonidos japoneses. Esta relación, no significa que un chino sepa japonés o a la inversa pero, la identificación de los ideogramas, si facilita el aprendizaje e interpretación de ambas lenguas.

Kano, Shimizu y Takenaka (1988, p. IX) con la intención de facilitar el aprendizaje de los kanzi, presentan una división como se muestra a continuación:

Tabla 11

*Grupos de identificación de kanzi propuestos por Kano, Shimizu y Takenaka (1988)*

Kanzi con formas complicadas	Kanzi compuestos por varios componentes	Kanzi que expresan significado por sí mismo y juegan un papel importante al formar palabras	Combinación de kanzi con hiragana	Kanzi con varias formas de leer y varios significados
------------------------------	---	---	-----------------------------------	---

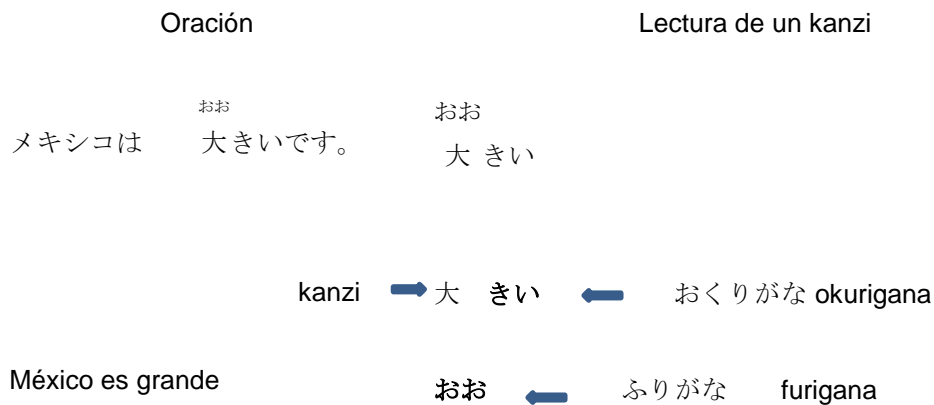
Con esta división, presentan al estudiante la oportunidad de que los alumnos a nivel inicial, aprendan:

- A leer y escribir 500 kanzi básicos brindando explicaciones completas
- Sus componentes (origen significado, lectura china y japonesa, caligrafía, radicales, etc.)
- A mejorar en la competencia de lectura de kanzi y cuando este lo permita inferir en su significado a partir de sus componentes.

- Enseñar métodos de memorización del kanzi para que los estudiantes puedan ser perceptivos y productivos en su aprendizaje.

Ogawa (1999) cita en su libro Minna no Nihongo I (japonés para todos I) que se encuentran designados 1945 kanzi como uso cotidiano.

Posteriormente, como derivaciones del kanzi, surgieron dos tipos de escritura que sólo expresan sonidos, conocidas como Karina (palabra prestada) una es el hiragana, con un estilo curvilíneo que gramaticalmente, se emplea para dar los detalles gramaticales a los conceptos. Si ésta se emplea para facilitar la lectura de un kanzi, recibe el nombre de furigana, mientras que cuando se emplea como complemento de una palabra, recibe el nombre de okurigana.



El silabario katakana con trazos más rectos, sirve para representar y escribir palabras de origen extranjero:

メキシコ      México

マリア      María

Tanto la escritura hiragana como katakana son derivados del kanzi: El hiragana emplea la “totalidad” del kanzi y el katakana sólo una parte:

加 (加える= añadir, juntar) (kanzi del que se deriva el sonido “ka”)

か      “ka” en hiragana      カ      “ka” en katakana

*Fonética Japonesa.* Ambos silabarios se presentan en una tabla que se conoce

como ごじゅうおんず 五十音図 (tabla de los 50 sonidos) (Ver Figura 3 en Anexo 3). Esta tabla contiene

alrededor de 50 sonidos puros, de los cuales, 5 son vocálicos aiueo, los otros 40 son silábicos y el único sonido consonántico que existe solo es el de la “n”. Por otra parte, de esta tabla se derivan sonidos impuros que se adquieren de la combinación de sonidos puros más ” ( ten ten) o ° (maru) y los sonidos compuestos que se adquieren de la combinación de las sílabas que terminan en “i” más un sonido que se representa como subíndice “ya”, “yu” y “yo”.

El idioma japonés presenta también sonidos cortos (hatsuon) que se representan con un つ (tsu) como subíndice y se coloca cuando existe duplicidad de consonante (a excepción de la “n” que si existe sola.

Kippu boleto pero konnichiwa hola/buenas tardes

きっぷ      こんにちは



Por otra parte, también existe la prolongación de sonido que en romazi se representa colocando una línea horizontal arriba de la vocal que se prolonga. En japonés, para las sílabas con terminación o y u se representa con una “u”

Sayōnara さようなら

Yūki ゆうき

Un enunciado en japonés, se integra por el verbo, adjetivo, sustantivo, adverbio, conjunción y partículas.

*Características especiales desde el punto de vista gramatical.* De similar manera que el idioma alemán, el verbo se coloca al final de la oración.

Las partículas son componentes importantes dentro de las oraciones en japonés. Algunas partículas expresan algo y otras funcionan como la luz ámbar del semáforo para advertir su empleo. Podría decirse que las partículas dan el “sabor” a la oración.

それはわたしのほんです。

Ese es mi libro

Traducción literal de acuerdo al orden en la oración:

“Ese, libro de mí es”

La partícula は Es el “ambar” que advierte que lo que va antes es el sujeto pero no tiene significado alguno.

それは私の本です。

En este caso, の es la partícula que implica pertenencia y para esta situación puede atribuírsele el significado de pertenencia.

En japonés, no existe ni género ni número definido. El contexto permite suponer la situación planteada. Sin embargo, se puede agregar información extra que facilita la comprensión.

学生は教室にいます。

En el salón hay *estudiantes*/En el salón está el *estudiante*.

子供が二人います。

Hay 2 niños. El número 2 permite inferir que se puede emplear niño en plural (niños).

Para los mexicanos, resulta fácil la conjugación en japonés debido a que solo existen 4 variantes: afirmativo presente, negativo presente, afirmativo pasado y negativo pasado. El presente o futuro emplea la misma terminación y los adverbios de tiempo o la información extra, son los que determinarán el tiempo en la oración. En lo referente a fonética, existe una similitud con relación al español y sólo los sonidos tsu 「つ・ツ」 y shi 「し・シ」, son los que, con un poco de práctica, pueden dejar de poner en apuros al mexicano.

Algo distintivo en la lengua japonesa es que los adjetivos se conjugan :

高い	Es caro
高くない	No es caro
高かった	Era caro
高くなかった	No era caro

Aunque el idioma japonés maneja un estilo cortés y un estilo familiar, cambian también sus declinaciones respecto al interlocutor a quién se dirige. Emplea tres terminaciones perfectamente identificadas para dirigirse a un menor, animal o planta; a un igual, o bien a un superior. Estas modificaciones, van estrechamente ligadas con la parte cultural por lo que para poder comprender su uso, es preciso generar un ambiente que permita que se aprenda de manera más natural y vivencial. Estas declinaciones, de inicio pueden parecer raras, pero una vez que se comprende la mentalidad japonesa, se pueden emplear y asimilar como algo diferente, pero al mismo tiempo comprensible dentro de la sociedad japonesa. Es preciso mencionar que aún para los japoneses, el empleo de estas formas les resulta complicado debido a que una exageración de las mismas podría causar una mala interpretación (el interlocutor puede sentirse extremadamente halagado o humillado). Esta asimilación adquirida con el conocimiento y la práctica, puede evitar choques culturales para quienes en un momento determinado tienen la posibilidad de ir a Japón.

Respecto a la importancia del conocimiento de la parte cultural vinculada con la enseñanza-aprendizaje de la lengua japonesa, se podría citar el ejemplo siguiente:

La invitación a entrar al “ofuro”(baño de tina). Al ir de visita con una familia japonesa, desde el punto de vista de la mentalidad japonesa, el anfitrión se enjuaga su cuerpo con un baño de regadera e inmediatamente después, se da un baño de tina con agua caliente y perfumada. Posteriormente, ofrece el “ofuro” al invitado quien debe hacer lo mismo: lavar su cuerpo con un baño de regadera y después entrar en la misma agua caliente y así consecutivamente para todos los presentes hasta terminar con la esposa del anfitrión. Mientras este es un ritual de atención para con el invitado desde la perspectiva japonesa, para una mexicana que se casó con un japonés y que desconocía este evento, resultó motivo de divorcio debido a que fue mal interpretado como una ofensa por parte de su suegro al “haberla obligado a bañarse y a entrar en una tina con agua sucia”. Para evitar este tipo de percances, es preciso introducir situaciones vivenciales dentro del salón de clase para que los alumnos comprendan e identifiquen el rol que deben jugar. Además, es conveniente recordar el dicho aquel de “al pueblo que fueres, haz lo que vieres” y no se trata de imitar sólo porque sí, sino de comulgar en diversas facetas con una cultura diferente que permite que se le conozca al mismo tiempo que se aprende a hablar.

*Historia de los métodos empleado para la enseñanza de la lengua japonesa como segunda lengua.* A continuación, se presenta un cuadro comparativo realizado por la profesora Takasaki de Fundación Japón que contiene los diversos métodos empleados para la enseñanza de la lengua inglesa y japonesa como segunda lengua con la finalidad de observar las modificaciones que han sufrido ambas a través de los años:

Tabla 12  
*Enseñanza del inglés y japonés en diversas décadas*

Década	Inglés Americano como Segunda Lengua (ESL)	Japonés como Segunda Lengua(JSL)
1960	Método Audiolingual	El método audiolingual Estructuralismo lingüístico Estructura de la psicología conductual La teoría era un problema de fondo
1970	Difusión de métodos de enseñanza	
1980	Enfoque Comunicativo	
1990 ~	De los métodos de enseñanza del Enfoque comunicativo	Enfoque Cognitivo
	Del Enfoque comunicativo a la filosofía de la vida  Enfoque comunicativo Enfocado en la forma Centrado en quien Aprende Enfoque Cognitivo Aprendizaje en Pares	Enfoque comunicativo Marco de referencia en torno a Lenguaje e identidad
		Inicialmente, se partía desde una perspectiva interna de Japón.
1990 ~		Posteriormente, se enfocó específicamente hacia los estudiantes mexicanos para comprender su forma de aprendizaje
		Actualmente, la perspectiva se dirige a nivel internacional con la interrogante Los métodos empleados para la enseñanza del japonés desde una perspectiva internacional son/serán ....?

Dentro del contexto del MER (citado por Cervantes, ) (Marco de Referencia Europeo), específicamente para México, las interrogantes que surgieron fueron:

- Ahora ¿cuáles son los cambios que presenta la sociedad mexicana?
- Ahora ¿Cuáles son los métodos para el aprendizaje de las lenguas? y,
- Ahora ¿quiénes son los que aprenden japonés?

Desde la perspectiva del Cónsul Europeo, las interrogantes que surgieron son:

1. ¿Qué se está haciendo al emplear los idiomas?
2. Durante el aprendizaje de la lengua, ¿qué se debe aprender?
3. ¿Qué hay que hacer para dirigir a quien aprende hacia el aprendizaje?
4. ¿Quién investiga y aprende? (Edad, sexo, base de la sociedad, historial académico, etcétera)
5. ¿Qué conocimiento, experiencia, dinámicas y técnicas tiene el instructor?
6. ¿Qué material podrá adquirir quién aprende?
7. ¿Cuánto tiempo empleará para su aprendizaje?

Por consiguiente, es ahora labor de los docentes orientar el cumplimiento de los objetivos de sus instituciones como una respuesta hacia estas interrogantes con la finalidad de que sean abordadas dentro de contextos institucionales y favorezcan el desempeño de las diversas habilidades contempladas en el proceso de enseñanza aprendizaje de las lenguas.

## Capítulo 3. Método

El objeto de estudio de esta investigación tiene como interés primordial, comprender cómo la estrategia en pares puede aplicarse en un contexto y, analizar si el nivel de desempeño y la meta de aprendizaje de los involucrados favorece el desarrollo de la habilidad oral en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma japonés; así como analizar cómo se desarrolla el desempeño de la habilidad oral en el idioma japonés cuando el docente emplea la estrategia de Aprendizaje en Pares y, si se puede lograr una interdependencia positiva antes y durante el proceso de aplicación del Aprendizaje en Pares.

Para que se logre, en este capítulo se presenta el método acorde a la investigación que la investigadora seleccionó para analizar la información obtenida. Así mismo, se describe la población de la que se obtuvo la muestra así como los instrumentos elaborados o adaptados por la investigadora con la finalidad de dar respuesta a las preguntas de investigación. Además, se describe qué se desarrollará en cada una de las etapas del proceso de investigación y cómo es que se analizan los datos así como el fundamento ético con el que se maneja la información.

### 3.1 Método de investigación.

La presente investigación cumple con las características que Valenzuela y Flores (2012) refieren, corresponden a una investigación cualitativa por producir datos descriptivos y que se listan a continuación:

- Poseer un enfoque en significados, comprensión y procesos

- Unidades de análisis con base en un propósito
- Colección de datos: entrevistas, observaciones y documentos
- Análisis de datos inductivos y comparativos
- Riqueza de la descripción de los hallazgos: temas y categorías

Por otra parte, se emplea el método fenomenológico presentado por Valenzuela y Flores (2012) porque centra su atención en las experiencias subjetivas de los participantes y la interpretación; es decir, en ella se describen los significados de las vivencias de los mismos. Con este tipo de investigación, pueden brindarse datos descriptivos de los participantes, del contexto y de las actividades de interés permitiendo ilustrarlos con citas de los documentos, de las entrevistas, de las comunicaciones electrónicas y extractos de video para apoyar los hallazgos. El método comparativo constante de análisis de datos es distintivo de este enfoque. Así, se permite comparar segmentos y se determinan similitudes y diferencias.

Bergh, citado por Ruiz (2012) refiere que los seres humanos son animales únicos que comunican lo que aprenden a través de símbolos, siendo el más común el lenguaje, acompañado de gestos y sonidos a los que se atribuye un significado. Por consiguiente, la tarea de la investigadora estriba en captar la esencia de este proceso para interpretar y captar el sentido atribuido a los diferentes símbolos. Más adelante Ruíz (2012, p.15) cita que de acuerdo con Blumer, considerado el padre fundador del interaccionismo simbólico (proceso en el cual los humanos interactúan con símbolos para construir significados), “el significado no emana del interior de las cosas, ni procede de los elementos sociológicos de las personas sino que brota de la manera cómo las personas



actúan con otras frente a las demás cosas.” Los significados son productos sociales elaborados a través de la interacción que efectúan las personas en sus actividades. Por tanto la interacción humana constituye la fuente central de datos. La empatía es un elemento central para entender cómo funciona la interacción. El sentido y significado depende de cómo los sujetos definen la situación. La auténtica definición de la situación proviene de las interacciones sociales (acción con sentido simbólico), de la negociación de definiciones y de la asunción empática de los roles.

La investigadora, acoge la metodología propuesta por Hernández, Fernández, Baptista y Casas (1991) para quienes describir es medir. Partiendo de una serie de cuestiones, se mide cada una de ellas de manera independiente y se describe lo que se investiga. Por lo que, una vez que se realizó la revisión de los aportes literarios y que se identificó cómo se procedería respecto al problema planteado, se optó por emplear el estudio descriptivo con la finalidad de analizar los resultados obtenidos respecto al empleo del Aprendizaje en Pares y describir sus componentes. Es preciso señalar que el objetivo de este tipo de estudio, no es indicar como se relacionan las variables sino describirlas en los términos deseados. Conforme se desarrolle la investigación, es factible el empleo de un enfoque explicativo, también sugerido por Hernández, Fernández, Baptista y Casas (1991) con la finalidad de encontrar las posibles causas o razones que provocan que se dé o no una interdependencia positiva (¿por qué se da y en qué condiciones?).

De este modo, se acoge el método cualitativo fenomenológico para observar y registrar la información que se obtenga con los instrumentos propuestos referente

específicamente al caso de Aprendizaje en Pares. Se desea observar cómo es que se da este fenómeno en una población en la que se enseña japonés para ver su comportamiento y detectar la efectividad y o propuestas de mejora respecto a esta estrategia y la relación que pudiera tener en un ambiente de interdependencia positiva. Además, se desea observar si el Aprendizaje en Pares es capaz de estimular o brindar evidencias de que a través de éste se emplea la habilidad oral y de ser así, observar su desempeño para, por medio de este estudio, se invite a los docentes y estudiantes involucrados con el idioma japonés, a emplear la Estrategia de Aprendizaje en Pares, perfeccionar, adecuar su empleo o continuar con estudios relacionados con ésta, con la finalidad de mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje del idioma japonés.

### **3.2 Población, participantes, selección de la muestra**

La población seleccionada sería por conveniencia por cumplir con la característica de contar con la disposición del lugar y de los informantes. La muestra se conformará por grupos intactos de 2 docentes titulares y los alumnos de japonés del nivel Avanzado 1 (JA1) (6 participantes) y, Japonés Básico 3 (13 participantes) del CENLEX Unidad Santo Tomás del IPN. La edad de los participantes oscila en la etapa de adolescentes y adultos (entre 15 y 50 años), pertenecientes al estrato de clase media y alta.

Hasta ahora, el Tecnológico de Monterrey ha orientado la enseñanza del idioma japonés a una población con características similares: por una parte, la matrícula del Campus Hidalgo, se conforma por adolescentes y adultos tanto internos como externos por otra parte, al igual que en el CENLEX Santo Tomás del IPN, otra característica

similar es la conformación de grupos pequeños. Aunado a esto, se tiene propuesto incluir el idioma en los programas del nivel Preparatoria y Universitario del Campus Hidalgo a partir de Agosto de 2014. Por consiguiente, se propone observar a participantes externos con características similares aplicando el bracketing que Valenzuela y Flores (2012) refieren como la acción de abstenerse y renunciar a juicios y prejuicios que pudiesen influir en el proceso. Así, a partir de los resultados obtenidos, de los participantes del CENLEX Santo Tomás del IPN, quienes han tenido la experiencia de emplear el Aprendizaje en Pares, se podrían hacer ajustes respecto a esta estrategia y mejorar los procesos de las clases futuras a impartir en el Campus Hidalgo, además de brindar propuestas de mejora en las clases que se imparten en el CENLEX Santo Tomás o bien a otras instituciones vinculadas con el idioma japonés.

### **3.3 Procedimientos**

*Primera Fase.* Se presenta una Carta de Consentimiento Informado para el Director del CENLEX Santo Tomás para autorizar el inicio de la Investigación. (Apéndice H).

Para poder dar inicio a la presente investigación de índole cualitativo, se envió a las autoridades del CENLEX Santo Tomás del IPN, en primera instancia la carta contenida en el Apéndice H (Carta de Consentimiento Informado) para solicitar la autorización de la aplicación de una serie de dinámicas de Aprendizaje en Pares y comprobar si ésta es promotora del desarrollo de la habilidad oral en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma japonés.

La solicitud fue aprobada (Apéndice I). Sin embargo, debido a que el CENLEX Santo Tomás estaba próximo a concluir el ciclo educativo 2013, se tuvo que modificar el

proyecto inicial (consistente en aplicar durante varias sesiones continuas, la dinámica de Aprendizaje en Pares al nivel de Japonés Avanzado 1). Así, se acordó desarrollar una serie de dinámicas de Aprendizaje en Pares, los días 3 y 4 de diciembre de 2013 con el Nivel Japonés Avanzado 1, durante una hora por día y; el día 7 de diciembre de 2013 de 11:00 a 13:00hrs., con el grupo de Japonés Básico 3. (Apéndice I).

Posteriormente, para poder tener elementos que fundamenten el planteamiento del problema, la investigadora debe solicitar a los participantes de los grupos Japonés Avanzado 1 (JA1) y Japonés Básico 3 (JB3), un compromiso de participación mediante la firma de la Carta de Consentimiento Informado (Apéndice I).

Para el grupo de Avanzado 1, integrado por 6 alumnos y un docente titular, se procedió a iniciar con la firma de consentimiento de participación por parte de los estudiantes a su cargo (Apéndice J).

Para los alumnos de Japonés Básico 3, igualmente, antes de iniciar con las dinámicas de Aprendizaje en Pares, se procedió con el llenado del formato de participación (Apéndice J).

*Segunda Fase.* La investigadora procede a instruir a los docentes y a los participantes con lo siguiente:

- El docente conjuntamente con la investigadora puede armar los pares de trabajo y dar a conocer a los alumnos como quedaron integrados.
- Una vez identificados los pares de trabajo, el docente/investigadora procede a dar las instrucciones a cada par con la finalidad de que cada par interactúe creando

diálogos respecto a los diversos temas comprendidos para cada nivel y realice una presentación de los mismos frente al grupo.

La actividad se desarrolla bajo el formato de Aprendizaje en Pares y consiste en el trabajo en pares en el aula de un tema adaptado al nivel de los participantes para continuar con la preparación de una presentación a trabajar mediante el uso de las TIC's (formato Power Point, exclusivamente para el nivel Avanzado) con monitoreo y andamiaje por parte del docente/investigadora (Apéndice C). El docente/investigadora, se apoya también del Anexo Nivel de autorregulación (Apéndice D), para llevar a cabo anotaciones respecto a los puntos específicos observables durante la aplicación de la dinámica de Aprendizaje en Pares.

*Desarrollo de la dinámica de Aprendizaje en Pares seleccionada para Japonés Avanzado 1.* Debido a que el grupo era pequeño y el día 3 de diciembre sólo asistieron cinco alumnos, se formó un par y una tríada por iniciativa de los integrantes. A manera de “ice breaker”, se les invitó a hablar en japonés acerca de actividades cotidianas, asistiendo su participación mediante el empleo de un libro con imágenes de verbos cotidianos.

Al principio, los alumnos intercambiaron ideas desde sus lugares, en par y en tríada y, cuando había necesidad de búsqueda de palabras desconocidas, acudían a sus libros de texto, dispositivos electrónicos, diccionarios y en “última” instancia consultaban a los profesores disponibles (docente titular e investigadora). Una vez que

practicaron la actividad, se procedió a la presentación frente al grupo por parte de cada equipo. (Ver Apéndice K).

Durante esta parte, se pudo percibir cierto nerviosismo por parte de los alumnos al sentirse observados e incluso evaluados por parte de los docentes. Sin embargo, conforme se comunicaban en japonés, fueron demostrando más seguridad y más concentración en lo que estaban desarrollando. Así mismo, el libro de imágenes, les permitió enfocarse a los verbos y situaciones pensadas directamente en japonés, sin emplear otro idioma puente como el español o el inglés. Si uno de los integrantes no podía expresar ideas, el compañero le asistía y si ambos, después de interactuar y consensuar no encontraban respuesta, acudían al material de apoyo disponible (dispositivos electrónicos y diccionarios).

En un siguiente bloque, se les brindó una lectura en japonés (Ver Anexo L) acerca de los Hoteles Cápsula existentes en Japón. Para desarrollar la comprensión de lectura de japonés en pares, se les invitó a “concurrir” con límite de tiempo y con su par o compañeros de tríada, identificando y subrayando con colores diferentes palabras clave dentro de la lectura: Palabras escritas en katakana (escritura específica para palabras de origen extranjero), lugares, adjetivos y verbos. Identificado cada grupo de palabras, pasaron al pizarrón a escribir en japonés cada uno de ellos. Posteriormente, observaron y compararon el banco de palabras logrado y a partir de esta referencia, tenían que consensuar en pares el tema del que trataba la lectura y expresar sus ideas. Se les solicitó leer en coro la lectura y se hizo una pequeña evaluación de comprensión de la misma que venía al final del Apéndice L de la lectura, primero de manera individual y

luego en par y trío para confrontar qué resultados eran mejores. En esta actividad se pudo evidenciar que, por querer ganar, contestaron sin leer detenidamente. De manera particular, algunos fallaron en una respuesta, mientras que al trabajar en par y trío, confrontaron las respuestas, las leyeron detenidamente y las respuestas fueron acertadas. Se concluyó el primer día solicitando traer imágenes relacionadas con el tema de lectura y más información al día siguiente.

El día 4 de diciembre, se integró una alumna y se formaron dos tríadas. En la primera etapa de este segundo día, se intercambiaron la información que cada trío tenía entre sus miembros, y comenzaron a preparar el contenido de la presentación de la misma frente al otro trío. Para ello, se observó que ambos grupos visualizaron el material disponible en imágenes procediendo a plantear argumentos en japonés para descartar las que consideraron de menor importancia para cada una de las tríadas.

Una vez definido y preparado el contenido de su presentación, cada trío pasó al frente para compartir sus ideas respecto a los Hoteles Cápsula en Japón. Es preciso mencionar que los alumnos recordaron y emplearon las palabras clave identificadas en la lectura aplicada el día anterior y ampliaron su vocabulario con las palabras agregadas de la investigación que se dejó como tarea. Además, se observó que hablaron en japonés con mayor seguridad y libertad, así como con atención respecto a las aportaciones de sus compañeros de trío y del otro trío participante. (Ver Apéndice M).

Se les pidió expresar su opinión ahora dentro del aspecto bicultural (México-Japón) respecto al empleo de los Hoteles Cápsula. Debido a que no se contaba con

recursos de TIC's en el salón de clase en ese momento, se les solicitó la entrega de una presentación en power point que incluyera lo expuesto en la clase. (Ver Anexo N y Ñ).

Con este cierre, se concluyó que, debido a la formación cultural, los hoteles cápsula resultaban efectivos para Japón porque la necesidad obligaba a los japoneses a emplearlos en situaciones extremas (salida muy tarde del trabajo), en donde era imposible desplazarse a su hogar (por encontrarse demasiado lejos y no encontrar transporte disponible). Por otra parte, la estructura de los mismos homologaba a los japoneses que trabajan como abejas “alojadas en un compartimiento del panal”, dispuestas a continuar sus labores a la primera hora del día siguiente. Se manifestó que esta situación no es factible en México por varias instancias: México es un país más grande, los mexicanos suelen pernoctar con sus parientes (apego a la familia) cuando se dirigen a otros lados o bien, emplean un hotel (pagado por la empresa). Finalmente, se planteó la duda respecto a si los mexicanos eran claustrofóbicos o no.

En el grupo de Japonés Avanzado 1, se pudo observar que para uno de los tríos hubo factores que podían poner en riesgo el desempeño de las dinámicas de Aprendizaje en Pares de sus integrantes: Por una parte, el trío integrado por los participantes 3, 5 y 6, sufrió respecto a su consolidación debido a que el día 3 de diciembre trabajó como par y el día 4 de diciembre se agregó el participante 3 para formar el trío. Para este trío, el participante 5 destacó como líder pero se observaba cierta desesperación en el cumplimiento de las tareas, debido a que el participante 6 se mantuvo con cierta pasividad y dependencia durante todas las actividades. Por otra parte, cierto vocabulario que empleaban lo obtenían de un diccionario electrónico razón por la cual, era un poco



difícil de memorizar y/o reproducir. Finalmente, aunque los participantes 5 y 6 asumieron alternadamente el rol de líder sin problema, el participante 3 como receptivo, pudo incrementar y/o reforzar su vocabulario y salir con éxito para la presentación individual en los tríos. Por otra parte, aunque la presencia y material que aportó el participante 5 fue muy valiosa, se observó cierta apatía de su parte en el proceso de recopilación de datos de los instrumentos posteriores al desarrollo de la actividad de Aprendizaje en Pares.

Para el trío conformado por los participantes 1,2 y 4, sólo en la primera actividad se observó la necesidad del participante 1, de querer manifestar su liderazgo pero poco a poco fueron empatizando los integrantes, logrando un ambiente de comunicación y respeto al escuchar y hablar, por lo que se consolidaron como trío, tanto en las actividades programadas para el aula, como en la comunicación externa (correo electrónico), necesaria para la elaboración de su presentación en power point. Este trío, supo aprovechar el vocabulario con el que contaban, asimilaron el nuevo vocabulario y seleccionaron parte del vocabulario traído de casa para hacer sus presentaciones más fáciles de comprender y memorizar.

Debido a que el tiempo del que se disponía para desarrollar las dinámicas de Aprendizaje en Pares fue muy corto, esto permitió que los participantes emplearan el idioma japonés en todo momento y sin dar pauta a desvío del tema que se estaba tratando.

*Desarrollo de la dinámica de Aprendizaje en Pares seleccionada para Japonés Básico 3.*

Por ser un grupo más numeros compuesto por 13 alumnos, se inició con un “ice breaker” haciendo un círculo y poniendo a cada alumno en el centro para que con los ojos cerrados girara señalando a sus compañeros mientras se cantaba en japonés una canción similar a “De tin marín de do pingüé...”(「どれに使用かな、神様と、天神様の言った通り」 → “dore ni shiyō kana, kamisamato, tenjinsamano itta,touri”) y así, elegir a su par. Esta actividad permitió acercar a la investigadora con el grupo así como involucrar al estudiante participante con el idioma japonés de manera espontánea. (Ver Apéndice O).

Posteriormente, se les mostró un libro con imágenes de verbos cotidianos y se les sugirió describir las actividades en un día a día o bien imaginarse “paparazzis” que describen un día de un famoso. (Ver Apéndice P).

Es preciso señalar que se tomó al grupo en la segunda mitad de su clase. En la primera mitad, fueron evaluados de manera oral en pares, por su profesora titular, misma que asignó diálogos específicos para la evaluación. Llamó a cada par a presentar sus diálogos y hubo pares que no quisieron pasar por no haber preparado el diálogo con antelación.

Para la actividad asignada para la investigación, todos y cada uno de los pares, “sin excepción”, pasaron al frente exponiendo sus diálogos resultantes frente al grupo. Es importante destacar este resultado debido a que muchas veces el alumno al sentirse

evaluado o escuchar la palabra “evaluación”, se inhibe y se abstiene de participar. Por el contrario, cuando se les involucra en una actividad de manera más espontánea, no perciben una evaluación u observación de manera drástica y/o estresante. En efecto, al principio, al sentirse observados y además grabados por una extraña, hubo cierta incertidumbre. Sin embargo, la investigadora también participó en momentos específicos procurando un acercamiento natural con los participantes para procurar su aceptación. De esta manera, su participación poco a poco se fue volviendo más entusiasta y optimista.

Posteriormente, se les dio una lectura en japonés (Apéndice Q) relacionada con el empleo de sandalias en Japón. Igual que como con los alumnos de nivel avanzado, en pares destacaron palabras clave: palabras en katakana, adjetivos, verbos y lugares. Una vez identificadas estas palabras, se les preguntó si sabían de qué se trataba la lectura. En pares, expresaron que se trataba del empleo de sandalias en Japón pero debido a que les hacía falta vocabulario respecto a los diferentes verbos que implican “vestir” en japonés, se procedió a aplicar una dinámica de TPR (Total Physical Response) misma que sirvió para mostrar la parte cultural del uso de las sandalias en Japón: Colocación de los zapatos en la entrada de un hogar japonés, empleo de las sandalias de diversos modelos dentro de un hogar japonés y el empleo de diferentes verbos con significado “usar/vestir” de acuerdo con la parte del cuerpo de que se trate, terminando con el verbo desvestir/quitar. En esta presentación, con la finalidad de buscar además un aprendizaje significativo, la investigadora se quitó los zapatos, se hizo de aditamentos del aula para simular una entrada de una casa japonesa e invitó a los alumnos a transportarse

imaginariamente a Japón como visitantes de un amigo japonés y ver cómo se daba el proceso de ponerse y quitarse los zapatos en Japón. Además, señalando las partes del cuerpo y haciendo ademanes, se logró que los participantes memorizaran los diversos verbos que denotaban vestir y desvestir para poder realizar sus diálogos.

Cada par, practicó diálogos empleando los verbos aprendidos y presentaron su contenido frente a sus compañeros de grupo. (Ver Apéndice R).

Finalmente, se cerró la actividad haciendo mención respecto a la diferencia cultural existente entre México y Japón para con en el empleo de sandalias. Se resaltó que en la lectura se mencionaba que un extranjero después de visitar Japón, suele calzar sandalias una vez que retorna a su país. Se comentó que sólo algunos de los presentes tenían la costumbre de calzar sandalias(pantuflas) en su hogar y ninguno se quitaba los zapatos al entrar al mismo.

Una vez que se agradeció su entusiasta participación, se pidió su colaboración para responder unos anexos que quedaron pendientes por contestar. Algunos alumnos expresaron su satisfacción respecto a las actividades desarrolladas durante dos horas y todos mostraron rostros de disponibilidad y positivismo durante las mismas. Antes de despedirse, se tomó una foto grupal con la investigadora.

*Tercera Fase.* Al término de la semana, los participantes entregan el producto de su trabajo por escrito en power point y realizan la presentación de su trabajo frente al grupo de manera oral auxiliándose con su presentación en power point. Esta participación es

monitoreada por el docente/investigadora y, co-evaluada por sus compañeros. (Apéndice G).

Estas actividades son observadas por el docente/investigadora y se recopila la información a través de anotaciones en el Diario de Campo (Apéndice C).

*Cuarta Fase.* En esta fase se procede a aplicar una entrevista individual a los alumnos participantes con la ayuda de una guía de entrevista (Apéndice B) con la finalidad de establecer la perspectiva del participante después de la aplicación del trabajo en pares y la identificación de posibles dificultades durante el mismo.

*Quinta Fase.* Durante esta etapa, el docente/investigadora:

Como cierre de la actividad, aplica el instrumento del Apéndice F para evaluar la interdependencia positiva de manera individual, una vez que se terminaron las presentaciones de cada par. Asimismo, se aplica al docente titular una entrevista semi-estructurada para conocer las impresiones que le brindó la aplicación de la dinámica de Aprendizaje en Pares. (Apéndice G)

### **3.4 Marco Contextual.**

Es preciso situar que dado que la población que estudia japonés en el Tecnológico de Monterrey Campus Hidalgo, no se encontraba en un periodo de aprendizaje activo, y dada la necesidad de arrancar el proyecto de investigación, se optó por buscar una población con características similares que permitiera homologar el ambiente necesario para aplicar las dinámicas de la estrategia de Aprendizaje en Pares y observar su factibilidad como promotora de la habilidad oral. Para ello, fue necesario

también acudir al fundamento teórico relacionado con el Aprendizaje en Pares de manera que la investigadora, optó por puntualizar en la importancia de indagar respecto a las aportaciones que autores como O'Donnell, Johnson y Johnson, Storch, Trujillo, Azurmendi, Porlán y Martín, Takasaki y Wu, entre otros, han hecho respecto al Aprendizaje en Pares. Una vez establecida esta relación de objeto (¿qué se va a investigar?) y sujeto (¿a quién se va a recurrir?), se tiene como alternativa de factibilidad, efectuar la investigación en la Ciudad de México, específicamente hablando, en el CENLEX Santo Tomás del IPN.

### **3.5 Instrumentos**

Debido a que la investigación se tuvo que adaptar a los días y horarios que asignó el CENLEX Santo Tomás del IPN, se decidió emplear a su vez la entrevista diagnóstica colectiva (Apéndice A) como prueba piloto y dar soporte a la Categoría de Aprendizaje en Pares.

La presente investigación recoge la información a través de la observación. Las entrevistas manejadas a profundidad; pretenden captar información no estructurada sino flexible. Las dimensiones bajo las que se pretende operar, consisten en observar y registrar datos y entablar diálogos permanentes entre el observador y lo observado acompañados de una reflexión analítica permanente entre lo que se capta del exterior y lo que se busca después de la reflexión.

*La entrevista cualitativa.* La entrevista cualitativa tiende a ser considerada como una conversación ordinaria con características particulares. El entrevistador propone temas y el entrevistado produce respuestas localmente aceptables. Es un habla para ser observada

y que busca aproximarse a las experiencias prácticas de los sujetos. Si el entrevistador mantiene una actitud abierta, se logra una disposición a aceptar toda manifestación de la persona entrevistada. La palabra, lo hablado, es el dato preferente. El entrevistador ha de esperar constantemente que el entrevistado vaya más allá de lo dicho. Esta espera invita a romper con un discurso estructurado que se inclina hacia la confesión del entrevistado lo que genera momentos de reflexión sobre lo que considera que hay que decir. El silencio puede observarse como un callar activo que indica que no se calla porque se ignora sino que se calla porque se conoce.

*Guía de Entrevista Diagnóstica Colectiva e Individual.* Para las guías de entrevista Diagnóstica Colectiva y la Guía de Entrevista individual se maneja un cuestionario elaborado por la investigadora con un conjunto de 24 preguntas organizadas y abiertas que garantizan la obtención de un discurso que permite comprender los significados. (Apéndices A y B)

Durante ambas entrevistas diagnóstica y colectiva, se sugiere además de tomar notas, también tomar fotos para no romper la comunicación y no perder información extra)

Se define el tema a tratar, se define el tipo de entrevista (individual o colectiva), se fija el tiempo y lugar de la entrevista y se imprime el cuestionario elaborado.

Es preciso guardar el protocolo necesario para la aplicación de la entrevista diagnóstica individual y colectiva:

Durante la presentación, el entrevistador debe explicar con claridad los objetivos de la entrevista, la utilidad de la información y la confidencialidad. Se procede a la aplicación del cuestionario, conclusiones, agradecimientos y se da una fecha de entrega de resultados.

Se informa cómo se llevará a cabo la dinámica, y se da a conocer el por qué de la necesidad de registrar la información y el énfasis de la importancia de expresar abiertamente las opiniones haciendo hincapié en que ni como observador ni como entrevistador se tiene experiencia, pero que el objetivo de hablar con el grupo es aprender de su experiencia.

Se puede pedir que resuman brevemente el tema de discusión y pedir que se reflexione sobre aspectos no abordados.

Se debe cerrar dando tiempo a las inquietudes individuales y del grupo, y se debe revisar y completar las notas tomadas durante la entrevista.

*Observación Participante.* Para esta herramienta es preciso determinar: a quiénes, cuándo y dónde se va a observar. Es considerada como el ejemplo por excelencia del carácter de prácticas, para Atkinson y Hammersley citado por Callejo (2002). La observación participante, es un modo de estar inmerso en el mundo de los investigadores y permite el estudio de lo que todavía no se entiende o no se percibe a primera vista en las instituciones. Su uso, es interesante para el estudio profundo de la vida cotidiana de las organizaciones, instituciones y grupos sociales. La integración del investigador en la vida cotidiana del grupo observado provoca observar y participar a la



vez; se plantea como una observación en un devenir cotidiano tanto de los observados, como de lo que surja de las observaciones provocando un acercamiento a lo que se denomina IAP (investigación, acción, participación). Se logra una interacción entre el observador y lo observado. El primer elemento de participación es espacial. Taylor y Bogdan citados por Callejo (2002), refieren que en un lugar con fácil acceso, se puede establecer una relación inmediata con los informantes para obtener datos relacionados con los intereses de la investigación. En notas de trabajo de campo se registra lo que ocurre, lo significativo entre lo observado; se procura recoger todo con máximo detalle. La acumulación de los detalles, las palabras del observador que se refieren a lo visto y escuchado es lo que permite que se vea la realidad y se logre una reflexión sobre el mismo.

*Diario de Campo.* En este instrumento elaborado por la investigadora, se registra lo observado. (Apéndice C). Los datos que contiene son el lugar, la fecha de observación, un número consecutivo, el planteamiento de la situación a observar y un registro de lo observado. Se debe identificar a las personas que constituirán los pares y tener la certeza de su participación y disponibilidad; dar a conocer la convocatoria de las sesiones con hora, fecha y sitio; presentar a la investigadora quién debe explicar que se presenta un tema a desarrollar bajo la dinámica de trabajo en pares y que son los participantes quienes deben dialogar pero que, tanto la investigadora como el docente proveen el andamiaje necesario.

*Nivel de autorregulación.* Este instrumento adaptado a la investigación tomando como referencia a Díaz Barriga y Hernández (2002) se compone de 8 preguntas en las

que deben registrarse las observaciones realizadas por parte de los docentes titulares y la investigadora para plasmar cómo es que trabajan los pares de manera individual y cómo resuelven las tareas asignadas de modo que, sirve como guía para registrar cualquier detalle observable durante la aplicación de la dinámica de Aprendizaje en Pares. (Apéndice D).

*Coevaluación de desempeño Académico.* Este instrumento compuesto por dos apartados uno de 8 preguntas y otro de 5 puntos que hacen alusión a situaciones de mejora, se elaboró por la investigadora y sirve para que se obtengan las percepciones respecto al desempeño académico de los pares, por parte de los alumnos participantes durante la investigación. (Apéndice E).

*Entrevista semiestructurada de Interdependencia positiva.* Este instrumento, adaptado a la investigación y tomando como referencia a Johnson, Johnson y Holubec, contiene 30 preguntas divididas en 3 rubros que enmarcan la interdependencia positiva y el trabajo en pares. Permite valorar si durante la dinámica de Aprendizaje en Pares, se logró o no la interdependencia positiva entre los alumnos participantes. (Apéndice F).

*Entrevista semiestructurada con el docente.* Este instrumento compuesto por 8 preguntas, adaptado para la investigación y tomando como referencia de Aravena, Kimelman, Micheli, Torrealba y Zúñiga (2006) permite valorar, desde la perspectiva del docente, la interdependencia positiva, las dificultades observadas durante la aplicación del Aprendizaje en Pares, las medidas correctivas o soluciones y la valoración otorgada al empleo de la estrategia. (Apéndice G).

### **3.6 Análisis de Datos**

Como lo refiere Hernández, Fernández, Baptista y Casas (1991) se propone que los datos se analicen por tema de modo que, la investigación se divide en 3 categorías de asunto o tópico (Aprendizaje en Pares, Habilidad Oral e Interdependencia Positiva). Los docentes y estudiantes participantes son los codificadores y se identificaran por el nivel Avanzado o Básico más un número consecutivo asignado por la investigadora. La observación es el método empleado como instrumento de medición (“registro sistemático, válido y confiable de comportamientos o conducta manifiesta”( Hernández, Fernández, Baptista y Casas (1991, p. 179)). Es preciso resaltar como ventajas de la observación, que acepta material no estructurado y se puede trabajar con grandes volúmenes de datos y permite registrar algo que fue estimulado por otros factores ajenos al instrumento de medición (p.182).

La depuración de los datos se efectuó mediante una triangulación contrastando en primera instancia los datos obtenidos entre los instrumentos empleados y posteriormente con un sustento teórico. (Ver concentrado de datos en Apéndices de S a Z)

### **3.7 Aspectos éticos**

Es preciso comentar que todos y cada uno de los datos tanto de los participantes como de los resultados, como se expresa en los instrumentos, son manejados de manera ética y sin afectar ni la integridad ni la persona de los participantes y, su divulgación no persigue ningún fin de lucro ni para la investigadora ni para la institución educativa que la avala.

Los contenidos y procesos antes descritos, son el sustento y la pauta principal bajo la que se orchestra la investigación y en la medida en que todos y cada uno de los procesos se lleven a cabo, sustentados con el llenado de datos correspondiente en cada instrumento, será factible redituar un reporte nutrido de hallazgos y resultados que formarán parte del capítulo siguiente.

## **Capítulo 4: Análisis y discusión de Resultados**

Con el presente capítulo se presenta al lector de manera descriptiva y explicativa los resultados vertidos durante las observaciones de las actividades preparadas para sustentar el tema: El Aprendizaje en Pares como promotor del desarrollo de la habilidad oral en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma japonés: Análisis comparativo a Nivel Avanzado y Básico.

El ser humano desde que es considerado como ente social, requiere de la interrelación con sus similares. En el ámbito de la enseñanza de las lenguas, este factor es primordial. Por consiguiente, para evitar que un estudiante trabaje solo; el docente debe invitar a sus alumnos a participar proactivamente e interactuar positivamente, para que los procesos de enseñanza-aprendizaje de las lenguas se ejecuten y por ende, los objetivos preparados para un tema o nivel en específico se cumplan.

Asignar roles, es una manera de lograr la interacción. Así, para la presente investigación se compilaron una serie de actividades y dinámicas con las que se pudo observar, dar seguimiento de desempeño por parte de los participantes de japonés y evidenciar el empleo del Aprendizaje en Pares para los estudiantes participantes de japonés del nivel Avanzado 1 y Básico 3.

Para poder conjuntar las evidencias necesarias que validen esta investigación, se procedió a respaldar cada una de ellas, con las anotaciones en los instrumentos presentados en el capítulo anterior. Dado que la presente investigación es de carácter cualitativo, empleando el método de observación, descriptivo y cuando así se requería, explicativo, una vez recopilados los datos, para cada uno de los instrumentos, se procedió a explicar los resultados y los hallazgos, se sustentaron algunos de ellos con

frases textuales por parte de los participantes y cuando el contenido de la investigación así lo ameritaba, los resultados además, se soportaron con Tablas Gráficas con la finalidad de facilitar al lector la comprensión de los datos presentados.

A continuación, se muestra al lector los resultados obtenidos en las distintas Fases del seguimiento de la investigación enfocada hacia los grupos de Avanzado 1 y Básico 3 respecto al manejo de la estrategia de Aprendizaje en Pares como promotor del desarrollo de la habilidad oral en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma japonés, y el soporte de las 3 categorías bajo las que se canalizó la información para dar respuesta a una pregunta de investigación principal y dos subordinadas.

#### **4.1 Resultados del inicio del proceso de investigación**

*En la Aplicación de las Dinámicas de Aprendizaje en Pares para cada grupo.* Gracias al factor tiempo que al principio parecía desventaja para la aplicación de la dinámica de Aprendizaje en Pares, los participantes expresaron en la herramienta del Apéndice B comentarios como los siguientes:

El participante 1 manifestó (Hoja 1, Apéndice U):

*“Las dinámicas de Aprendizaje en Pares me obligaron a pensar más rápido y a arreglar la manera de entenderme con mi par en japonés”.*

*“Cada uno utiliza ciertas palabras frecuentemente y casi nunca son las mismas que emplea el par”.*

*“Aprendí a trabajar bajo presión”.*

El participante 3 expresó (Hoja 1 Apéndice U):

*“Gracias al Aprendizaje en Pares el aprendizaje se hace más interesante y divertido”.*

*“Identifico mis errores y veo mi capacidad de armar conversaciones más sofisticadas”.*

*“Puedo ver que no sólo doy una opinión sino que puedo armar una conversación”.*

Finalmente, el participante 4 comentó (Hoja 1, Apéndice U):

*“El Aprendizaje en Pares me ayudó a desarrollar el sentido común al comunicarme en japonés”.*

*“El buen desarrollo de un idioma se basa en la comunicación hablada o escrita. Por eso, al menos durante una hora de clase se debe de tratar de comunicar en esa lengua y dar a conocer y entender las ideas principales para proseguir con una versión más sofisticada del idioma”.*

Por parte de los participantes de Nivel Básico, se obtuvieron comentarios

(Vertidos en el Apéndice B) respecto al Aprendizaje en Pares, como los siguientes:

Participante 1 (Hoja 1, Apéndice V):

*“Motiva a que la clase sea sólo en japonés, se aprende más y se practica más”.*

*“Se debería de promover más este tipo de forma de trabajo”.*

Participante 2 (Hoja 1, Apéndice V):

*“Funciona pero a nivel intermedio o avanzado porque tienes más vocabulario y manejo de la gramática”.*

*“siempre se aprende algo nuevo de otras personas”.*

*“Recibí ayuda de mi compañero y ambos recordamos”*

Participante 5 (Hoja 1, Apéndice V):

*“Es la primera vez que alguien externo nos motiva a ensayar algo diferente en japonés y con un compañero al azar”.*

Participante 6 (Hoja 1, Apéndice V)

*“Es importante saber a qué nivel podemos llegar”.*

*“Nos enseñó nuevo vocabulario, fue divertido, aprendí nuevas formas de trabajar en equipo y es mejor trabajar en pares y recibir retroalimentación”.*

Participante 7 (Hoja 1, Apéndice V):

*“como en toda actividad oral, se aplica todo lo que uno sabe respecto al idioma”.*

Participante 9 (Hoja 1, Apéndice V):

*“Interactúo más y me obliga a hablar en japonés”.*

*“Conforme se aprenden más cosas podemos expresarnos mejor y saber que emplear al hablar”.*

Participante 11 (Hoja 1, Apéndice V):

*“Ayudas al compañero a entender y viceversa”*

*“Las dinámicas en pares o grupales ayudan a reforzar el aprendizaje”*

*Participante 13 (Hoja 1, Apéndice V):*

*“Al interactuar con el par se puede socializar y compartir”.*

*“Motiva a tener más participación y más práctica”.*

*“Aprendimos a utilizar el japonés más fluidamente y puede que lo empleemos de manera inesperada”.*

#### **4.2 Resultados para la Categoría Aprendizaje en Pares**

En los resultados vertidos en el Apéndice A (Apéndice S, T y T2), se pudo concretar que todos los participantes de ambos niveles, Japonés Avanzado 1 y Japonés Básico 3, manifestaron conocer la estrategia de Aprendizaje en Pares. Sin embargo, algunos participantes, tenían la tendencia a generalizar esta estrategia como trabajo en equipo; razón por la cual, se concluye que dicha postura indica que están más familiarizados con el término trabajo en equipo que con el de trabajo en pares.

Así mismo, los participantes manifestaron que sus docentes, manejaban la estrategia de trabajo en pares para la resolución de un examen oral y/o algunas actividades a desarrollar en clase. Una evidencia latente fue la marcada coincidencia respecto a la necesidad manifestada por parte de los estudiantes, del empleo de la estrategia de Aprendizaje en Pares en virtud de que externaron que ésta, por ser dinámica, se presentaba como una oportunidad para incrementar el vocabulario, ser un motivante para hablar y practicar más en el idioma japonés y por consiguiente, con más fluidez debido a que la única oportunidad que tenían para practicarlo era cuando estaban en clase. Dentro del aula, al practicar con la estrategia de Aprendizaje en Pares, la teoría podría entrar en práctica y volverse un aliciente en la formación del idioma japonés.



### **4.3 Resultados para la Categoría Habilidad Oral**

Para obtener respuestas para esta categoría, se procedió a recopilar los resultados de los instrumentos de los Apéndices B y E, obteniéndose los resultados siguientes:

Los participantes se desempeñaron de manera activa y muy participativa. Aunque al principio se observó nerviosismo al sentirse observados y dudosos sobre qué es lo que se trabajaría, dichos factores no mermaron su optimismo y disponibilidad para colaborar.

Esta disponibilidad en su participación facilitó la adaptación de cada par reflejando en los mismos, esmero en la búsqueda de ideas, al indagar cuando había dudas, inicialmente con su par, posteriormente con otros pares, consultando diccionarios o dispositivos electrónicos y como último recurso con su profesor y/o con la investigadora.

En ambos niveles, hubo la necesidad de formar tríos y precisamente esta variante de adaptación se vio afectada, aunque no de manera significativa, en los rubros relacionados con la velocidad en la fluidez, dinamismo en la comunicación y seguimiento de las tareas asignadas.

El desempeño de los roles inició en algunos pares de manera unilateral variando radicalmente a una participación equitativa y favorable para ambas partes, las cuales resultaron beneficiadas en cuanto a crecimiento en vocabulario, competencia oral y desenvolvimiento en general.

Es preciso destacar que al inicio de la primera dinámica aplicada en el Básico 3 (preparación de un diálogo con el empleo de verbos cotidianos), dos pares se observaban inseguros al preparar y desarrollar sus diálogos, pero con el andamiaje

proporcionado por la investigadora, se observó un desenvolvimiento y participación destacada tanto en su preparación como en la presentación de su diálogos.

#### **4.3.1 Resultados de la Coevaluación de Desempeño Académico.**

##### *Resultados de la Coevaluación de Desempeño Académico para Japonés*

*Avanzado 1.* En este rubro, cada participante otorgó una calificación respecto al desempeño de su par, observándose una tendencia mayor hacia la calificación B (Bien) como se muestra en las Tablas Gráficas 1 y 2 del Apéndice U:

En la última columna de la Tabla Gráfica 1 (Apéndice U), se observa que los participantes otorgaron recíprocamente MB (Muy Bien), B (Bien) y R (Regular), existiendo un marcado acercamiento entre las calificaciones B (Bien) y MB (Muy Bien) con una ligera diferencia de 4 puntos y, una diferencia de 6 puntos entre R (Regular) y M (Mal).

Es factible observar en la Tabla Gráfica 2 del Apéndice U que, como se estaba coevaluando la habilidad oral, los alumnos de Japonés Avanzado 1, centraron más su atención en sugerir procurar practicar más el vocabulario y expresiones gramaticales preparado para su presentación.

Además, la investigadora dedujo que debido a que en el CENLEX Santo Tomás del IPN, de acuerdo con el comentario del participante 3 respecto a que existe mayor tendencia por parte de los profesores a cubrir el aspecto gramatical (“en ocasiones sólo nos concentramos en la gramática y muy pocas veces ponemos en práctica la habilidad oral”), de igual modo, los participantes sugieron fortalecer este rubro.

##### *Resultados de la Coevaluación de Desempeño Académico para Japonés Básico*

3. En la Tabla Gráfica 3 del Apéndice V, con la herramienta del Apéndice E, los

participantes de nivel Básico coevaluaron con tendencia a B (Bien) y MB (Muy Bien) respectivamente, con una diferencia de 29 puntos entre sí, y con una calificación de R (Regular) y M (Mal), con una diferencia de 15 puntos.

A diferencia de los participantes de Avanzado, los participantes de Nivel Básico, pusieron casi al mismo nivel el rubro de MB (Muy Bien) y R (Regular) por lo que se observó que tendieron a otorgar ese parámetro con miras a perfeccionar su desempeño oral conforme avanzaban en el aprendizaje del idioma japonés.

En la Tabla Gráfica 4 del Apéndice V, igual que los participantes de nivel Avanzado, se observa que los participantes invitaron a sus pares a practicar vocabulario, preguntar para confirmar significados y, practicar fonética así como poner atención en la aplicación de la gramática.

Desde el punto de vista de la investigadora, es factible que esta sugerencia se originara de la deducción por parte de los participantes al descubrir que, al adquirir vocabulario y fortalecer la parte gramatical, fue posible producir ideas u oraciones de una manera más fácil y con tendencia a incrementar el grado de dificultad de las oraciones creadas, como lo comenta el participante 9 “conforme se aprenden más cosas, podemos expresarnos mejor y saber como emplearlo al hablar”.

#### **4.3.2 Resultados de las experiencias vertidas mediante el empleo del Aprendizaje en Pares aplicado a los participantes de Japonés.**

*Experiencias vertidas mediante el empleo del Aprendizaje en Pares aplicado a los estudiantes de Japonés Avanzado I.* Los alumnos de nivel avanzado manifestaron que es más fácil aprender el japonés al practicarlo con alguien más, debido a que obtuvieron retroalimentación tanto de aciertos como de errores. Procuraron comunicarse

en japonés en todo momento durante las múltiples actividades a desarrollar. Mencionaron estar en contacto constante con actividades de Aprendizaje en Pares. Otorgaron un mayor porcentaje a la dinámica empleada para esta investigación en relación con su aplicación en otros eventos. Emplearon como escritura el hiragana y kanji. Sí sugerirían que su profesor aplicara dinámicas de Aprendizaje en Pares porque el aprendizaje puede ser más interesante y divertido. Esta dinámica les permitió identificar sus errores, en qué nivel están y darse cuenta de su capacidad para armar conversaciones más sofisticadas. Consideraron la oportunidad de mejorar su fluidez al verse en la necesidad de hablar para expresar sus opiniones a su par hasta armar una conversación. Consideraron que al interactuar con su par, fue fácil adecuarse al idioma para aprender y practicar lo que en teoría ya se sabía. Expresaron que a través del Aprendizaje en Pares, hubo un mayor acercamiento hacia los demás generándose experiencias de todo tipo.

Esta dinámica los motivó a desenvolverse un poco más con las personas con las que interactuaron, así como a hablarles y escribirles en japonés. Manifestaron que al ser expuestos a situaciones bajo stress les motivó a ser mejores, pensar rápido y ver la forma de entenderse y presentar resultados y recibir retroalimentación constante. No sólo practicaron el idioma sino también aprendieron a conocer a su par y su forma de pensar. Incrementó su nivel motivacional al generarles conciencia de sus defectos y de sus habilidades. Mejoró su fluidez aprovechando el empleo de japonés durante la clase debido a que les resultaba difícil hablar japonés en un entorno mexicano.

Los alumnos a nivel avanzado, procuraron emplear el idioma japonés en cada oportunidad que se les presentó. Al interactuar con su par, se dió un intercambio y por

consiguiente un aumento de vocabulario. Finalmente, manifestaron que aunque las dinámicas de Aprendizaje en Pares favorecieron el desarrollo de la habilidad oral, es preciso efectuar cambios en el sistema y en la programación para que al incluirlas, no se afecten los tiempos establecidos en el modelo educativo que se emplea en la institución educativa.

En las Tablas Gráficas de la 5 a la 16 del Apéndice W, se muestran los resultados de respuestas concretas obtenidas con el Apéndice B respecto a la impresión que les dejó el manejo de diversas dinámicas empleadas al aplicar la estrategia de Aprendizaje en Pares en el idioma japonés.

En la Tabla Gráfica 5 del Apéndice W se observa que el total de los participantes entrevistados coincidieron en el agrado del empleo de las dinámicas preparadas para la investigación respecto al Aprendizaje en Pares. Gracias a estas estrategias, externó el participante 1 que, además, salen a la luz las características de cada persona en tanto que el participante 4 le otorgó importancia a la ayuda mutua que surge cuando se puede entablar y entender el idioma.

En la Tabla Gráfica 6 del Apéndice W, aunque hubo interacción constante en japonés por parte de los participantes, durante las dos sesiones reservadas para la investigación, los mismos asumieron que las dinámicas no les permitieron hablar con fluidez como si se comunicaran en la lengua materna.

De la Tabla Gráfica 7 del Apéndice W, el total de los entrevistados coincidieron en proponer a su profesor el empleo de estrategias de Aprendizaje en Pares en las clases de japonés.

De acuerdo con el participante 4 (Apéndice W Hoja 1 pregunta 11 observaciones), el buen manejo de cualquier idioma, se basa en la comunicación hablada o escrita y por eso, al menos durante una hora de clase se debe tratar de comunicar en esa lengua y dar a conocer y entender las ideas principales para proseguir con una versión más sofisticada del idioma japonés.

En la Tabla Gráfica 8 del Apéndice W, se muestra que la mayoría de los participantes considera que pudo aprender más de sus compañeros al trabajar en pares. El participante 1 (Apéndice W, Hoja 1) comentó que esta estrategia lo obligó a pensar más rápido y a buscar la manera de entenderse mutuamente en tanto que para el participante 3 (Apéndice W, Hoja 1) el aprendizaje se hizo más interesante y divertido.

En este caso, en la Tabla Gráfica 9 del Apéndice W, se muestra que la mayoría considera que sí incrementó su nivel de motivación al ver una mejora en el aprendizaje comunicativo al trabajar con la dinámica de Aprendizaje en Pares. Al respecto, el participante 1 (Anexo W, Hoja 1) externó su asombro al poder identificar no sólo sus defectos sino también sus habilidades. El participante 3 (Apéndice W, Hoja 1) coincidió en que le sirvió para identificar sus errores pero además descubrió su capacidad para poder armar conversaciones más sofisticadas.

En este caso, en la Tabla Gráfica 10 del Apéndice W, se observa que todos consideran que tuvieron oportunidad de mejorar su fluidez. El participante 4 (Apéndice W, Hoja 1) manifestó que al tratar de hablar en japonés, se debe pensar en japonés y si en un momento determinado se llega a pensar en español, la traducción al japonés debe darse de manera inmediata para no perder tiempo.

En el rubro respecto a que si pudieron producir una cantidad mayor de la lengua que emplea en actividades frente al profesor, aunque las respuestas fueron equitativas, como se observa en la Tabla Gráfica 11 del Apéndice W, cabe destacar el comentario del participante 3 (Apéndice W, Hoja 1) en virtud de que para él, gracias a la estrategia de Aprendizaje en Pares, pudo externar no sólo su opinión sino además, armar una conversación.

En lo referente a poder entablar una conversación tanto dentro como fuera del aula ya sea de manera oral o por escrito, en la Tabla Gráfica 12 del Apéndice W, se observa que todos manifestaron que sí. Debido a que se les solicitó continuar con la construcción del trabajo en power point, se les invitó a dejar mensajes por facebook o correo electrónico, obteniéndose evidencias por internet como las siguientes:

**Participante 2**

今晚は ここに 私の研究があります

アタさん、この宿題はいいですかほかのことをしなければなりませんか

名前 Participante 2

Traducción:

*Buenas noches, aquí está mi investigación. Investigadora, ¿esta tarea está bien o debo hacer otra cosa?*

*Nombre: Participante 2*

*Subject: RE: 日本語の宿題*

*Date: Tue, 3 Dec 2013 21:34:23 -0600*

小さな説明。。。みてください！

Traducción:

Respuesta:

*Ve la pequeña explicación..... por favor.*

*Investigadora*

*Subject: 日本語の宿題*

*Date: Tue, 3 Dec 2013 20:37:16 -0600*

こんばんは、Participante 1 です。

時間がありませんから、少ししらべました。

ごめんなさい。

*Traducción:*

*Buenas noches, soy el participante 1*

*Debido a que no tuve tiempo, investigué un poco . Disculpen.*

*Participante 1*

*Konbanwa.*

*Watashi no computer wa ima henna koto wo suru no de, kono kotoba ga romaji de okurimasu.*

*Minna san, gambare!*

*Investigadora, arigatou.*

*Traducción:*

*Buenas noches*

*Debido a que mi computadora hace un ruido raro, escribo en letras romanas. ¡Vamos a echarle ganas!*

*Gracias investigadora*

「すみません、*investigadora*、まだ何か答えなければなりませんか。

わかりませんが、あなたに助けることができますか、よろこんでみましょう。

ありがとう。

**Participante 1」 10 feb**

*Traducción: “Disculpe investigadora, todavía hay algo que debemos contestar? No lo sé pero, si puedo auxiliarla, lo haré con gusto. Gracias. Participante 1”. 10 de febrero*

「すみません、*investigadora*さん、問題があるので、今までこれを答えることができました。

しかし、これをおくりました。ごめんなさい。

あなたの研究にがんばってください。



Participante 1」 2 feb

Traducción: “*Disculpe investigadora, debido a que tuve algunos problemas, hasta ahora pude responder pero le envió esto ahora, disculpe. ¡Animo es su investigación! Participante 1” 2 de febrero*

Por otra parte, debido a que se les invitó a comunicarse por Facebook o correo electrónico, pudo observarse por estos medios que algunos participantes, suben mensajes en japonés de manera particular como los siguientes:

Tabla 13

*Evidencia de comunicación empleando redes sociales*

Publicado por twitter 5 de marzo Participante 4	Traducción
「悲しいときは話を聞いてくれる 嬉しいときは一緒に喜んでくれる 苦しいときはそばにいてくれる 楽しいときは一緒に笑ってくれる 怠けたときはちゃんと怒ってくれる そんな恋人や友達を大切にすること そして自分もそんな大切な人になること」	“Cuando estés triste, te escucharé Cuando estés feliz, juntos nos alegraremos Cuando algo te lastime, estaré a tu lado Cuando estés alegre, juntos reiremos Cuando tengas flojera, me enojaré contigo Serán importante para mí ya sea mi pareja o mi amigo De tal manera, yo también me volveré importante para alguien

Al preguntarles si compartirían sus inquietudes respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma japonés con su profesor, como se observa en la Tabla Gráfica 13 del Apéndice W, la mayoría externó que no.

En este rubro, se observó que la mayoría de los participantes se abstuvieron de compartir sus inquietudes respecto al proceso de enseñanza aprendizaje del idioma japonés con su profesor y prefieren acoplarse al estilo de enseñanza del mismo. Durante la investigación, se observó que los participantes se mantuvieron más receptivos y con pocas interrogantes.

En la Tabla Gráfica 14 del Apéndice W, se observa que todos los participantes consideraron que el Aprendizaje en Pares pudo fortalecer su conocimiento del idioma japonés.

A este respecto, el participante 1 (Apéndice W, Hoja 1) compartió que el vocabulario que cada uno emplea, casi nunca es el mismo, de ahí que se puede ampliar el banco de palabras. El participante 4 comentó que podría formular cosas que salen fuera de lo común en una plática de rutina .

En la Tabla Gráfica 15, del Apéndice W, se observa que todos los participantes creen que el Aprendizaje en Pares les pudo brindar nuevas experiencias cognitivas y vivenciales.

En primera instancia, el participante 1 (Apéndice W, Hoja 1) comentó que no solía acercarse mucho a sus compañeros. Reforzando esta idea, el participante 3 comentó que este mayor acercamiento genera también experiencias de todo tipo en tanto que el participante 4 (Apéndice W, Hoja 1) externó que al aportar un poco de conocimientos de manera mutua, genera un ciclo de emisión y recepción para poder manejar mucho mejor el idioma.

En la Tabla Gráfica 16 del Apéndice W, todos los participantes manifestaron factible que lo trabajado durante la dinámica de Aprendizaje en Pares, les brindó la pauta para aplicar nuevos conocimientos en su vida cotidiana empleando el idioma japonés de manera oral y escrita.

En esta última interrogante, el participante 1 (Apéndice W, Hoja 1) comentó que aprendió a trabajar bajo presión debido a que hubo continuidad en las actividades. El participante 3 (Apéndice W, Hoja 1) manifestó que a partir de ese momento, pudo

desenvolverse un poco más con las personas y hablar o escribir en japonés y finalmente el participante 6 (Apéndice W, Hoja 1), comentó que sería muy buena forma de comenzar si pudiera comunicarse con gente japonesa.

*Experiencias vertidas mediante el empleo del Aprendizaje en Pares aplicado a los estudiantes de Japonés Básico 3.* De manera general, los alumnos resumieron que les dejó mas experiencias positivas como se expresa a continuación:

En la Tabla Gráfica 17 del Apéndice X, se muestra que a todos los participantes les agradó el empleo de esta dinámica. El participante 6 como el 11 (Apéndice V, Hoja 1) externaron que es interesante y se aprende al trabajar en equipo; el participante 6 manifestó que el practicar en pares es bueno porque se identifican errores y se puede aportar o aprender con el par; el participante 9 (Apéndice X, Hoja 1) expresó que pudo ocupar la gramática aprendida al hablar.

En la Tabla Gráfica 18 del Apéndice X, se observa que alrededor del 50% respondió a esta incógnita y desde el punto de vista de la investigadora, la razón por la que algunos de los participantes contestaron que sí, haciendo un análisis sobre las presentaciones en pares que efectuaron frente al grupo, es probable que sea porque se sintieron seguros de su capacidad y conocimiento acorde hasta lo que hasta ese momento habían aprendido en japonés. Es preciso mencionar que aunque es un nivel básico, los alumnos se desarrollaron acorde a su nivel y en el idioma japonés, en todo momento.

En la Tabla Gráfica 19 del Apéndice X, se observa que el total de los participantes propondría a su profesor emplear dinámicas de Aprendizaje en Pares con mayor frecuencia para comunicarse en japonés.

En este caso, es preciso mencionar que, en tanto que para el participante 2 (Apéndice X, Hoja 1) esta dinámica sería efectiva para un nivel intermedio o avanzado, este mismo participante sugiere emplearla más.

Desde el punto de vista de la investigadora, si se promueve y estimula el Aprendizaje en Pares para desarrollar la habilidad oral desde los primeros niveles, es factible que los estudiantes se desempeñen con mayor seguridad y naturalidad desde que inician su proceso de aprendizaje y por consiguiente, a lo largo de su formación.

En la Tabla Gráfica 20 del Apéndice X se observa que el total de los participantes consideran que pudieron aprender más de sus compañeros al trabajar en pares. A este respecto, el participante 5 (Apéndice X, Hoja 1) comentó que sí se puede aprender más de sus compañeros debido a que no se tiene el hábito de hablar de algo cotidiano, gustos y experiencias, lo que posibilita un mayor grado de confianza y permite hablar sin miedo a equivocarse. El participante 6 (Apéndice X, Hoja 1) comentó que se aprende tanto de sus errores como de sus aciertos; el participante 7 (Apéndice X, Hoja 1) comentó que al trabajar en equipo fue como si su compañero le ayudara sin darse cuenta; el participante 10 (Apéndice X, Hoja 1) dijo que pudo intercambiar gustos e ideas respecto al japonés. Finalmente, el participante 11 (Apéndice X, Hoja 1) agregó que pudo ayudar al compañero a entender y viceversa.

En la Tabla Gráfica 21 del Apéndice V, se observa que todos los participantes coincidieron en que incrementó su nivel motivacional al ver una mejora en su aprendizaje comunicativo al trabajar con la dinámica de Aprendizaje en Pares. El participante 2 (Apéndice X, Hoja 1) comentó que siempre se aprende de otras personas. Para el participante 4 (Apéndice X, Hoja 1), el Aprendizaje en Pares lo motivó a

comunicarse más y el participante 5 (Apéndice X, Hoja 1) pudo ver que su nivel es bueno y bajo este mismo parámetro, el participante 7 (Apéndice X, Hoja 1) comentó que se mostró qué tan bien uno maneja lo que ha aprendido en clase. El participante 9 (Apéndice X, Hoja 1) comentó que interactuó más y se obligó a hablar japonés. Finalmente, el participante 13 comentó que se pudo dar cuenta que sí se puede aprender así.

La Tabla Gráfica 22 del Apéndice X, muestra que nueve de 13 participantes consideran que tuvieron la oportunidad de mejorar su fluidez al comunicarse en pares. El participante 2 (Apéndice X, Hoja 1) externó que procuraban recordar ejemplos para completar las ideas. El participante 5 (Apéndice X, Hoja 1) procuró emplear lo que ya sabía y debido a que era un dinámica “obligatoria”, hizo su mejor esfuerzo. Finalmente, el participante 7 (Apéndice X, Hoja 1) comentó que generalmente las clases son muy dinámicas pero hace falta más interés por parte de los estudiantes.

La Tabla Gráfica 23 del Apéndice X, muestra que 8 de los participantes consideraron que pudieron producir una mayor cantidad de la lengua que emplean en actividades frente al profesor. El participante 2 (Apéndice X, Hoja 1) consideró que sí debido a que tenía que hablar más con un solo compañero; el participante 5 (Apéndice X, Hoja 1) pudo emplear mayor vocabulario y el participante 9 (Apéndice X, Hoja 1) agregó que conforme se aprenden más cosas, se puede expresar mejor y se puede saber como emplear lo aprendido al hablar. Finalmente, el participante 10 (Apéndice X, Hoja 1) comentó que mientras más se practica, más se aprende.

En la Tabla Gráfica 24 del Apéndice X se observa que 8 de los 13 participantes, si vieron factible la posibilidad de continuar comunicándose en japonés tanto dentro

como fuera del aula. El participante 4 (Apéndice X, Hoja 1) comentó que de este modo se puede reforzar lo que se sabe. El participante 9 (Apéndice X, Hoja 1) externó que se tendría más fluidez y confianza al estar hablando tanto dentro como fuera del aula y el participante 10 (Apéndice X, Hoja 1) reforzó estas aportaciones comentando que se aprendería más si se empleara diario el idioma japonés.

En la Tabla Gráfica 25 del Apéndice X, se observa que 6 de 13 participantes si compartirían sus inquietudes con su profesor, respecto al idioma japonés. Desde el punto de vista de la investigadora, a pesar de que la respuesta afirmativa tuvo un mayor volumen, los participantes parecieron no haber comprendido la pregunta y más bien externaron en ese momento cuáles eran sus inquietudes (que su profesor escribiera más con kanji y que se hablara más en japonés para motivarse más).

En la Tabla Gráfica 26 del Apéndice X, se observa que la totalidad de los participantes si consideran que el Aprendizaje en Pares pudo favorecer el fortalecimiento de su conocimiento del idioma japonés. A este respecto, el participante 2 (Apéndice X, Hoja 1) comentó que el Aprendizaje en Pares elevó la capacidad de improvisación y se incrementó el vocabulario, el participante 4 (Apéndice X, Hoja 1) dijo que sirvió para la pronunciación. El participante 5 (Apéndice X, Hoja 1) comentó que obligó al par a dar una retroalimentación instantánea al cometer un error y debatir sobre el uso adecuado de la gramática. El participante 7 (Apéndice X, Hoja 1) comentó que al igual que en un examen, cuando veía lo que no sabía, se puso a reforzar lo que le faltaba. Finalmente, el participante 9 (Apéndice X, Hoja 1) comentó que lo aprendido en clase, se puede poner en práctica al hablar, así como las expresiones que se ocupan.

En la Tabla Gráfica 27 del Apéndice X, se observa que 9 de los 13 participantes sí creen que el Aprendizaje en Pares les pudo brindar nuevas experiencias cognitivas y vivenciales. Como respuesta a esta interrogante, el participante 1 (Apéndice X, Hoja 1) comentó que aprendió y escuchó distintas opiniones; el participante 2 (Apéndice X, Hoja 1) manifestó que de vez en cuando formulaba frases en japonés en su mente. El participante 4 (Apéndice X, Hoja 1) dijo que aprendió a trabajar en equipo. El participante 5 (Apéndice X, Hoja 1) comentó haber sido su primera vez trabajando con alguien externo y con un par elegido al azar.

En la Tabla Gráfica 28 del Apéndice X, se observa que 7 de los participantes, si consideran factible que lo trabajado con una dinámica de Aprendizaje en Pares, le pudo brindar la pauta para emplear nuevos conocimientos en su vida cotidiana empleando el idioma japonés tanto de manera oral como por escrito. El participante 5 (Apéndice X, Hoja 1) compartió que esta estrategia lo obligó a investigar nuevo vocabulario, para moldear mejor la idea que quería externar, el participante 11 (Apéndice X, Hoja 1) comentó que el trabajo en equipo siempre es bueno y ayuda. Finalmente, el participante 13 (Apéndice X, Hoja 1) manifestó que aprendió a usar el japonés de manera más fluida y puede haber la posibilidad de estar preparados para cuando lo empleen de manera inesperada.

#### **4.4 Resultados para la Categoría: Interdependencia positiva**

*Resultados vertidos respecto a la Interdependencia positiva por parte de los estudiantes participantes de Japonés Avanzado I.* La interdependencia positiva, fue observada bajo tres vertientes: La distribución de las tareas de los pares, el enfoque

participativo de los pares y los beneficios del trabajo en pares. Los resultados se muestran a continuación:

Los resultados vertidos en esta primera Tabla Gráfica 29 del Apéndice Y, respecto a la distribución de tareas de los pares, permitió ubicar que los participantes otorgaron más atención a la retroalimentación continua por parte de los pares, respecto a la responsabilidad de cada par, a la distribución de la información y al apoyo entre diferentes pares.

En la Tabla Gráfica 30 del Apéndice Y, en cuanto al enfoque participativo de los pares, los participantes otorgaron una mayor atención a escuchar las ideas del par, al estímulo de la participación, al respeto mutuo, al trabajo con excelencia, a la orientación mutua, al disfrute de trabajo juntos y a reír juntos. Los rubros que menor atención recibieron fueron los de utilizar al menos una idea del par y el de que cada uno establece responsabilidades.

En la Tabla Gráfica 31 del Apéndice Y, en el último bloque que enfoca los beneficios del trabajo en pares, los factores que recibieron más atención fueron: El Aprendizaje en Pares ayuda a establecer interacción especial con otros, los pares se sienten cómodos y mejora la comunicación, seguido de que se logra de una mejor comprensión de los temas y que contribuye al rendimiento académico. El rubro que menor valor obtuvo fue el de que permite un disfrute mayor que cuando se compete y aprende individualmente.

Desde el punto de vista de la investigadora, es perceptible la menor atención al último rubro mencionado en virtud de que aunque la estrategia en pares es conocida e identificada por los participantes, la percepción que de ésta han tenido hasta ahora, no ha



brindado el aprendizaje significativo capaz de motivarles un empleo frecuente de la misma.

*Resultados vertidos respecto a la Interdependencia positiva por parte de los participantes de Japonés Básico 3.* De igual manera como se procedió para los participantes de Avanzado 1, ahora, para los participantes de Básico 3, la interdependencia positiva, fue observada bajo tres vertientes: La distribución de las tareas de los pares, el enfoque participativo de los pares y los beneficios del trabajo en pares. Los resultados se muestran a continuación:

En la Tabla Gráfica 32 del Apéndice Z, a diferencia de los resultados vertidos para Avanzado 1, los participantes de Básico 3, otorgaron en el bloque de la Distribución de Tareas de los pares, mayor interés a la especificación de los objetivos a alcanzar como par y a la necesidad de como miembros, establecer responsabilidades, seguido con una menor jerarquía por la retroalimentación continua del desempeño de los pares y de la existencia de interdependencia de las tareas. El rubro de el apoyo entre diferentes pares ocupa el antepenúltimo lugar, seguido por el otorgamiento de premios a nivel grupal y por el otorgamiento de premios a cada miembro.

Desde el punto de vista de la investigadora, es plausible que el interés en la especificación de objetivos sea importante en virtud de que por ser un nivel Básico, el establecer e identificar oportunamente los objetivos, permite orientar a los estudiantes acerca del seguimiento que llevará su aprendizaje.

En la Tabla Gráfica 33 del Apéndice Z, en lo que se refiere al enfoque participativo de los pares, los participantes del nivel Básico nuevamente mostraron una diferencia respecto a los rubros seleccionados debido a que en este caso, los

participantes sí optaron por utilizar al menos una idea del par. Los otros rubros a los que otorgaron mayor atención fueron: se escucha las ideas del par, identifican lo que le gusta a cada par, se respetan mutuamente, cada par tiene oportunidad de mostrar ideas y trabajo y se orientan mutuamente; seguidos con un menor grado por el estímulo mutuo de la participación, se consensuan las actividades y la responsabilidad; se identifican las fortalezas de cada par, saben trabajar con excelencia, disfrutan trabajar juntos y ríen juntos. Finalmente, a los incisos a los que menor atención asignaron fueron al de que cada uno establece responsabilidades y a la verificación de que cada par comprende.

La investigadora comenta que el haber dejado estos dos últimos parámetros al final, obedece a que si anteriormente, solicitaban el esclarecimiento de los objetivos, junto con esta necesidad, se puede comprender que se dé un establecimiento de responsabilidades para cumplirlos y, en lo que se refiere a la verificación de que cada par comprende, en este rubro es factible que los participantes, debido al nivel básico en que se encuentran, más que verificar la comprensión mutuamente, esperan recibir el andamiaje y retroalimentación correspondiente por parte del docente a cargo.

De ahí la necesidad de que el docente, cuando trabaja una estrategia de Aprendizaje en Pares, esté alerta a los comportamientos, desempeño y necesidades de los pares, con la finalidad de orientar, procurar y canalizar exitosamente, el seguimiento de la estrategia y la participación de los pares, así como el cumplimiento de los objetivos oportunamente.

Finalmente, en la Tabla Gráfica 34 del Apéndice Z, para los beneficios obtenidos del trabajo en pares, los participantes del Nivel Básico 3, acordaron que el Aprendizaje en Pares beneficia la comunicación y ayuda al rendimiento académico; posteriormente,

ayuda a establecer interacción especial con otros y se logra una mejor comprensión de los temas. El parámetro que recibió menor atención fue, al igual que para Avanzado 1 el de que se considere que se disfruta más cuando se compite y aprende individualmente.

Con respecto a este último parámetro, desde la perspectiva de la investigadora, se observó que los estudiantes de japonés Básico, están a la expectativa de que durante su aprendizaje del idioma japonés, el profesor titular, tenga la capacidad y dominio del manejo de diversas estrategias de enseñanza que favorezcan o contribuyan a un mejor desempeño del proceso de enseñanza aprendizaje del idioma japonés para la habilidad oral.

**4.4.1 Resultado de las observaciones obtenidas por parte de los docentes participantes.** *Resultados del Apéndice D Nivel de Autorregulación para los participantes de Japonés Avanzado 1.* Para el grupo de nivel Avanzado se manifestó que los estudiantes participaron equitativamente aunque fue notoria la existencia de un líder que buscaba la pauta inicial de la participación. Se percibió una interacción más equitativa en el trío conformado por los participantes 1, 2 y 4. No hubo renuencia ni impaciencia por parte de los integrantes. En la primera actividad, se observó que no pusieron mucha atención en las instrucciones pero poco a poco se logró que comprendieran qué actividades debían realizar y dieron continuidad a las tareas asignadas. Se observó que todos procuraron centrarse en lo que se les pidió. Así mismo, reiteró que hubo respeto mutuo, aceptación y empatía por parte de los integrantes de cada trío.

*Resultados del Apéndice D Nivel de Autorregulación para los participantes de Japonés Básico 3.* Para el Nivel Básico, se manifestó que los alumnos trabajaron sin

dificultad con sus pares. Si se presentaba una diferencia, cada par expresaba sus dudas o comentarios mutuamente sin mostrar desacuerdos entre si. Se evidenció la existencia de pares que tomaban la iniciativa, siendo los más activos, quienes dominaban al par. Aunque había alumnos introvertidos, lograron la suficiente confianza para expresar sus puntos de vista. Se percibió la presencia de pares que parecían “correr” con las actividades. Por otra parte, ningún par se salió del tópico que se trató. Finalmente, se observó un clima de respeto mutuo y aceptación de los nuevos puntos de vista entre los pares. Para más detalle se invita a consultar el Apéndice D.

#### **4.4.2 Resultados del Apéndice G Entrevista semiestructurada con el docente para los participantes de Japonés.**

*Resultados del Apéndice G Entrevista semiestructurada con el docente para los participantes de Japonés Avanzado I.* En este caso, se evidenció la generación de interacciones positivas al ver que incluso los alumnos que hablaban menos, interactuaron de alguna forma con sus pares. Las relaciones interpersonales se vieron afectadas entre un día y otro al ver que un equipo se inclinó a ser más cumplido en tanto que el otro perdió cierto interés. El logro de los objetivos se cubrió en un 50% observándose más participación por parte de un grupo que de otro. A este nivel, no se pudo dar seguimiento a las interacciones positivas debido al cambio de curso y de asistentes a la clase. No se evidenciaron dificultades considerables al trabajar en pares sino simplemente la de adaptación a un equipo con el que trabajaban por primera vez. Se manifestó que la manera de solucionar posibles dificultades fue mediante el reforzamiento de una nueva explicación del modo en que se debía trabajar.

Como dificultades, se observó que al principio les costó más trabajo expresarse pero conforme se iba avanzando, los alumnos participaron más. Por otra parte, respecto al porcentaje otorgado al uso de la estrategia de Aprendizaje en Pares, se le dio un 90 % sustentando que los pares trabajaron con otras personas logrando tener una visión más amplia del tema a tratar.

*Resultados del Apéndice G Entrevista semiestructurada con el docente para los participantes de Japonés Básico 3.* Para este caso, se observó la existencia de una interacción positiva debido a que los alumnos participaron de forma activa. Las dudas que surgieron, se plantearon claramente al profesor y se observó el deseo de aprender el nuevo vocabulario propuesto para llevar a cabo las tareas asignadas. Gracias a las actividades diseñadas, la relación entre los pares se fortaleció y se mantuvo. Esto fue evidente cuando los alumnos reportaron situaciones que tenían que ver con sus pares con más naturalidad. La mayor interacción positiva fue que los alumnos se manifestaron más confiados para emplear la lengua japonesa y seguros de que sus compañeros los apoyaron y entendieron cuando cometían errores. Las interacciones positivas contribuyeron en el ambiente al evidenciarse que los alumnos jugaron, rieron, expresaron sus emociones y hablaron acerca de sus errores o de los de sus compañeros sin que esto afectara o retrayera su desempeño.

Una de las dificultades observables en la aplicación de estrategias que promuevan el Aprendizaje en Pares, fue vencer la timidez o la falta de costumbre a enfrentar este tipo de actividades. Sin embargo, los pares ayudaron a sus compañeros tímidos cuando coincidían en este tipo de actividades.

Aunque se observó la presencia de alumnos introvertidos, también se percibió la intervención oportuna del docente como facilitador y mediador de soluciones a fin de dar continuidad a los diálogos de manera equilibrada y exitosa.

Por otra parte, se manifestó que el trabajo en pares resulta de gran ayuda sobretodo en la parte integradora durante la clase puesto que ayudó a los alumnos a superar sus miedos ante las personas extrañas, ayudándoles a resolver problemas que surgieron en clase.

#### **4.5 Confiabilidad y validez.**

##### ***Actividades observadas al inicio de la investigación para nivel Avanzado:***

*Confrontación Teórica:* Los resultados obtenidos, se equiparan a los Aportes de Long(1996) citado por Wu (2009) en donde hace referencia a la manera en que los que aprenden, mediante la negociación de significados y del trabajo con el más competente, provocan que se genere el input y provoca que sus pares, en un momento dado, activen el output hasta lograr un progreso en su aprendizaje; además, Veliz (2011) refiere que un buen estudiante sabe cuáles son sus estrategias y las comparte con estudiantes menos exitosos.

En esta instancia, aunque uno de los pares permaneció receptivo (participante 3) y otro(s) más activo(s) (participante 5 y 6), se manejó la tolerancia y empatía para involucrarse conjuntamente hasta el final de la tarea y, al momento de la presentación del tema solicitado, se pudo observar que los tres participantes asimilaron el conocimiento de manera exitosa y emplearon la habilidad oral para demostrarlo.

Respuesta a pregunta principal: Negociando significados y trabajo, identificando sus cualidades y compartiendo con los menos exitosos.

Respuesta a 1.1: Asimilaron en conocimiento y pudieron evidenciarlo con éxito.

*Confrontación teórica:* Se toma como referencia el constructo de Donato (1994) citado por Wu (2009, p. 37) en el que hace referencia al andamiaje colectivo con el que los pares se ayudan mutuamente para desarrollar la segunda lengua en un ámbito social.

Respuesta a Pregunta Principal: Mediante un andamiaje colectivo

Respuesta a 1.1: Se muestra el desarrollo del idioma japonés en un ámbito social.

***Para nivel básico al inicio de la investigación:*** *Confrontación teórica:* Para este caso, se observó la necesidad del andamiaje por parte del profesor debido al nivel básico en el que se encuentran pero, la existencia de este tipo de eventos, se sustenta con los aportes de Collins, Brown y Holum (1991) cuando se refieren al modelamiento, la asesoría y el andamiaje como el corazón del aprendizaje cognitivo. Ya sea por imitación o por observación, una vez que los alumnos “aprehenden” el conocimiento, empiezan a elaborar sus nuevos y/o propios constructos de conocimiento.

Respuesta a Pregunta 1: Aprovecharon el modelamiento por parte de la investigadora, así la asesoría como andamiaje para cumplir con las tareas.

Respuesta a 1.1: Una vez que aprehendieron el conocimiento, lo plasmaron en la creación y presentación de sus diálogos.

***Categoría Aprendizaje en Pares a nivel Avanzado:*** *Confrontación teórica:* Como puntos a favor del Aprendizaje en Pares, en este caso, precisa referenciar algunos aspectos que Trujillo (2002) comparte como destrezas comunicativas. En primera instancia, señala que el aprendizaje colaborativo, permite desarrollar no sólo las competencias lingüístico-comunicativas sino también las sociales y cognitivas; como competencias y finalidades asociadas a las destrezas, hace referencia a la necesidad de

escuchar para dialogar (Pozo, 2001: 68-70) y de hablar para seducir (CastellóBadia, 2001: 68-70) y, sin que ello implique un orden jerárquico, se puede mencionar la importancia del modelo de Learning Together de Johnson y Johnson citado por Walters(2000) en Trujillo (2002) con el cual, se promueve el éxito en el aprendizaje de manera grupal e individual.

Respuesta a Pregunta principal: mediante el aprendizaje colaborativo, compartiendo sus destrezas comunicativas, sociales y cognitivas, plasmaron lo que pudieron reproducir de manera verbal y escrita.

Respuesta a 1.1: A través de un “aprendamos juntos”, presentaron con éxito sus logros.

***Categoría Aprendizaje en Pares a nivel Básico:*** Para el caso de la categoría de Aprendizaje en Pares, se pudo evidenciar que los participantes manifestaron un conocimiento previo del mismo de manera superficial. Sin embargo, se pudo observar durante las dinámicas trabajadas para esta investigación, disponibilidad para acogerla y deseos de continuar empleándola en sus clases. Además, se pudo evidenciar que aunque la emplearon de manera empírica, varias de las aportaciones logradas, encontraron equivalencias con los soportes teóricos por lo que se sugiere que los docentes fortalezcan la parte teórica para que los participantes puedan emplear esta estrategia con mayor seguridad y frecuencia. Wenden y Rubin(1987) citados por Veliz (2011) reconocen como un GLL (Good Language Learner) a aquel que regularmente monitorea su propio discurso y el de otros, saca conjeturas, procesa y almacena, experimenta constantemente con el nuevo conocimiento y facilita el proceso de enseñanza aprendizaje por lo que



también se podría decir que la mayoría de los participantes, podrían ser considerados con este nivel de competencia.

Respuesta a Pregunta principal: Bajo un perfil de GLL, se monitoreaban mutuamente hasta lograr reproducir sus acuerdos.

**Categoría Habilidad Oral a nivel Avanzado: Confrontación teórica:** Para este caso, se sugiere referirse a Laforge (1972) citado por Azurmendi (1996) quien destaca los elementos que intervienen en la adquisición de las lenguas. Primero, se tiene las variables pedagógicas que se relacionan con el docente, la metodología y el contexto del aprendizaje. Por otra parte, se tienen las variables que se vinculan con el sujeto que aprende y que hacen referencia a sus aptitudes lingüísticas, su personalidad y a la parte socio-afectiva.

Todos y cada uno de los factores mencionados se pudieron evidenciar durante la aplicación de las diversas dinámicas de la estrategia de Aprendizaje en Pares y, empleadas en conjunto, permitieron que los participantes pudieran interactuar de manera oral. Sin embargo, aunque se evidenció que la habilidad oral fue empleada, es preciso destacar que se requiere el reforzamiento de la misma en combinación con la parte gramatical y el empleo más constante de la estrategia del Aprendizaje en Pares con la finalidad de obtener reproducciones del lenguaje más prolongadas y fluidas sin la necesidad de un andamiaje y esta conclusión se puede referenciar con los resultados apoyados por las tablas gráficas para este rubro.

Respuesta a pregunta principal: Haciendo gala de sus aptitudes lingüísticas.

**Categoría Habilidad Oral a nivel Básico:** Respecto a los participantes del nivel básico, se podría identificar su desempeño con las aceveraciones que Delmastro (2008)

hace respecto a la metacognición cuando hace referencia a ésta, posicionándola como un recurso que permite que el individuo a través de actividades conscientes, pueden indagar y reflexionar sobre cómo es que aprende con la finalidad de modificar o mejorar sus procesos. A este respecto, el aprendiz se mantiene activo construyendo un conocimiento significativo y el docente se presenta como mediador en este proceso. Durante el mismo, los estudiantes se ayudan y colaboran mutuamente con la finalidad de aclarar sus dudas, recibir retroalimentación e incrementar su conocimiento además de adquirir nuevas estrategias. O'Donnell(1999) expresa que dentro del aprendizaje cognitivo, la naturaleza inmediata de la retroalimentación, estimula la habilidad de crecimiento del aprendiz. Los participantes, con un poco de andamiaje mutuo y por parte de la investigadora, pudieron presentar entusiastamente sus diálogos frente a todos los participantes.

Respuesta a R1: Recurriendo al andamiaje y a la retroalimentación.

***Categoría Interdependencia Positiva a nivel Avanzado: Confrontación teórica:***

Los factores de interdependencia positiva que entran en juego para el logro del aprendizaje se van conjugando de manera que, si están presentes, generarán el aprendizaje. Si están presentes y el estudiante los aprovecha, rendirán frutos y si están presentes pero alguno de los pares no los percibe, tendrán que buscar la manera de negociarse para ser empleados y facilitar el aprendizaje. A este respecto, los pares de nivel avanzado, procuraron la interdependencia positiva buscando como fin común integrarse para poder terminar la tarea solicitada en power point.

***Categoría Interdependencia Positiva a nivel Básico:*** Confrontación teórica: Se puede citar a Montenegro (2012) quien hace referencia a la importancia de considerar que el posicionamiento que se dé dentro de un grupo, en este caso dentro del par, se estructure dentro de un sistema social con la finalidad de que se puedan ver a los pares como una comunidad en búsqueda de un mismo interés. Para el caso del nivel básico, se observó la tendencia hacia la interdependencia positiva con la finalidad de encontrar cierta empatía y armonía en la negociación para preparar los diálogos para poder presentarlo con éxito posteriormente.

***Respuesta a 1.2 para ambos niveles:*** Para el caso de la interdependencia positiva, es preciso señalar que debido a que varios de los rubros que se manejaron dentro de la herramienta aplicada, no fueron evidenciados durante el momento de la investigación, aunque los resultados arrojaron respuestas favorables a la pregunta subordinada número 1.2, estos resultados, analizados objetivamente, no pueden dar una respuesta favorable a la investigación, a menos que, a partir de los resultados, se pueda sugerir a los docentes incluir en su curricula las variables trabajadas en el instrumento en lo referente a la relación interdependencia positiva y el Aprendizaje en Pares para poder evaluar la relación posteriormente, de una mejor manera.

## Capítulo 5: Conclusiones

El tema del Aprendizaje en Pares empleado para esta investigación, resultó ser facilitador de plétóricos hallazgos con efecto multiplicador que precisan ser mencionados de manera particular como aportes a considerar en el proceso de enseñanza – aprendizaje no sólo para el idioma japonés sino también para cualquier lengua extranjera.

El presente trabajo de investigación se manejó de forma objetiva y se obtuvieron oportunidades de crecimiento tanto por parte de la docente investigadora como por parte de los estudiantes participantes. Así mismo, se precisa destacar que resultó ser un gran reto tanto para la investigadora como para los participantes, por poseer la característica de ser ajenos a su entorno por ambas partes. El trabajar con un externo, puede propiciar al principio cierta incertidumbre y desconcierto. En este caso, durante todo el proceso de investigación, se pudo lograr un vínculo lo suficientemente capaz de brindar resultados o propuestas en pro del empleo del Aprendizaje en Pares: Interactuar con un par, permitió atreverse a explorar nuevas experiencias no sólo porque no se conocía al par sino porque se pudo conocer o aprender algo nuevo; se permitió la convivencia con los pares para conocerse ellos también y al interactuar, incrementar el vocabulario con nuevos conceptos y para reforzar lo que ya se conocía; pero primordialmente, esta estrategia permitió que los participantes emplearan la habilidad oral en tanto ejemplificaban sus constructos de conocimiento y contenido del idioma japonés, a través de sus diálogos.

Si la experiencia adquirida dejó eco en los participantes, como desde el punto de vista de la investigadora se pudo percibir, entonces se genera la expectativa respecto a, si experiencias como esa, se puedan reproducir, en otros momentos.

A este respecto, se comprobó que, gracias a la aplicación de la estrategia de Aprendizaje en Pares, es factible una cátedra que permita que comulgue la parte cognitiva y social con la finalidad de pulir las competencias lingüísticas y comunicativas así como la resolución de tareas que permitan la asimilación del conocimiento. Al ser el lenguaje, interactivo per se, en un ambiente colaborativo, los estudiantes integraron lenguaje y contenidos porque las condiciones fueron propicias. Además, podría decirse que la interacción lograda ante la aplicación de la estrategia de Aprendizaje en Pares, vinculó automáticamente esta estrategia con la habilidad oral, por lo que, podría suponerse que al emplearla con frecuencia, puede provocar por consiguiente una mayor práctica y por consiguiente, expectativas de mejora en la práctica oral.

A través de las dinámicas aplicadas para la estrategia del Aprendizaje en Pares se obtuvieron datos que pueden tomarse como referencia para el desarrollo de la habilidad oral del idioma japonés por parte de los estudiantes, así como para una mejor o más completa practica docente, como se mencionará más adelante.

Así, se espera que la presente tesis sirva como eslabón de continuidad de una serie de investigaciones que sigan enriqueciendo y propiciando un funcionamiento más deseable de la aplicación de estrategias de Aprendizaje en Pares para que éstas contribuyan al mejor manejo y dominio de la habilidad oral.

Aunque el ser humano es el único que posee el lenguaje para comunicarse abiertamente en diversos aspectos, para el caso de la práctica oral en el proceso de enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera, específicamente hablando respecto al idioma japonés, todavía se pueden apreciar deficiencias al ser empleado dentro del aula. Sin embargo, es factible que el Aprendizaje en Pares pueda considerarse un detonador para potencializar la habilidad oral.

La matrícula de japonés suele variar a lo largo de los diversos niveles en los que se divide. Tiende a tomar una forma piramidal debido a que los niveles básicos son numerosos y, los niveles intermedios y avanzados van mermando en número considerablemente. Esta tendencia, así como la ausencia ocasional por parte de los alumnos, propicia que un modelo de clase típica, emplee el Aprendizaje en Pares de una manera más cotidiana, con la finalidad de poner en práctica la habilidad oral, paralelamente con el uso de la gramática y los conocimientos generales, aprendidos y adquiridos. De este modo, los estudiantes y docentes se encontrarían más familiarizados tanto con el manejo de la estrategia de Aprendizaje en Pares, como con la práctica oral de una manera más constante.

Los grupos con los que se trabajó, aunque con matrícula diferente, pueden ser considerados grupos pequeños y por consiguiente, permitieron comprobar que, en una matrícula pequeña, se puede emplear la habilidad oral a través del Aprendizaje en Pares como un recurso valioso a explotar durante la clase de japonés.

En la mayoría de las instituciones en donde se imparte el idioma japonés, una matrícula pequeña es sinónimo de cierre del curso para el siguiente periodo. Aunque puede ser difícil de manejar su permanencia por parte de las instituciones en términos monetarios, si se evalúa desde el punto de vista del binomio maestro-alumno, a partir de la existencia de un par, el diálogo se puede lograr. De modo que a partir de dos, se pueden generar estrategias de mejora y perfeccionamiento en la habilidad oral.

Aún y cuando en ocasiones se presume que la aplicación de estrategias como la de Aprendizaje en Pares, lejos de colaborar en el proceso de enseñanza-aprendizaje se convierte en un dolor de cabeza porque provoca retrasos en el programa, una pérdida de tiempo y descontrol del grupo, así como un pretexto para no trabajar y/o ocupar tiempos muertos y/o, sacarlo como un as bajo la manga, no es así. Pero para defender el por qué puede llegar a ser una herramienta útil para desarrollar en primera instancia la habilidad oral y paralela o secundariamente la habilidad auditiva, de lectura y escrita, es preciso destacar la importancia que el rol del docente juega en este proceso.

Collins, Brown y Holum (1991) señalan el modelamiento, la asesoría y el adamiaje como el corazón del aprendizaje cognitivo, los cuales se diseñan por el profesor mediante procesos de observación y prácticas guiadas, con la finalidad de ayudar a los estudiantes a adquirir un conjunto de habilidades integradas. Por otra parte, si el docente, como lo sugieren Porlán y Martín (2004) clasifica sus observaciones en tres rubros (referidas al profesor, referidas al alumno, referidas a la comunicación didáctica). A partir de esta valiosa información, el docente podrá encausar nuevas investigaciones y brindar nuevas pautas en pro de una mejor impartición de la cátedra en lenguas pero,

para ello, se deberá responder a la siguiente pregunta que se propone como nueva vertiente de investigación: ¿cuénta el docente en lenguas con un portafolio de evidencias y búsqueda de mejora en los procesos de enseñanza aprendizaje de las lenguas?

De acuerdo a los resultados, en primera instancia, es menester indagar cuáles son las directrices que se considerarán para impartir tanto a nivel institucional como a nivel internacional la enseñanza de una lengua extranjera. El conocer cómo se integran y/o clasifican las diversas competencias y las categorías en que se clasifican, coadyuva como facilitador de una división de niveles por competencias que además, permitirá que tanto docentes como educandos puedan identificar su nivel de competencia y los requisitos que debe cubrir para aspirar a un mejor nivel, o dar continuidad a un escalamiento de los mismos. Esta división, no se debe hacer de manera independiente o institucional. Ya existe. Por tanto, lo que se sugiere es hacer uso de los recursos e información existentes para adecuar los programas institucionales a este Estándar ya establecido y creado ex profeso para beneficio de docentes y estudiantes involucrados con el proceso de enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera.

De este modo, el docente de japonés, por ejemplo, cuenta con la facilidad de disponer de: múltiples recursos actualizados que han sido creados por sus colegas ([minnanokyozaai.jp](http://minnanokyozaai.jp), [nihongo-e-先生.com](http://nihongo-e-先生.com), [japonesonline.com](http://japonesonline.com), Reading Tutor Homepage, [kanji.sljfaq.org](http://kanji.sljfaq.org), [marugotoweb.jp](http://marugotoweb.jp), etcétera), de materiales didácticos elaborados como recursos de apoyo del texto base y o bien, con la capacidad y recursos para crear y/o adecuar su propio material dirigido a un grupo o nivel específico.



Este beneficio, permite por una parte, mantener al docente actualizado con el sistema de enseñanza estandarizado y por otra, brinda al estudiante una manera más llamativa, entretenida y amena de aprender. Con esto se pretende invitar al lector en general y a docentes en particular, a leer y conocer el bagaje que comprende el Planteamiento del Problema, con la finalidad de conocer el enfoque que Fundación Japón promueve respecto a la enseñanza del idioma japonés y su adaptación al Marco Común Europeo de Referencia planteado por el Instituto Virtual Cervantes (2002).

Todo aprendizaje, cuando se comparte, sirve de referencia para generar nuevas ideas no sólo para el ponente sino además para los receptores. Ese intercambio de conocimientos, es productivo para todos sin importar el grado o la dimensión en que se dé o reciba. Este mismo efecto, lo provoca el Aprendizaje en Pares y ahora, bajo esa misma vertiente, se externa una invitación a revisar el capítulo 2 con la finalidad de conocer parte del sustento bibliográfico y la praxis, del Aprendizaje en Pares. Puede darse el caso que esta estrategia, no llegue a considerarse como la panacea para potencializar la habilidad oral, pero también puede ser que llegue a considerarse como el punto de partida, intermedio o climático en algún momento, dentro de la serie de niveles en los que se pueda incluir. Más aún, cuando los resultados permitan verter no sólo un enfoque comunicativo sino también, un enfoque significativo y perdurable en el estudiante, entonces, esa(s) experiencia(s) no será(n) única(s) en la mente del estudiante sino además, podría(n) ser compartida(s) entre sus pares y su entorno y entonces, la labor del docente en lenguas extranjeras, habrá tenido también su recompensa.

Una vez que el docente conoce y se familiariza con el entorno de recursos con los que puede contar, entonces se puede comenzar a planear las clases, de manera que, los recursos sean intercalados en sesiones de aprendizaje en pares para que los estudiantes se familiaricen con ellos y, posteriormente en casa, puedan dar continuidad a su aprendizaje. Sin embargo, no sólo los recursos existentes deben ser considerados. A partir de esta investigación, se generó la inquietud para invitar al docente, a tener tacto para tomar notas durante la clase e identificar los diversos perfiles que poseen sus estudiantes y además, adecuar los recursos a las necesidades de los mismos. La función como docente investigador y por ende observador, es importante debido a que el docente debe contar constantemente con la sensibilidad necesaria para percibir lo que los estudiantes dicen con su voz, con su cuerpo, con sus actitudes, con sus gestos, con sus acciones o sus omisiones, así como lo que “gritan” cuando están en silencio, tomando en consideración los diferentes estilos de aprendizaje.

Durante la investigación, se pudo observar que los docentes centran en ocasiones sus comentarios hacia las debilidades de los estudiantes y, en contra parte, los estudiantes no se atreven abiertamente a externar sus necesidades de aprendizaje al docente. Ante esta disyuntiva, lo ideal sería que el docente se mantuviera alerta y perceptivo y comenzara a combinar estrategias y recursos, para ir disminuyendo las debilidades que algunos de sus estudiantes manifiestan y, comenzar a explotar los fortalezas que poseen. Es quizás a partir de esta perspectiva que se pudiera encontrar una nueva vertiente de investigación planteando ahora una interrogante desde una parte que permanece constante en este proceso de enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera:

el docente: ¿debe enfocarse la planeación curricular docente a partir de las necesidades de las instituciones o a partir de las necesidades de los estudiantes que las sustentan? ¿es factible el diseño de programas flexibles a partir de las necesidades de sus estudiantes?

De poderse investigar dichas interrogantes, el docente, que es un componente constante y además, se mantiene o debe mantenerse actualizado en el conocimiento y manejo de la lengua que imparte y, ha interactuado con cientos de estudiantes con diversas características, necesidades, debilidades y fortalezas y se mantiene alerta ante las nuevas generaciones, puede dar respuestas importantes a estos rubros. Por consiguiente, toda esa información, es momento de que sea plasmada en un historial y compartida con sus colegas, para que sirva de pauta o referencia para complementar un cuadro de necesidades del estudiante de la lengua extranjera, en este caso el japonés y, a partir de estas, empezar a nutrir el contenido de las clases conjuntamente por supuesto, con el programa y objetivos que se deben cubrir.

Hoy en día, algunos textos ya no tienen un formato que se maneje por varios años sino que, aunque los objetivos y formatos sean los mismos, el contenido de las lecturas que se incluye, varía y se actualiza conforme al tiempo en que se vive, incluso, hasta unos días antes de su impresión. De igual manera, el docente en lenguas extranjeras, puede actualizar no sólo el contenido de los programas que debe cubrir sino además, adecuarlos con diversas dinámicas de Aprendizaje en Pares para fomentar la habilidad oral y, apoyarse en diversos materiales de audio, video, lectura, para combinar la habilidad oral con el empleo de las otras competencias (auditiva, de lectura y escritura) o bien, invitar a terceras personas a paticipar en su clase ya sea de manera

presencial o virtual, con la finalidad de incluir la parte de experiencia vivencial o significativa.

Al cuestionar respecto a cómo es que los estudiantes emplean el Aprendizaje en Pares como estrategia de aprendizaje del idioma japonés, tanto el nivel avanzado como el nivel básico, coincidieron en comentar que su profesor titular empleaba dicha estrategia para evaluar un periodo y una que otra ocasión, en alguna actividad en clase. Algunos alumnos de nivel básico, sugerían que por no tener un soporte de vocabulario vasto, esta estrategia era más recomendable para los niveles intermedios o avanzados. Si se analizara esta propuesta con detenimiento, se podría presumir que incurre en un error al pretender perderse la oportunidad de que, gracias al empleo temprano de la estrategia de Aprendizaje en Pares, es decir a un nivel básico, se puede lograr el reforzamiento de la habilidad oral paulatinamente y con diversas repercusiones positivas en las otras habilidades (de lectura, auditiva y escritura). A este respecto, si todavía se dudara en incluir la aplicación de la estrategia de Aprendizaje en Pares desde un inicio, entonces, bajo el formato que maneja el CENLEX del Casco de Santo Tomás del IPN, se podría sugerir la inclusión de un Taller en el que se maneje la Estrategia de Aprendizaje en Pares como facilitador de la habilidad oral. De este modo, no sólo entraría en juego la preparación de diversas dinámicas por parte del docente sino además, la creatividad por parte del estudiante para resolver situaciones de comunicación, interacción y diálogo; situaciones reales, cotidianas o supuestos, como antesala al lanzamiento del empleo de la habilidad oral en un entorno real.

Para este caso, valdría la pena mencionar el andamiaje colectivo cuya característica radica en que los que aprenden, combinan sus recursos lingüísticos para encontrar soluciones a problemas relacionados con la lengua que ellos mismos han encontrado, pero es preciso señalar también que sólo a menos que los miembros trabajen colaborativamente y generen oportunidades para el aprendizaje de la lengua, se obtendrán grandes y mejores resultados. Con las dinámicas de estrategia de Aprendizaje en Pares, se inicia relativamente una nueva visión por parte de los estudiantes del CENLEX del Casco de Santo Tomás del IPN, con mira a aplicarse más constantemente. De ser así, si se empieza a retomar y/o a emplear el Aprendizaje en Pares desde los primeros niveles, los estudiantes se sentirían identificados con esta forma de trabajo y al mismo tiempo, podrían compartir sus experiencias durante el empleo de la misma a lo largo de su formación en lenguas.

Por otra parte, en algunas de las respuestas obtenidas respecto a la experiencia adquirida durante la aplicación de dinámicas de estrategias de Aprendizaje en Pares en esta investigación, los estudiantes externaron que esta estrategia les resultaba divertida, dinámica y les permitía incrementar vocabulario y adquirir una retroalimentación. Reiterativamente, los estudiantes manifestaron la necesidad de una retroalimentación. Si se lograra conjuntar esta serie de respuestas en una o varias clases, los estudiantes se mantendrían en una constante positiva respecto a su aprendizaje. Es decir, a medida en que el docente logra mantener una clase dinámica, y no sólo eso, sino además la monitorea para que, a medida de lo posible, ésta resulte atractiva y divertida, el vocabulario que se maneje a lo largo de la clase se podría retener y recordar con

facilidad, debido a que se procuraría un aprendizaje significativo mismo que, concluiría con una retroalimentación o conclusión conjunta, de todo lo aprendido. Así mismo, la retroalimentación es imperativa para disipar las dudas o confirmar los aciertos durante el proceso de enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera.

Para la investigación, aunque el manejo del tiempo se ajustó a las necesidades de disponibilidad de la muestra y parecía un factor en contra que incluso podría dañar los resultados obtenidos respecto al supuesto de investigación, éste fue uno de los componentes que le brindó dinamismo y fluidez a cada actividad. No había ni oportunidad de contar con tiempos muertos, ni titubeos, ni tampoco de pensar en español o, de emplear un idioma puente para que se diera el diálogo. Inmediatamente, los estudiantes entraron en el canal correspondiente de comunicación directa en japonés, empleando los recursos más inmediatos que poseían: la comunicación oral, la escritura cuando así lo ameritaba y la mímica y, sólo esporádicamente, acudían a consultar al docente o investigadora en turno.

A este respecto, se evidenció también el manejo del estrés debido a que algunos alumnos comentaron que la misma tensión los hacía reaccionar de manera más inmediata. Pudieron confrontar la novedad con una actitud positiva y al asociarla con eventos similares, lograron salir con éxito en sus desempeños al interactuar con su par y lejos de manejar los temas como conflictos, procuraron plantear soluciones a los mismos apelando a su capacidad comunicativa. Por ende, el docente en este caso, debe permanecer alerta para brindar andamiajes que liberen un poco el sentimiento de riesgo, amenaza o incertidumbre y permitan que los estudiantes descubran su potencial y

empleen la competencia oral, conjuntamente con las otras habilidades para desarrollar el o los temas que se les planteen.

Sin embargo, el tiempo permitido por parte del CENLEX Santo Tomás del IPN, también puede ser mencionado como una limitante para la investigación en virtud de que de haber contado con más días para la misma, se pudo haber obtenido información valiosa que pudo haber nutrido de evidencias significativas capaces de ser monitoreadas y contrastadas en diversos momentos y por consiguiente, aportar más referencias de investigación o mejora respecto al manejo de la estrategia de Aprendizaje en Pares.

En lo referente a la importancia de una co-evaluación durante el proceso de Aprendizaje en Pares, se puede decir que la forma en que un par puede expresar su punto de vista respecto al desempeño de sus habilidades, aunque es cierto que entran en juego factores subjetivos, puede ser más franca, darse de manera empática y procurando sugerir aspectos de mejora. Estos puntos, pueden generar una autoestima positiva y por consiguiente, plantearse como reto un mejor desempeño en ocasiones futuras.

La aplicación del Aprendizaje en Pares, desde el punto de vista del docente, puede representar parte primordial del contenido de una Evaluación Continua y para ello, su rol como observador del desarrollo de la estrategia de Aprendizaje en Pares es importante, para poder calificar de la manera más apropiada ese rubro, con la finalidad de sumar aciertos más que restar errores puesto que, lo que se está evaluando con esta estrategia es el logro de un mejor desempeño en la habilidad oral. Por tanto, en este rubro destaca nuevamente la importancia de una retroalimentación con la finalidad

reconocer desempeños destacados en el momento o bien, de observar mejores desempeños en presentaciones futuras.

En el rubro de la existencia de la interdependencia positiva durante la aplicación de las dinámicas de Aprendizaje en Pares, aunque hubo respuesta por parte de los participante respecto a que sí se puede generar, se evidenció que los resultados se apegaron ligeramente al instrumento debido a que algunos rubros que la investigadora incluyó respecto a la interdependencia positiva, no se evidenciaron al momento de la investigación.

Johnson y Johnson (2002) incluyen la interdependencia positiva como una condición para la calidad del aprendizaje colaborativo en tanto que Azurmendi(1996) invita a combinar el deseo de aprender la segunda lengua junto con el esfuerzo desarrollado para ello y creando un ambiente con actitudes favorables hacia el aprendizaje. A su vez, refiere que se observa un cambio positivo en las actitudes conforme se avanza en el dominio de la segunda lengua, a consecuencia de experiencias puntuales o novedosas (Hamers y Deshaies, 1982 citado por Azurmendi(1996)). Por consiguiente, se invita al docente a dar a conocer los factores que pueden intervenir para que la interdependencia positiva se dé de manera más consciente y se trabaje en ella.

Otro punto importante que se evidenció fue el centrar la atención en los objetivos. Para la presente investigación, los estudiantes a nivel básico, manifestaron la necesidad de identificar y cumplir los objetivos en tanto que para los alumnos de nivel avanzado, este factor no fue significativo. ¿Qué nivel está en lo correcto? La perspectiva



aunque diferente, no excluye ni demerita la existencia de objetivos. Es factible que a un nivel avanzado, la forma en que el docente plantea situaciones, de manera inicial, no señale la existencia de objetivos. Sin embargo, estos están presentes intrínsecamente y, se debe invitar a los estudiantes a descubrirlos, analizarlos y cumplirlos, aunque no se señalen desde un principio. El establecer los objetivos, permite tanto a estudiantes como a docentes saber que rumbo debe tomar la secuencia de la clase o aprendizaje en cuestión, permite establecer arreglos para no desviarse del objetivo y concluir el aprendizaje gracias a su cumplimiento.

A este respecto, se puede tomar de manera literal la siguiente frase que incluye los elementos que soportan los comentarios anteriores: Leont'ev, citado por O'Donnell (1999, p.219) refiere que “cada experiencia educacional, consiste de un objetivo o meta y una serie de estrategias o actividades en progreso hacia la meta”.

En el instrumento de interdependencia positiva se incluyó el tema de los premios. Como retribución a su esfuerzo, una vez logradas las metas mencionadas en el párrafo anterior, entra ahora en juego el manejo y adquisición de “premios”. Se observó que, tanto a nivel avanzado como a nivel básico, no habían recibido o no habían vivenciado la oportunidad de recibirlos. Independientemente de que se maneje con niños o adultos, este factor, aunque parece poco importante, resulta ser sumamente significativo en virtud de formar parte de una de las necesidades del ser humano de ser reconocido. No importa si el “premio” es tangible (un presente, un reconocimiento, puntos extra, etc.) o no (un aplauso, una palmada, una sonrisa, una porra, etc.), la importancia que el estudiante le da a ese “premio” recibido, le servirá como aliciente para continuar su formación en el

idioma. En consecuencia, se sugiere la preparación de estímulos tangibles o intangibles para sorprender y motivar a los estudiantes de maneras diversas pero constantes.

Así como un premio es importante, un calificativo mal empleado, también demerita la obtención de buenos resultados durante el proceso. Los estudiantes son como hojas en blanco receptivas y hambrientas de todo lo que el conocimiento de una lengua extranjera les pueda brindar. Pero, desafortunadamente también durante el proceso de adquisición de una lengua, suelen existir docentes que pueden dañar, mutilar o frustrar no sólo el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua sino además, al estudiante, coartando así, cualquier posibilidad de éxito o seguimiento del estudio de la lengua extranjera. Así pues, es primordial procurar que en esa “hoja en blanco” se impriman las bases, los principios, los conocimientos necesarios, los estímulos que motiven y den continuidad al deseo de seguir aprendiendo y, evitar al máximo, dejar “arrugas en ese papel”. Como docente, es más valioso ser recordado por haber influido en los éxitos de un exalumno, que por no haber estimulado su potencial.

En relación a la cultura, esta puede ser otra vertiente en búsqueda de nuevas preguntas de investigación como las siguientes: ¿qué tanto involucra el docente aspectos culturales durante su práctica en la enseñanza de las lenguas? O bien, ¿incluir la enseñanza de cultura de la lengua extranjera en la curricula, puede ser un factor facilitador para el aprendizaje de la misma? La investigadora, incluyó para ambas planeaciones a nivel Avanzado y Básico, la parte cultural y pudo evidenciarse que este factor, influyó a favor del involucramiento en el diálogo de manera natural. Sin embargo, debido a que se observó que los estudiantes de ambos niveles manejaban

calificativos muy generales, respecto a los japoneses, su cultura y su gusto por aprender, coincidiendo con Walker citado por Yanfang (2006), es preciso que se maneje de manera más constante el método del diseño de situaciones pedagógicas con el fin de introducir la parte cultural en eventos comunicativos dentro de un contexto cotidiano y real. El énfasis en este ámbito cultural, radica en que, así como pueden darse similitudes culturales en algunos aspectos entre México y Japón, también hay situaciones particulares y exclusivas para cada país, mismas que no pueden pasarse por alto en el momento en que, el estudiante de japonés, tenga la oportunidad, ya sea de viajar a Japón o de recibir a un japonés en México. Así como es cierto que cada individuo codifica y decodifica sus experiencias de vida, también existen las experiencias étnicas y culturales (Yanfang, (2006)), mismas que se deben conocer, comprender y respetar, en la medida de lo posible.

Finalmente, bajo el entendido de que “mientras más kanji se sabe, más cultura se tiene”, porque los ideogramas también enmarcan una parte primordial de la cultura japonesa y, su aprendizaje representa no sólo el incremento y adquisición de vocabulario sino además la comprensión de la cultura en sí, en este contexto, podría también agregarse que “mientras más comprensión tanto de la cultura propia como de la cultura de la lengua extranjera que se practica se posea, más posibilidad de entablar una comunicación oral amena, se podrá generar”.

## Referencias

- Aravena, M., Kimelman, E., Micheli, B., Torrealba, R. y Zúñiga, J. (2006). *Investigación Educativa*. Chile y Ecuador: Editorial Digital AFEFCE de Ecuador y Universidad Arcis de Chile.
- Azurmendi, M. (1996). *Motivación, Actitudes y aprendizaje del español como lengua extranjera*. RESLA, 11(1996), 63-76 Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=106214>
- Callejo, J. (2002). *Observación, Entrevista y Grupo de Discusión: El silencio de tres prácticas de investigación*. Rev. Esp. Salud Pública v.76 n. 5 Madrid set-oct. 2002. Recuperado de [http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1135-57272002000500004&script=sci\\_arttext&tlng=e](http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1135-57272002000500004&script=sci_arttext&tlng=e)
- Celce-Murcia, M. (1991). *Teaching English as a second or foreign language*. Boston: Heinle y Heinle Publishers.
- Collins, A., Seely Brown, J. y Holum, A. (1991). *Cognitive Apprenticeship making thinking visible*. Recuperado de [http://elc.fhda.edu/create/resources/collins\\_brown\\_holum\\_1991.pdf](http://elc.fhda.edu/create/resources/collins_brown_holum_1991.pdf)
- Contreras, N. (2008). *La enseñanza de lenguas extranjeras y las TIC's*. Iniciación a la Investigación Revista Electrónica Universidad de Jaén OK <http://www.bing.com/search?q=uso+de+las+TIC%27s+en+la+ense%C3%B1anza+de+lenguas+extranjeras&qs=n&form=QBRE&pq=uso+de+las+tic%27s+en+la+ense%C3%B1anza+de+lenguas+extranjeras&sc=0-22&sp=-1&sk=>
- Delmastro, A. (2008). *El andamiaje docente en el desarrollo de la lectura y la escritura en la lengua extranjera*. PARADIGMA. Vol. XXIX, No. 1, junio de 2008/197-230. Recuperado de <http://www.scielo.org.ve/pdf/pdg/v29n1/art11.pdf>
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill Interamericana
- Hernandez, R., Fernández, C., Baptista, P. y Casas Ma. (1991). *Metodología de la Investigación*. Colombia: McGraw-Hill
- Instituto Cervantes (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte.

- Iruela, A. (2004). *Adquisición y enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras*. Recuperado de [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2009\\_BV\\_10/2009\\_BV\\_10\\_15Iruela.pdf?documentId=0901e72b80e1ffb3](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2009_BV_10/2009_BV_10_15Iruela.pdf?documentId=0901e72b80e1ffb3)
- JF Standard for Japanese-Language Education 2010 (Second Edition)
- Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (1999). *El Aprendizaje en el Aula*. Buenos Aires: Paidós
- Kano, Ch., Shimizu, Y. y Takenaka, H. (1990). *Basic Kanji Book*. Japan: Bonjinsha Co., LTD
- Lazarus, R. y Folkman, S. (1991). *Estrés y procesos cognitivos*. México: ediciones roca
- Lozano, A. (2011). *El Exito en la Enseñanza. Aspectos didácticos de las facetas del profesor*. México: Trillas
- Magal, T. (2011). *Multimodal application for foreign language teaching*. 14<sup>th</sup> International Conference on Interactive Collaborative Learning (ICL2011) 11<sup>th</sup> International Conference Virtual University (Vu11) Ed5272225Multimodal Application for foreign language teaching. Pdf
- Mitsui, T. y Kashiwazaki, M. (1994) *Dokkai 20 notema*. Japan: Bonjinsha
- Montenegro, A. *Análisis de posicionamientos y estructuras de participación de un grupo de aprendices universitarios de inglés en un ambiente de aprendizaje colaborativo*. ISSN 0123-4641 • January -June 2012. Vol. 14 • Number 1 • Bogotá, Colombia. p. 127-145  
Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/calj/v14n1/v14n1a09.pdf>
- O'Donell, A. (1999). *Cognitive Perspectives on Peer Learning*. London: LEA.
- Ogawa, I. (1999). *Minna no Nihongo I. Traducción y notas gramaticales*. Japan: 3A Corporation.
- Parnreiter, Ch. (2002). *Ciudad de México: el camino hacia una ciudad global*. Chile: EURE (Santiago) Vol. 85.
- Porlán, R. y Martín, J. (2004). *El Diario del Profesor*. España: Díada Editora
- Richards, J. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. New York: Cambridge University Press. Recuperado de

- [http://cambridge.hwatai.com.tw/webpage/09/e\\_connection/march/Communicative%20Language%20Teaching%20Today%20ch1.pdf](http://cambridge.hwatai.com.tw/webpage/09/e_connection/march/Communicative%20Language%20Teaching%20Today%20ch1.pdf)
- Ruíz, J. *Metodología de la Investigación cualitativa*. España: Publicaciones Universidad de Deusto ISBN: 978-84-9830-673-6 recuperado de <http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=WdaAt6ogAykC&oi=fnd&pg=PA9&dq=Instrumentos+de+una+investigaci%C3%B3n+cualitativa&ots=sEv4cDz7JT&sig=GfZtEDGN40zONMCGiJhS9ByV3yk#v=onepage&q=Instrumentos%20de%20una%20investigaci%C3%B3n%20cualitativa&f=false>
- Sisto, V. (2008) *La investigación como una aventura de producción dialógica: La relación con el otro y los criterios de validación en la metodología cualitativa contemporánea*. Psicoperspectivas, Volumen VII Año 2008, ISSN 0718-6924 114-136 recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl>
- Storch, N. (2007). *Investigating the merits of pair work on a text editing task in ESL classes*. Language Teaching Research 11,2(2007); pp. 143-159
- Takasaki, M. (2013, junio) IV. *Aprendizaje personal*. “Ejemplo de Lectura de comprensión de Peer-Learning en el extranjero” 「海外での読解ペアラーニングの一例」  
Trabajo presentado en Congreso de AMIJ KYOSHIKAI, México.
- 3A Corporation. (1999). *Minna no Nihongo*. Japan: 3A Corporation
- Trujillo, F. (2002) *Aprendizaje cooperativo para la enseñanza de la lengua extranjera*. *Publicaciones 32, 2002*. Recuperado de: <http://www.fernandotrujillo.es/wp-content/uploads/2010/05/cooperacion.pdf>
- Valenzuela, J. y Flores, M. (2012). *Fundamentos de Investigación Educativa Volúmenes 2 y 3*. México: EDITORIAL DIGITAL Tecnológico de Monterrey.
- Véliz, M. (2011). *Language Learning Strategies (LLS's) and L2 motivation associated with 12 pronunciation development in pre-service teachers of English*. *Literatura y Lingüística* N° 25 ISSN 0716-5811 / pp. 193-220. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/lyl/n25/art10.pdf>
- Villanueva, G. y Casas Ma. (2010). *e-competencias: nuevas habilidades del estudiante en la era de la educación, la globalidad y la generación de conocimiento*. *Signo y Pensamiento*. Vol. 29 no. 56 Bogotá 2010 ISSN 0120-4823 [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-48232010000100008&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-48232010000100008&script=sci_arttext)

Wu, L.(2009). *Understanding SLA through peer interactions in a Chinese classroom: A sociocultural perspective*. UMI Microform 3383332

Yanfang, T. (2006). *Beyond Behavior: Goals of Cultural Learning in the Second Language Classroom*. *The Modern Language Journal*, Vol. 90, 1 (Spring, 2006) pp. 86-99

# APÉNDICES

## Apéndice A

### Guía de Entrevista Diagnóstica Colectiva:

Antes que nada, agradecemos su participación para la recopilación de la información necesaria para la presente investigación. Les recordamos que la misma será manejada confidencialmente y para fines exclusivos de utilidad para la investigación. Para garantizar su efectividad, la información se recuperará por escrito y con el apoyo de una grabación. Finalmente, agradecemos su disponibilidad para brindar respuestas claras y completas en cada pregunta, así como una síntesis de la información. Si alguien desea realizar algún aporte extra, se procederá con la recopilación del mismo al final de la sesión.

Comencemos:

PREGUNTA/RESPUESTA	SI	NO
4. ¿Ha trabajado con la dinámica de aprendizaje en pares en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma japonés?		
5. De ser afirmativo, ¿le agrada el empleo de esta dinámica? ¿por qué?		
6. ¿En qué momento se comunica en japonés con sus compañeros?		
7. ¿Con qué frecuencia?		
8. ¿Emplea el idioma japonés con fluidez como si se comunicara en la lengua materna?		
9. ¿Al comunicarse en japonés por escrito, que escritura emplea?		



10. ¿Cuenta con dispositivos tecnológicos para comunicarse en japonés?		
11. De ser afirmativo, ¿cuáles son?		
12. Al emplearlos, ¿Qué tipo de escritura utiliza?		
13. De resultar positiva su impresión al término del empleo de la dinámica del aprendizaje en pares para comunicarse en japonés, ¿propondría a su profesor que se empleara la misma con mayor frecuencia?		
14. De resultar negativa ¿podría brindar sus observaciones al respecto?		
15. ¿Considera que se puede aprender más de sus compañeros al trabajar en pares?		
¿Por qué?		
16. ¿Incrementaría su nivel motivacional al ver alguna mejora en su aprendizaje comunicativo al trabajar una dinámica en pares?		
¿Por qué?		
17. ¿Considera que tendría la oportunidad de mejorar su fluidez al comunicarse en pares?		
¿Por qué?		
18. ¿Considera que podría producir una mayor cantidad de la lengua que emplearía en actividades frente al profesor?		
¿Por qué?		
19. ¿Ve factible la posibilidad de continuar comunicándose no sólo con su par sino con todos sus compañeros en japonés de manera oral y por escrito tanto dentro como fuera del aula?		
¿Por qué?		
20. ¿Comparte sus inquietudes respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma japonés con su profesor?		
21. ¿Podría compartiros algunas de ellas?		
22. ¿Considera que el aprendizaje en pares puede favorecer el fortalecimiento de su conocimiento del idioma japonés?		
¿Por qué?		

23. ¿Cree que el aprendizaje en pares le puede brindar nuevas experiencias cognitivas y vivenciales?		
¿Por qué?		
24. ¿Considera factible que lo trabajado con una dinámica de aprendizaje en pares, le puede brindar la pauta para aplicar nuevos conocimientos en su vida cotidiana empleando el idioma japonés tanto oralmente como por escrito?		
¿Por qué?		
Con sus propias palabras podría completar las siguientes oraciones:		
25. Estudio japonés porque.....		
26. Considero que la cultura japonesa es .....		
27. Lo que pienso de los japoneses es.....		

Se procederá a recopilar las síntesis de la información de quién así lo desee así como los aportes extra que favorezcan el proceso de la presente investigación.

<p>Si tiene algo extra que considere importante darnos a conocer, le pedimos lo anote a continuación:</p> <p>Síntesis/Aportes extra</p>
---

Gracias por su participación.

## Apéndice A

### Participante 1 Avanzado 1

Guía de Entrevista Diagnóstica Colectiva:

Antes que nada, agradecemos su participación para la recopilación de la información necesaria para la presente investigación. Les recordamos que la misma será manejada confidencialmente y para fines exclusivos de utilidad para la investigación. Para garantizar su efectividad, la información se recuperará por escrito y con el apoyo de una grabación. Finalmente, agradecemos su disponibilidad para brindar respuestas claras y completas en cada pregunta, así como una síntesis de la información. Si alguien desea realizar algún aporte extra, se procederá con la recopilación del mismo al final de la sesión.

Comencemos:

PREGUNTA/RESPUESTA	SI	NO
1. ¿Ha trabajado con la dinámica de aprendizaje en pares en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma japonés?		
2. De ser afirmativo, ¿le agrada el empleo de esta dinámica? ¿por qué?		
<i>Porque estoy limitado a los conocimientos de otra persona</i>		
3. ¿En qué momento se comunica en japonés con sus compañeros?		
<i>Cuando puedo principalmente al saludar</i>		
4. ¿Con qué frecuencia?		
<i>Diario</i>		
5. ¿Emplea el idioma japonés con fluidez como si se comunicara en la lengua materna?		
6. ¿Al comunicarse en japonés por escrito, que escritura emplea?		
<i>Hiragana y kanzi</i>		

7. ¿Cuenta con dispositivos tecnológicos para comunicarse en japonés?		
8. De ser afirmativo, ¿cuáles son?		
X		
9. Al emplearlos, ¿Qué tipo de escritura utiliza?		
X		
10. De resultar positiva su impresión al término del empleo de la dinámica del aprendizaje en pares para comunicarse en japonés, ¿propondría a su profesor que se empleara la misma con mayor frecuencia?		
11. De resultar negativa ¿podría brindar sus observaciones al respecto?		
X		
12. ¿Considera que se puede aprender más de sus compañeros al trabajar en pares?		
¿Por qué?  <i>Porque cada quien tiene su ritmo de aprendizaje. Sin embargo, hablar con un nativo japonés si ayudaría</i>		
13. ¿Incrementaría su nivel motivacional al ver alguna mejora en su aprendizaje comunicativo al trabajar una dinámica en pares?		
¿Por qué?  <i>Porque demostraría qué es mejor para mí</i>		
14. ¿Considera que tendría la oportunidad de mejorar su fluidez al comunicarse en pares?		
¿Por qué?  <i>Porque me forza a usar lo que se con rapidez</i>		
15. ¿Considera que podría producir una mayor cantidad de la lengua que emplearía en actividades frente al profesor?		
¿Por qué?  <i>Porque eso depende más de lo que yo sé</i>		
16. ¿Ve factible la posibilidad de continuar comunicándose no solo con su par sino con todos sus compañeros en japonés de manera oral y por escrito tanto dentro como fuera del aula?		
¿Por qué?  <i>Porque saliendo del aula casi no tengo contacto con ellos</i>		
17. ¿Comparte sus inquietudes respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma japonés con su profesor?		

18. ¿Podría compartírnos algunas de ellas? <i>Efectividad en la repetición, sistemas mejores, consideraciones del uso diario de la lengua</i>		
19. ¿Considera que el aprendizaje en pares puede favorecer el fortalecimiento de su conocimiento del idioma japonés? ¿Por qué? <i>Porque ayuda a reforzar conocimientos. Sin embargo, están limitados a lo que yo se y él sabe.</i>		
20. ¿Cree que el aprendizaje en pares le puede brindar nuevas experiencias cognitivas y vivenciales? ¿Por qué? <i>Porque son estilos diferentes de vida y aprendizaje</i>		
21. ¿Considera factible que lo trabajado con una dinámica de aprendizaje en pares, le puede brindar la pauta para aplicar nuevos conocimientos en su vida cotidiana empleando el idioma japonés tanto oralmente como por escrito? ¿Por qué? <i>Porque sólo en el aula practico, no tengo conocidos que hablen japonés</i>		
Con sus propias palabras podría completar las siguientes oraciones:		
22. Estudio japonés porque..... <i>Quiero ir a Japón algún día</i>		
23. Considero que la cultura japonesa es ..... <i>Interesante</i>		
24. Lo que pienso de los japoneses es..... <i>Que son serios</i>		

Se procederá a recopilar las síntesis de la información de quién así lo desee así como los aportes extra que favorezcan el proceso de la presente investigación.

Si tiene algo extra que considere importante darnos a conocer, le pedimos lo anote a continuación:  
 Síntesis/Aportes extra  
*Es posible que las limitaciones de conocimientos del par puedan restringir el nivel, si el par es un nativo japonés o sabe mucho japonés y se comunica mayormente en esta lengua, el nivel de aprendizaje se ve forzado a subir.*

Gracias por su participación.

## Apéndice B

### Guía de Entrevista Individual

Antes que nada, agradecemos su participación para la recopilación de la información necesaria para la presente investigación. Les recordamos que la misma será manejada confidencialmente y para fines exclusivos de utilidad para la investigación. Para garantizar su efectividad, la información se recuperará por escrito y con el apoyo de una grabación. Finalmente, agradecemos su disponibilidad para brindar respuestas claras y completas en cada pregunta, así como una síntesis de la información. Si alguien desea realizar algún aporte extra, se procederá con la recopilación del mismo al final de la sesión.

Comencemos:

Pregunta/respuesta	SI	NO
1. ¿Qué aprendizaje le dejó la dinámica de Aprendizaje en Pares en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma japonés?		
2. ¿Le agradó el empleo de esta dinámica?		
¿por qué?		
3. ¿En qué momentos tuvo la oportunidad de comunicarse en japonés con sus compañeros?		
4. ¿Con qué frecuencia?		
5. ¿El empleo de esta dinámica le permitió hablar en japonés con fluidez como si se comunicara en la lengua materna?		

6. ¿Qué porcentaje le otorgaría? Se sugiere anotar el % que solía emplear antes de la dinámica y el porcentaje empleado después de la dinámica para saber si se mantuvo constante o hubo una variante		
7. ¿Al comunicarse en japonés por escrito, que escritura empleó?		
8. ¿Qué dispositivos tecnológicos empleó para comunicarse en japonés?		
9. Al emplearlos, ¿Qué tipo de escritura utilizó?		
10. De haber resultado positiva su impresión al término del empleo de la dinámica de Aprendizaje en Pares para comunicarse en japonés, ¿propondría a su profesor que se empleara la misma con mayor frecuencia?		
11. De haber resultado negativa ¿podría brindar sus observaciones al respecto?		
12. ¿Considera que pudo aprender más de sus compañeros al trabajar en pares?		
¿Por qué?		
13. ¿Incrementó su nivel motivacional al ver alguna mejora en su aprendizaje comunicativo al trabajar una dinámica en pares?		
¿Por qué?		
14. ¿Considera que tuvo la oportunidad de mejorar su fluidez al comunicarse en pares?		
¿Por qué?		
15. ¿Considera que pudo producir una mayor cantidad de la lengua que emplea en actividades frente al profesor?		
¿Por qué?		
16. ¿Vio factible la posibilidad de continuar comunicándose no solo con su par sino con todos sus compañeros en japonés de manera oral y por escrito tanto dentro como fuera del aula?		
¿Por qué?		
17. ¿Compartió sus inquietudes respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma japonés con su profesor?		
18. ¿Podría compartimos algunas de ellas?		

19. ¿Considera que el Aprendizaje en Pares pudo favorecer el fortalecimiento de su conocimiento del idioma japonés?		
¿Por qué?		
20. ¿Cree que el Aprendizaje en Pares le pudo brindar nuevas experiencias cognitivas y vivenciales?		
¿Por qué?		
21. ¿Considera factible que lo trabajado con una dinámica de Aprendizaje en Pares, le pudo brindar la pauta para aplicar nuevos conocimientos en su vida cotidiana empleando el idioma japonés tanto oralmente como por escrito?		
¿Por qué?		

Se procederá a recopilar las síntesis de la información de quién así lo desee así como los aportes extra que favorezcan el proceso de la presente investigación.

Síntesis /Aportes extras
--------------------------

Gracias por su participación.



## Apéndice B

### A Participante 4 Avanzado 1

#### Guía de Entrevista Individual

Antes que nada, agradecemos su participación para la recopilación de la información necesaria para la presente investigación. Les recordamos que la misma será manejada confidencialmente y para fines exclusivos de utilidad para la investigación. Para garantizar su efectividad, la información se recuperará por escrito y con el apoyo de una grabación. Finalmente, agradecemos su disponibilidad para brindar respuestas claras y completas en cada pregunta, así como una síntesis de la información. Si alguien desea realizar algún aporte extra, se procederá con la recopilación del mismo al final de la sesión.

Comencemos:

Pregunta/respuesta	SI	NO
1. ¿Qué aprendizaje le dejó la dinámica de Aprendizaje en Pares en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma japonés?		
Anote sus comentarios A desarrollar el sentido común que se tiene al comunicarse con una persona en el idioma japonés.		
2. ¿Le agradó el empleo de esta dinámica?	✓	
¿por qué? <i>Pues la ayuda mutua que te pueden proporcionar, cuando realmente no puedes proseguir al entablar y entender el idioma japonés.</i>		
Anote sus comentarios		

<i>Fue una buena dinámica pero de tiempo muy reducido, en el cual pienso se pierde un poco el objetivo del proyecto.</i>		
3. ¿En qué momentos tuvo la oportunidad de comunicarse en japonés con sus compañeros?		
Anota tus comentarios <i>En el salón de clases, al realizar algunas actividades.</i>		
4. ¿Con qué frecuencia? <i>Muy poca frecuencia</i>		
Anote sus comentarios <i>El tiempo es vital para el desarrollo de cualquier actividad o práctica, y en este caso creo que no contábamos con demasiado tiempo para llevar a mayores rasgos esta actividad.</i>		
5. ¿El empleo de esta dinámica le permitió hablar en japonés con fluidez como si se comunicara en la lengua materna?		✓
6. ¿Qué porcentaje le otorgaría?		
50%		
En otras actividades que ha desarrollado en clase % <u>50%</u> En la actividad que trabajó esta ocasión % <u>80%</u>		
7. ¿Al comunicarse en japonés por escrito, que escritura empleó? Hiragana, katakana, Kanzi		
Anote el(los) tipos de escritura: Hiragana, katakana, Kanzi		
8. ¿Qué dispositivos tecnológicos empleó para comunicarse en japonés? <i>Ninguno, a menos de que se refiera después del salón de clases, pues la computadora</i>		
Anote los dispositivos empleados PC		
9. Al emplearlos, ¿Qué tipo de escritura utilizó?		
Anote el tipo de escritura <i>Hiragana, Katakana, Kanzi</i>		
10. De haber resultado positiva su impresión al término del empleo de la dinámica de Aprendizaje en Pares para comunicarse en japonés, ¿propondría a su profesor que se empleara la misma con mayor frecuencia?	✓	
11. De haber resultado negativa ¿podría brindar sus observaciones al respecto?		

Observaciones		
<i>El buen desarrollo de cualquier idioma, me parece se basa siempre en la comunicación, de cualquier manera, ya sea hablada o escrita, es por eso que al menos durante una hora de clase si se puede tratar de comunicar esa lengua y tratar de dar a conocer y entender las ideas principales que se tiene sería una base fundamental para poder proseguir con lo que sería una versión más amplia y sofisticada del idioma.</i>		
12. ¿Considera que pudo aprender más de sus compañeros al trabajar en pares?		✓
¿Por qué? <i>Aprender más no, porque según creo tenemos cierto nivel de comunicación entre ambos, pero si nos ayudó a poder pensar con más calma algo que se quiera decir, en cierto modo es una forma de ayudarnos a que nos expresemos sin miedo alguno.</i>		
13. ¿Incrementó su nivel motivacional al ver alguna mejora en su aprendizaje comunicativo al trabajar una dinámica en pares?		✓
¿Por qué? <i>Hablando de motivación, para mí no es algo muy motivador, pero tampoco desmotivador, más bien lo tomo en un ámbito neutral.</i>		
14. ¿Considera que tuvo la oportunidad de mejorar su fluidez al comunicarse en pares?	✓	
¿Por qué? <i>Al tratar de hablar en japonés, se necesita pensar en japonés, es por eso que al menos nos ayudó a tratar de pensar más rápido en español y pensarlo al japonés, sin perder tanto tiempo de un cambio a otro.</i>	15	
15. ¿Considera que pudo producir una mayor cantidad de la lengua que emplea en actividades frente al profesor?		✓
¿Por qué? <i>Pues usamos muchas expresiones que llevamos aprendiendo dentro del estudio de japonés, es por eso que creo que no producimos más de lo que sabíamos, pero pude concretar un poco más mis ideas y pensamientos al momento de hablar</i>		
16. ¿Vio factible la posibilidad de continuar comunicándose no sólo con su par sino con todos sus compañeros en japonés de manera oral y por escrito tanto dentro como fuera del aula?	✓	
¿Por qué?		

<i>No es un problema hablar con ninguno de ellos sin embargo al utilizarlo podemos mejorar un poco nuestra capacidad para el flujo del idioma</i>		
17. ¿Compartió sus inquietudes respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma japonés con su profesor?		✓
18. ¿Podría compartimos algunas de ellas? X		
19. ¿Considera que el aprendizaje en pares pudo favorecer el fortalecimiento de su conocimiento del idioma japonés?	✓	
¿Por qué?  Tratando de formular cosas que salían fuera de lo común a una simple platica rutinaria		
20. ¿Cree que el aprendizaje en pares le pudo brindar nuevas experiencias cognitivas y vivenciales?	✓	
¿Por qué?  <i>Si, porque el hecho de poder aportar un poco de nuestros conocimientos es transmitiendo de tal manera que nuestro receptor, llegue a comprendernos y no sólo eso sino también poder crear un ciclo emisión-recepción para así poder manejar mucho mejor el idioma</i>		
21. ¿Considera factible que lo trabajado con una dinámica de aprendizaje en pares, le pudo brindar la pauta para aplicar nuevos conocimientos en su vida cotidiana empleando el idioma japonés tanto oralmente como por escrito?		✓
¿Por qué?  <i>Al menos en este punto de mi vida, emplear el idioma japonés de manera hablada es un poco escaso, por el hecho de nuestra lengua materna, pero para un futuro en el que pueda convivir con gente japonesa, creo que sería una muy buena forma de empezar.</i>		

Se procederá a recopilar las síntesis de la información de quién así lo desee así como los aportes extra que favorezcan el proceso de la presente investigación.

Síntesis /Aportes extras  X
-----------------------------------

Gracias por su participación.

## Apéndice B

### B Participante 6 Básico 3

#### Guía de Entrevista Individual

Antes que nada, agradecemos su participación para la recopilación de la información necesaria para la presente investigación. Les recordamos que la misma será manejada confidencialmente y para fines exclusivos de utilidad para la investigación. Para garantizar su efectividad, la información se recuperará por escrito y con el apoyo de una grabación. Finalmente, agradecemos su disponibilidad para brindar respuestas claras y completas en cada pregunta, así como una síntesis de la información. Si alguien desea realizar algún aporte extra, se procederá con la recopilación del mismo al final de la sesión.

Comencemos:

Pregunta/respuesta	SI	NO
16. ¿Qué aprendizaje te dejó la dinámica de Aprendizaje en Pares en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma japonés?		
<i>Es bueno practicar en pares ya que así podemos saber que errores tenemos, que podemos aportar o aprender de tu compañero</i>		
17. ¿Te agradó el empleo de esta dinámica?		
¿por qué?		
<i>Es interesante trabajar en equipo Me gustó trabajar en pares porque es una retroalimentación de conocimiento</i>		
18. ¿En qué momentos tuviste la oportunidad de comunicarte en japonés con tus compañeros?		
<i>Cuando estábamos estructurando nuestras oraciones</i>		
19. ¿Con qué frecuencia?		
<i>Casi toda la clase la sensei nos pidió que habláramos en japonés</i>		
20. ¿El empleo de esta dinámica te permitió hablar en japonés con fluidez como si se comunicara en la lengua materna?		
21. ¿Qué porcentaje le otorgarías? Se sugiere anotar el % que solía emplear antes de la dinámica y el porcentaje empleado después de la dinámica para saber si se mantuvo constante o hubo una variante		

En otras actividades que ha desarrollado en clase % <u>8%</u> En la actividad que trabajó esta ocasión <u>8%</u>		
22. ¿Al comunicarse en japonés por escrito, que escritura empleó?		
Hiragana Katakana Kanji		
23. ¿Qué dispositivos tecnológicos empleó para comunicarse en japonés?		
<i>computadora</i>		
24. Al emplearlos, ¿Qué tipo de escritura utilizó?		
<i>hiragana</i>		
25. De haber resultado positiva su impresión al término del empleo de la dinámica del aprendizaje en pares para comunicarse en japonés, ¿propondría a su profesor que se empleara la misma con mayor frecuencia?		
26. De haber resultado negativa ¿podría brindar sus observaciones al respecto?		
27. ¿Considera que pudo aprender más de sus compañeros al trabajar en pares?		
¿Por qué? <i>Porque así de esta manera aprendemos de todos tanto errores como aciertos</i>		
28. ¿Incrementó su nivel motivacional al ver alguna mejora en su aprendizaje comunicativo al trabajar una dinámica en pares?		
¿Por qué? <i>Porque es importante saber a qué nivel podemos llegar si otros pueden</i>		
29. ¿Considera que tuvo la oportunidad de mejorar su fluidez al comunicarse en pares?		
¿Por qué? <i>Porque practicamos más</i>		
22. ¿Considera que pudo producir una mayor cantidad de la lengua que emplea en actividades frente al profesor?		
¿Por qué? <i>Aprendimos vocabulario nuevo</i>		
23. ¿Vio factible la posibilidad de continuar comunicándose no solo con su par sino con todos sus compañeros en japonés de manera oral y por escrito tanto dentro como fuera del aula?		
¿Por qué? <i>Porque ya nos estábamos acostumbrando a ese método</i>		
24. ¿Compartió sus inquietudes respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma japonés con su profesor?		
25. ¿Podría compartimos algunas de ellas? <i>Como se decían algunas acciones o palabras</i>		
26. ¿Considera que el Aprendizaje en Pares pudo favorecer el fortalecimiento de su conocimiento del idioma japonés?		
¿Por qué? <i>Aprendí una nueva forma de conocimiento</i>		
27. ¿Cree que el Aprendizaje en Pares le pudo brindar nuevas experiencias cognitivas y vivenciales?		

<i>¿Por qué? Conocí algunos conocimientos de mi compañero</i>		
28. <i>¿Considera factible que lo trabajado con una dinámica de aprendizaje en pares, le pudo brindar la pauta para aplicar nuevos conocimientos en su vida cotidiana empleando el idioma japonés tanto oralmente como por escrito?</i>		
<i>¿Por qué? Porque cuando vas por tu vida diaria puedo relacionar las cosas con mi vida de el CENLEX y así implemento ambas cosas a la vez</i>		

Se procederá a recopilar las síntesis de la información de quién así lo desee así como los aportes extra que favorezcan el proceso de la presente investigación.

<p>Síntesis /Aportes extras  <i>La maestra nos enseñó vocabulario y fue divertido. Aprendí nuevas formas de trabajar en equipo y que es mejor trabajar en pares para una retroalimentación</i></p>
--

Gracias por su participación.



## Apéndice C

### Diario de campo

Datos para ubicar la observación

Lugar:	Fecha:
No. Consecutivo del Diario	
Situación:	
Lo observado: (hechos, acontecimientos)	
Comentarios del observador (opiniones, interpretaciones)	
Procesamiento de la observación:	
Una vez realizada y registrada la observación se procesan los datos: Se clarifica de acuerdo a nodos de interés. Se comparan los datos obtenidos en las diferentes observaciones.	

## Apéndice C

### Avanzado 1

Diario de campo

Datos para ubicar la observación

Lugar: CENLEX SANTO TOMAS IPN	Fecha: Martes 3 de diciembre 2013
No. Consecutivo del Diario	1
Situación: Observación de trabajo en pares por parte de alumnos de Japonés Avanzado 1	
Lo observado: (hechos, acontecimientos)	
<p>Este grupo por contar con 6 alumnos, se formó un par y un trío.</p> <p>Se les pidió firmar la carta de consentimiento.</p> <p>A manera de “ice breaker” se les asignó una actividad consistente en describir acciones cotidianas en su vida.</p> <p>Una vez que dialogaron entre sí, se les pidió pasar al frente para exponer sus ideas.</p> <p>Se les dio una lectura impresa acerca de los hoteles cápsula en Japón y se les asignó la búsqueda en pares contra reloj, de palabras clave: palabras en katakana(de origen extranjero), palabras que hacen referencia a lugares, adjetivos y verbos.</p> <p>Se les pidió que pasaran en par y trío al pizarrón a anotar sus grupos de palabras. Una vez sentados, observando las palabras, tenían que describir en pares de que creían que se trataba la lectura.</p> <p>Se les pidió que leyeran en coro.</p> <p>Finalmente, para el cierre de actividades de este día, se les pidió traer de tarea para el día siguiente imágenes e información acerca de los hoteles cápsula en Japón.</p>	
Comentarios del observador (opiniones, interpretaciones)	

Debido a que eran pocos alumnos, se sugirió trabajar conforme se sentaron para formar los grupos.

Mientras firmaban la carta de consentimiento, se sentía un ambiente de incógnita respecto a lo que se trabajaría con ellos.

Por los nervios, los alumnos no entendieron con facilidad las instruccines. Sin embargo, se animaron a preguntar para aclarar las ideas y reiniciaron los diálogos.

Este intercambio de ideas poco a poco se fue volviendo más natural al grado que se olvidaron que estaban siendo observados. Si necesitaban nuevas palabras, consultaban entre si y si ningún integrante la sabía, acudían a dispositivos electrónicos, al diccionario o bien consultaban a los docentes presentes.

Para la presentación de sus diálogos, los alumnos se apoyaron del libro de imágenes con verbos cotidianos.

Al principio, se observó cierto desagrado al ver que era una lectura pero conforme se fueron desarrollando las dinámicas de búsqueda de palabras, se sintieron más integrados como pares y más interesados en el contenido de la lectura e incluso más confiados.

A manera de competencia, escribían rápidamente las palabras en grupos y observaban sigilosamente si había coincidencia con las palabras escritas por sus "contrincantes".

Regresaron a su lugar y más detenidamente veían las palabras de ambos grupos y comenzaron a dialogar respecto al contenido de la lectura, aún sin leerla.

Ambos grupos pasaron al frente a externar sus ideas acerca del contenido de la lectura.

Mientras leían en coro, los pares se apoyaban mutuamente cuando encontraban palabras que no podían leer o pronunciar.

Con interés y ánimo respecto a las actividades reaizadas, preguntaron las características de la tarea. Sólo se les sugirió traer información e imágenes diversas que se depurarían al día siguiente.

Procesamiento de la observación:

Una vez realizada y registrada la observación se procesan los datos:

Se clarifica de acuerdo a nodos de interés.

Se comparan los datos obtenidos en las diferentes observaciones.

## Apéndice C

### Avanzado 1

Diario de campo

Datos para ubicar la observación

Lugar: CENLEX SANTO TOMAS IPN	Fecha: Miércoles 4 de diciembre 2013
No. Consecutivo del Diario	2
Situación: Observación de trabajo en pares por parte de alumnos de Japonés Avanzado 1	
Lo observado: (hechos, acontecimientos)	
<p>Se inició con la conformación de los mismos grupos.</p> <p>Se les pidió mostraran su material de tarea y comenzaran a seleccionar imágenes y a partir de ahí preparar contenidos. Se les sugirió retomar la lectura como guía para concretar el contenido de su presentación.</p> <p>Se les pidió que intercambiaran su correos y prepararan en equipo una presentación en pp respecto a los Hoteles cápsula en Japón.</p> <p>Para el cierre de la actividad, se habló respecto a las diferencias culturales que existen respecto a este tipo de hoteles entre México y Japón y se les pidió que expresaran sus ideas respecto a la factibilidad de ese tipo de hoteles en nuestro país.</p>	
Comentarios del observador (opiniones, interpretaciones)	
<p>En esta ocasión, se agregó una alumna más y debido a que ya estaban conformados los equipos, se formaron dos tríos.</p> <p>Ambos tríos comenzaron observando las imágenes. A pesar de que hubo miembros que cumplieron con traer la tarea, estos no se molestaron con los que no la trajeron y se remitieron a trabajar en tríos con lo que tenían y comentaban acerca de las imágenes que seleccionaron. Cada integrante observaba las imágenes y comentaban de manera individual el por qué sugerían qué se quedaba y qué no. Una vez que depuraron las imágenes, comenzaron a dialogar acerca del fundamento para cada imagen. Aquí se pudo observar como</p>	

complementaron los tríos el conocimiento que cada una poseía o había investigado.

Se observó cierta diferencia respecto al rumbo que cada trío tomó para la presentación de su tema: Mientras un trío se basaba más en emplear términos más rebuscados respecto al tema, el otro trío, sin dejar de dar aportes valiosos, empleó términos más sencillos y se apoyó en parte del vocabulario de la lectura trabajada.

Los alumnos intercambiaron sus correos y se observó al principio cierto liderazgo por parte de algunos integrantes de cada trío. Sin embargo, aunque les tomó un poco de tiempo lograr acuerdos, ambos equipos enviaron sus trabajos en power point. Se observó la desesperación por parte de un integrante del trío con tendencia a entregar el trabajo él solo. Pero al final, hubo comunicación entre los integrantes y el producto que entregaron aunque fue de menor contenido, este era significativo. La molestia de este integrante se vió reflejada al percibir un hermetismo y no atender a la invitación para contestar los siguientes instrumentos necesarios para la investigación.

Se observó claramente que pudieron diferenciar los pros y contras respecto a los hoteles cápsula en ambos países cubriendo la parte bicultural con esta actividad. Los alumnos externaron primero las características de estos hoteles concluyendo por qué no era factible su creación en México y por qué tenían éxito en Japón. Se dejó como incógnita de un “hasta pronto”, el tema de si los mexicanos son claustrofóbicos.

Procesamiento de la observación:

Una vez realizada y registrada la observación se procesan los datos:

Se clarifica de acuerdo a nodos de interés.

Se comparan los datos obtenidos en las diferentes observaciones.

## Apéndice C

### Básico 3

#### Diario de campo

Datos para ubicar la observación

Lugar: CENLEX SANTO TOMAS IPN	Fecha: Sábado 7 de diciembre 2013
No. Consecutivo del Diario	3
Situación: Observación de trabajo en pares por parte de alumnos de Japonés Básico 3	
Lo observado: (hechos, acontecimientos)	
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Al inicio, aunque los alumnos ya tenían el antecedente de que participarían en una actividad de trabajo en pares, se mostraron un poco desconcertados debido a que estaban terminando una evaluación oral por parte de su profesora titular.</li><li>2. Para romper el hielo se aplicó una dinámica en japonés similar a la existente en español para hacer los pares “De tñ marín, de do pin güé...”</li><li>3. Se formaron los pares y comenzaron diálogos acerca de actividades cotidianas respecto a terceros. Se les mostró un libro de imágenes de verbos cotidianos y se les dio un ejemplo.</li><li>4. Se les entregó una lectura breve respecto al uso de sandalias en Japón, en japonés y se les solicitó identificar en pares las palabras en katakana, palabras de lugares, verbos.</li><li>5. Se les preguntó si sabían de que se trataba la lectura.</li><li>6. Debido a que no sabían bien los verbos en japonés relacionados con la ropa: “vestir, poner y quitar”, se hizo una pequeña presentación vinculada con la parte cultural del empleo de sandalias en Japón.</li><li>7. Se les solicitó pasar al frente a exponer sus diálogos.</li><li>8. Se concluyó la actividad de Aprendizaje en Pares resumiendo la aplicación del idioma japonés y la cultura japonesa.</li></ol>	
Comentarios del observador (opiniones, interpretaciones)	
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Los alumnos procedieron a firmar la carta de consentimiento detenidamente.</li><li>2. Esta dinámica sirvió para provocar un ambiente en el que los alumnos hablaran en japonés de una manera “mas natural”</li><li>3. Con esta actividad, hubo al principio cierta incertidumbre y confusión. Sin embargo, conforme el investigador efectuaba un rondín por todos los grupos, daba pautas breves que permitieran que los alumnos participantes desarrollaran sus</li></ol>	

diálogos de manera más fluída. Los alumnos seleccionaron diversos personajes para hablar respecto a ellos (Mickey y sus sobrinos, Guillermo del Toro, Batman, sus mismos compañeros) Es preciso mencionar que durante el examen oral que tuvieron con su profesora titular, hubo parejas que no quisieron participar por falta de preparación de los diálogos. Sin embargo, para esta actividad de Aprendizaje en Pares, todos participaron sin excepción y expusieron sus diálogos consecutivamente frente al grupo.

4. Durante esta actividad, se observó que fueron identificando inmediatamente las palabras inmersos en una “competencia en pares” tratando de indagar de qué se trataba la lectura.
5. Después de intercambiar comentarios respecto a las palabras clave, los alumnos realizaron una lluvia de ideas referentes al tema principal de la lectura.
6. Los alumnos estuvieron atentos a la presentación modelo del uso de las sandalias al entrar y salir de una casa japonesa, así como del uso de los diversos verbos que significan “poner o vestir y quitar” en japonés.
7. Después de esta presentación, empezaron a desarrollar diálogos en pares empleando los diversos verbos en japonés que indican “ponerse, quitarse” ropa u objetos personales. Se observó que mientras hablaban, se señalaban o tocaban la ropa de la cual hablaban para asociar la prenda con el verbo que le correspondía (para accesorios, prendas en la parte de la cintura para arriba, prendas de la cintura para abajo).
8. Los alumnos ya en español, resaltaron la diferencia existente acerca del empleo de sandalias entre México y Japón y cómo cambia la mentalidad de una persona cuando viaja al extranjero y regresa a su país.

Procesamiento de la observación:

Una vez realizada y registrada la observación se procesan los datos:

Se clarifica de acuerdo a nodos de interés.

Se comparan los datos obtenidos en las diferentes observaciones.

## **Apéndice D**

### **INSTRUMENTO NIVEL DE AUTORREGULACIÓN**

Durante la semana de investigación del proyecto, así como durante la presentación del mismo, el investigador deberá anotar de manera objetiva todas y cada uno de las cuestiones siguientes:

2. ¿Cómo están trabajando en lo individual cada uno de los pares del grupo?
3. ¿En qué medida las preguntas y asuntos importantes están siendo discutidos de manera inteligente por los pares del grupo?
4. ¿Hay integrantes de los pares que parecen estar tomando la iniciativa la mayor parte del tiempo o hubo participación equitativa?
5. ¿Hay estudiantes que tienden a dominar la discusión e imponerse o hubo interacción equitativa?
6. ¿Hay integrantes de los pares que parecen demasiado ansiosos por aceptar lo que los otros han dicho, mostrándose pasivos o renuentes a expresar su punto de vista?
7. ¿Hay integrantes de los pares que parecen “correr” con las actividades a realizar, revisando sólo brevemente, con muy poca profundidad en su análisis?
8. ¿Algún integrante de los pares tiende a salirse del tópico divagando en anécdotas personales o irrelevantes al proyecto a realizar?
9. ¿El clima del par se caracteriza por respeto mutuo, la aceptación y empatía o, por el contrario, hay segregación, rechazo, presión o competencias destructivas y apatía?

Fuente: *Díaz Barriga y Hernández (2002)*.



## Apéndice D

### Docente 1 Avanzado 1

#### Nivel de Autorregulación

Durante la semana de investigación del proyecto, así como durante la presentación del mismo, el investigador deberá anotar de manera objetiva todas y cada uno de las cuestiones siguientes:

1. ¿Cómo están trabajando en lo individual cada uno de los pares del grupo?  
Considero que trabajaron igualmente ambos equipos.
2. ¿En qué medida las preguntas y asuntos importantes están siendo discutidos de manera inteligente por los pares del grupo?  
Siempre hay un líder que toma la iniciativa por grupo y los demás van colaborando poco a poco.
3. ¿Hay integrantes de los pares que parecen estar tomando la iniciativa la mayor parte del tiempo o hubo participación equitativa?  
Sí, definitivamente tomaron la iniciativa en cada grupo.
4. ¿Hay estudiantes que tienden a dominar la discusión e imponerse o hubo interacción equitativa?  
En el grupo de participantes 1,2 y 4 fue interacción equitativa, no así en el de los participantes 3,5 y 6.
5. ¿Hay integrantes de los pares que parecen demasiado ansiosos por aceptar lo que los otros han dicho, mostrándose pasivos o renuentes a expresar su punto de vista?  
No creo que sea el caso.
6. ¿Hay integrantes de los pares que parecen “correr” con las actividades a realizar, revisando sólo brevemente, con muy poca profundidad en su análisis?  
Sí, así ocurrió en la primera actividad, donde no pusieron atención suficiente.
7. ¿Algún integrante de los pares tiende a salirse del tópico divagando en anécdotas personales o irrelevantes al proyecto a realizar?  
No, todos se centraron en lo que se les pidió.
8. ¿El clima del par se caracteriza por respeto mutuo, la aceptación y empatía o, por el contrario, hay segregación, rechazo, presión o competencias destructivas y apatía?  
Pienso que hubo aceptación y empatía en ambos equipos.

Fuente: Díaz Barriga y Hernández (2002).

## **Apéndice D**

### **Docente 2 Básico 3**

#### **Nivel de Autorregulación**

Durante la semana de investigación del proyecto, así como durante la presentación del mismo, el investigador deberá anotar de manera objetiva todas y cada uno de las cuestiones siguientes:

1. ¿Cómo están trabajando en lo individual cada uno de los pares del grupo?  
Los alumnos trabajan sin dificultad con sus compañeros
2. ¿En qué medida las preguntas y asuntos importantes están siendo discutidos de manera inteligente por los pares del grupo?  
Los alumnos expresan sus dudas o comentarios a sus compañeros sin que se lleguen a mostrar desacuerdos entre ellos.
3. ¿Hay integrantes de los pares que parecen estar tomando la iniciativa la mayor parte del tiempo o hubo participación equitativa?  
Hay alumnos que toman la iniciativa
4. ¿Hay estudiantes que tienden a dominar la discusión e imponerse o hubo interacción equitativa?  
Los alumnos de participación activa parecen dominar al par
5. ¿Hay integrantes de los pares que parecen demasiado ansiosos por aceptar lo que los otros han dicho, mostrándose pasivos o renuentes a expresar su punto de vista?  
No, aquellos alumnos introvertidos muestran suficiente confianza en clase para manifestar sus puntos de vista.
6. ¿Hay integrantes de los pares que parecen “correr” con las actividades a realizar, revisando sólo brevemente, con muy poca profundidad en su análisis?

Si

7. ¿Algún integrante de los pares tiende a salirse del tópico divagando en anécdotas personales o irrelevantes al proyecto a realizar?

No

8. ¿El clima del par se caracteriza por respeto mutuo, la aceptación y empatía o, por el contrario, hay segregación, rechazo, presión o competencias destructivas y apatía?  
El clima se caracteriza por el respeto mutuo y la aceptación de nuevos puntos de vista entre sus compañeros.

Fuente: *Díaz Barriga y Hernández (2002)*.

## **Apéndice D**

### **Avanzado 1**

#### **Investigadora**

##### **Nivel de Autorregulación**

Durante la semana de investigación del proyecto, así como durante la presentación del mismo, el investigador deberá anotar de manera objetiva todas y cada uno de las cuestiones siguientes:

1. ¿Cómo están trabajando en lo individual cada uno de los pares del grupo?

Día 3 de diciembre: El trío de participantes 1, 2 y 4, se observa que está bien integrado. Se observa el deseo de uno de los integrantes en querer destacar (participante1), pero los otros dos (participantes 2 y 4) intentan acoplarse a su nivel y se integran sin problema.

El par integrado por los participante 5 y 6 respectivamente, denota que el participante 5 es el que lidera en conocimientos y hay dependencia por parte del participante 6. Éste, manifiesta cierta pasividad y siempre está en espera de que su compañero de el primer paso.

Día 4 de diciembre: El nuevo trío (participantes 3, 5 y 6) nuevamente se ve liderado por el participante 5. Este participante manifiesta cierta tranquilidad de manera verbal pero corporalmente, se observa inquieto respecto al desempeño de su trío. Sin embargo, poco el nuevo participante 3, logra incorporarse y se reparten el liderazgo entre los participantes 3 y 5. Aunque el participante 6 se notó pasivo durante cada actividad, cuando presentaban sus logros frente al grupo, se desenvolvía sin problema. Fue adquiriendo confianza al atender cuidadosamente los comentarios de sus

compañeros y esto le valió para poder consolidar en vocabulario sus aportaciones particulares.

Respecto al otro trío de participantes 1, 2 y 4, el segundo día, el que había sido líder (participante 1), se mantuvo aunque un poco pasivo, atento y respetuoso respecto a las aportaciones de sus compañeros. Posteriormente, agregaba comentarios con la finalidad de sustentar más ampliamente lo que sus compañeros habían aportado. Este trío, se desempeñaba más seguro en su participación y con un vocabulario más sencillo de entender y asimilar.

2. ¿En qué medida las preguntas y asuntos importantes están siendo discutidos de manera inteligente por los pares del grupo?

Ambos equipos intentan en primera instancia resolver las tareas de manera particular. Los participantes 3, 5 y 6 consultan constantemente su dispositivo electrónico para resolver sus dudas en tanto que el otro equipo intenta resolver su dudas entre los miembros y si no pueden, acuden al diccionario y confirman si es correcto con su profesora.

3. ¿En qué medida las preguntas y asuntos importantes están siendo discutidos de manera inteligente por los pares del grupo?

Ambos equipos se desenvuelven tranquilamente con capacidad para resolver las tareas asignadas. El trío de los participantes 1,2 y 4 al inicio tuvo problemas al comprender las actividades asignadas pero una vez resuelto este conflicto, resolvió con éxito cada tarea. Este equipo disfrutaba más las actividades y tareas asignadas y compartían las tareas y los roles sin problema.

4. ¿Hay integrantes de los pares que parecen estar tomando la iniciativa la mayor parte del tiempo o hubo participación equitativa?

El trío de los participantes 3, 5 y 6 durante los dos días siempre tuvo la presencia del mismo líder. El otro trío, sólo el primer día mostró la existencia de un líder que destacó al inicio de las actividades.

5. ¿Hay estudiantes que tienden a dominar la discusión e imponerse o hubo interacción equitativa?

En el trío de los participantes 3,5 y 6, aunque el líder iniciaba las participaciones, también permitía los comentarios de sus compañeros.

El otro trío, se organizó de manera que cada comentario se complementaba con la aportación de los integrantes en conjunto.

6. ¿Hay integrantes de los pares que parecen demasiado ansiosos por aceptar lo que los otros han dicho, mostrándose pasivos o renuentes a expresar su punto de vista?

Aunque la participante 6 evidenció cierta pasividad, esta pasividad era receptiva, atenta y abierta a recibir los comentarios de sus pares con la finalidad de fortalecer o complementar sus aportaciones particulares.

7. ¿Hay integrantes de los pares que parecen “correr” con las actividades a realizar, revisando sólo brevemente, con muy poca profundidad en su análisis?

Más que “correr”, el participante 5 se mostraba pensativo y al mismo tiempo desesperado al esperar una respuesta más activa por parte de sus pares.

8. ¿Algún integrante de los pares tiende a salirse del tópico divagando en anécdotas personales o irrelevantes al proyecto a realizar?

Debido al tiempo disponible para esta investigación, no hubo tiempo de divagar y todos los participantes atendieron las diversas actividades de manera activa y participativa.

9. ¿El clima del par se caracteriza por respeto mutuo, la aceptación y empatía o, por el contrario, hay segregación, rechazo, presión o competencias destructivas y apatía?

Imperó un clima de respeto, empatía y tolerancia por parte de todos los participantes durante las actividades preparadas para esta investigación. Sin embargo, en los tiempos

posteriores a la investigación, si hubo comentarios respecto a la apatía que participante 5 mostró al no querer participar en dar respuesta a los otros instrumentos.

Fuente: *Díaz Barriga y Hernández (2002)*.

## **Apéndice D**

### **Básico 3**

#### **Investigadora**

##### Nivel de Autoregulación

Durante la semana de investigación del proyecto, así como durante la presentación del mismo, el investigador deberá anotar de manera objetiva todas y cada uno de las cuestiones siguientes:

1. ¿Cómo están trabajando en lo individual cada uno de los pares del grupo?

A pesar de que fueron elegidos al azar, cada par se integró de manera efectiva. Sólo el único trío que se formó es el que se observaba que trabajaban de manera incómoda. Este trío destacaba por la presencia de un líder poco tolerante y receptivo y otra integrante inquieta debido a que estaba enferma y usaba un cubreboca que impedía que sus compañeros la escucharan y entendieran lo que decía correctamente.

2. ¿En qué medida las preguntas y asuntos importantes están siendo discutidos de manera inteligente por los pares del grupo?

Cada par seleccionó el primer tema a tratar de común acuerdo y a partir de ahí fueron desarrollando un diálogo fluído y con interacción equitativa. Uno de los pares parecía relegado y dispar. Sin embargo, una vez que se le facilitó el libro con imágenes de verbos, pudo reproducir un diálogo robusto durante su presentación.

3. ¿Hay integrantes de los pares que parecen estar tomando la iniciativa la mayor parte del tiempo o hubo participación equitativa?

En el par que recibió el apoyo del libro de imágenes, al principio uno de los integrantes imperó en su rol como líder pero después, le daba palabras clave a su compañero para que también participara y al final, ambos complementaban las ideas que cada uno aportaba.



4. ¿Hay estudiantes que tienden a dominar la discusión e imponerse o hubo interacción equitativa?

En la mayoría de los equipos hubo interacción equitativa. Sólo en el trío conformado por los participantes 3, 5 y 6, el alumno dominaba en participación llegando incluso a nulificar la participación o deseo de participación de sus compañeras.

5. ¿Hay integrantes de los pares que parecen demasiado ansiosos por aceptar lo que los otros han dicho, mostrándose pasivos o renuentes a expresar su punto de vista?

En el equipo que recibió el apoyo del libro de imágenes de verbos, uno de los participantes estuvo pasivo en tanto se iba adaptando a las actividades pero al final, tuvo una participación aceptable y con confianza en sí mismo.

6. ¿Hay integrantes de los pares que parecen “correr” con las actividades a realizar, revisando sólo brevemente, con muy poca profundidad en su análisis?

El trío de participantes 3, 5 y 6, durante la preparación de los temas de cada actividad parecía haber terminado pronto y de igual manera, hacía sus presentaciones cortas frente al grupo las cuales se observaban y escuchaban como aportaciones particulares de cada integrante.

7. ¿Algún integrante de los pares tiende a salirse del tópico divagando en anécdotas personales o irrelevantes al proyecto a realizar?

Un participante del trío de participantes 3, 5 y 6, al aportar oraciones, tendía a contestar de manera ególatra y poco tolerante.

8. ¿El clima del par se caracteriza por respeto mutuo, la aceptación y empatía o, por el contrario, hay segregación, rechazo, presión o competencias destructivas y apatía?

Sólo uno de los miembros del trío mostraba un poco de apatía para con sus compañeras. Los otro pares formados, se desarrollaron en un ambiente de empatía y participación relativamente equitativa y de apoyo mutuo.

Fuente: *Díaz Barriga y Hernández (2002)*.

## Apéndice E

### “COEVALUACION DE DESEMPEÑO ACADÉMICO”

Marque con una ✓ la escala que mejor refleja el desempeño de su compañero:

Muy bien	Bien	Regular	Mal
MB	B	R	X

A: ¡FELICIDADES! Tu pronunciación se distingue en los siguientes aspectos:

1. En general tienes buena pronunciación	MB	B	R	X
2. Se ve que te esforzaste mucho en hablar sólo en japonés.	MB	B	R	X
3. Aplicaste correctamente la gramática.	MB	B	R	X
4. Comprendiste bien el empleo de la estrategia de Aprendizaje en Pares.	MB	B	R	X
5. Participaste bien con tu compañero.	MB	B	R	X
6. Causaste buena impresión al desarrollar tu presentación con interés.	MB	B	R	X
7. Usaste correctamente el vocabulario, expresiones y gramática aprendidos en este caso.	MB	B	R	X
8. Desarrollaste bien el tema de conversación.	MB	B	R	X

9. La velocidad de la conversación fue apropiada.	MB	B	R	X
10. Diste la impresión de que asimilaste bien lo estudiado en este proyecto.	MB	B	R	X
11. Respetaste los tiempos de participación individual dentro de tu equipo	MB	B	R	X
PUNTAJE TOTAL				

De ser necesario reforzar algunos de los puntos siguientes, rellenar el cuadro:

**B. TU DESEMPEÑO SERIA MUCHO MEJOR SI TIENES CUIDADO CON LOS SIGUIENTES PUNTOS**

<input type="checkbox"/>	1. Necesitas practicar más la fonética.
<input type="checkbox"/>	2. Usas expresiones en español como "este...", trata de usar (えっとう...)
<input type="checkbox"/>	3. Si no entiendes, procura volver a preguntar y confirmar su significado.
<input type="checkbox"/>	4. Se te olvida usar la gramática correctamente. Ten cuidado.
<input type="checkbox"/>	5. Procura practicar más el vocabulario, expresiones y gramática preparado para tu presentación.

## Apéndice E

### Participante 4 Avanzado 1

#### “COEVALUACION DE DESEMPEÑO ACADÉMICO”

Marque con una ✓ la escala que mejor refleja el desempeño de su compañero:

Muy bien MB	Bien una ✓ B	Regular R	Mal X
----------------	-----------------	--------------	----------

A: ¡FELICIDADES! Tu pronunciación se distingue en los siguientes aspectos:

1. En general tienes buena pronunciación	MB	✓ B	R	X
2. Se ve que te esforzaste mucho en hablar sólo en japonés.	MB	✓ B	R	X
3. Aplicaste correctamente la gramática.	MB	✓ B	R	X
4. Comprendiste bien el empleo de la estrategia de aprendizaje en pares.	MB	✓ B	R	X
5. Participaste bien con tu compañero.	MB	✓ B	R	X
6. Causaste buena impresión al desarrollar tu presentación con interés.	MB	B	✓ R	X
7. Usaste correctamente el vocabulario, expresiones y gramática aprendidos en este caso.	MB	✓ B	R	X
8. Desarrollaste bien el tema de conversación.	MB	B	✓ R	X
9. La velocidad de la conversación fue apropiada.	MB	B	✓ R	X
10. Distes la impresión de que asimilaste bien lo estudiado en este proyecto.	MB	B	R	✓ X
11. Respetaste los tiempos de participación individual dentro de tu equipo	MB	B	✓ R	X
PUNTAJE TOTAL	0	6	4	1

De ser necesario reforzar algunos de los puntos siguientes, rellenar el cuadro:

B. TU DESEMPEÑO SERIA MUCHO MEJOR SI TIENES CUIDADO CON LOS SIGUIENTES PUNTOS

<input type="checkbox"/>	1. Necesitas practicar más la fonética.
<input type="checkbox"/>	2. Usas expresiones en español como “este...”, trata de usar (えっとう...)
<input checked="" type="checkbox"/>	3. Si no entiendes, procura volver a preguntar y confirmar su significado.
<input type="checkbox"/>	4. Se te olvida usar la gramática correctamente. Ten cuidado.
<input checked="" type="checkbox"/>	5. Procura practicar más el vocabulario, expresiones y gramática preparado para tu presentación.

## Apéndice E Participante 6 Básico 3

### “COEVALUACION DE DESEMPEÑO ACADÉMICO”

Marque con una  la escala que mejor refleja el desempeño de su compañero:

Muy bien MB	Bien B	Regular R	Mal X
----------------	-----------	--------------	----------

A: ¡FELICIDADES! Tu pronunciación se distingue en los siguientes aspectos:

1. En general tienes buena pronunciación	MB	B	R	X
2. Se ve que te esforzaste mucho en hablar sólo en japonés.	MB	B	R	X
3. Aplicaste correctamente la gramática.	MB	B	R	X
4. Comprendiste bien el empleo de la estrategia de aprendizaje en pares.	MB	B	R	X
5. Participaste bien con tu compañero.	MB	B	R	X
6. Causaste buena impresión al desarrollar tu presentación con interés.	MB	B	R	X
7. Usaste correctamente el vocabulario, expresiones y gramática aprendidos en este caso.	MB	B	R	X
8. Desarrollaste bien el tema de conversación.	MB	B	R	X
9. La velocidad de la conversación fue apropiada.	MB	B	R	X
10. Diste la impresión de que asimilaste bien lo estudiado en este proyecto.	MB	B	R	X
11. Respetaste los tiempos de participación individual dentro de tu equipo	MB	B	R	X
<b>PUNTAJE TOTAL</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>0</b>

De ser necesario reforzar algunos de los puntos siguientes, rellenar el cuadro:

B. TU DESEMPEÑO SERIA MUCHO MEJOR SI TIENES CUIDADO CON LOS SIGUIENTES PUNTOS

<input type="checkbox"/>	1. Necesitas practicar más la fonética.
<input type="checkbox"/>	2. Usas expresiones en español como “este..., trata de usar (えっとう...)
<input type="checkbox"/>	3. Si no entiendes, procura volver a preguntar y confirmar su significado.
<input type="checkbox"/>	4. Se te olvida usar la gramática correctamente. Ten cuidado.
<input type="checkbox"/>	5. Procura practicar más el vocabulario, expresiones y gramática preparado para tu presentación.

## Apéndice F

**“ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA DE INTERDEPENDENCIA  
POSITIVA”**

Esta entrevista tiene como fin conocer su pensamiento y sentimientos acerca de las actividades de Aprendizaje en Pares trabajado durante la investigación. Siéntase libre de contestar estas preguntas con franqueza. El resultado de esta entrevista no influye en absoluto en la calificación sobre su rendimiento académico. Tenga en cuenta que no hay frases buenas ni malas, ni correctas ni incorrectas, sólo nos interesa su opinión al respecto. Por favor, trate de responder con sinceridad y use su propio criterio. Sus respuestas son totalmente anónimas.

Para corroborar su respuesta, se marcará una X debajo del número de cada frase que mejor indique su grado de acuerdo o desacuerdo mediante la siguiente escala:

<b>1</b>	<b>2</b>
SI	NO

<b>El trabajo en pares es más sencillo, productivo y satisfactorio cuando:</b>	<b>1 SI</b>	<b>2 NO</b>
1. Se especifican los objetivos y/o puntuaciones que debemos alcanzar como par, de manera grupal e individual.		
2. Se retroalimenta continuamente sobre el desempeño que presenta cada integrante de los pares		
3. Cada miembro del par establece de manera voluntaria sus responsabilidades.		
4. Por consenso se establecen las responsabilidades de cada par.		
5. Se distribuye a cada par del grupo sólo una parte de la información, material u otros elementos necesarios para realizar una tarea, de modo que todos debemos combinar los recursos a efectos de lograr sus objetivos.		
6. Existe interdependencia entre las tareas que deben realizar los miembros del par, de tal manera que en la medida que se finaliza cierta tarea, se puede continuar con la siguiente.		
7. Se otorga de manera grupal algún tipo de premio o festejo por el éxito alcanzado en la realización de una tarea.		
8. Se otorga a cada miembro del par un premio tangible por haber trabajado para completar la tarea.		
9. Entre diferentes pares nos apoyamos para terminar la tarea asignada.		
<b>Cuando trabajamos en pares:</b>		

10. Escuchamos las ideas del par con el que trabajamos.		
11. Utilizamos al menos una idea de cada par.		
12. Estimulamos la participación de cada uno.		
13. Cada uno establece sus actividades y responsabilidades.		
14. Consensuamos las actividades y responsabilidades de cada miembro.		
15. Identificamos las fortalezas de cada par.		
16. Identificamos lo que más le gusta hacer a cada uno.		
17. Nos respetamos mutuamente.		
18. Cada par tiene la oportunidad de mostrar sus ideas o mejor trabajo al otro miembro.		
19. Estimulamos para que cada uno haga su mejor esfuerzo.		
20. Sabemos que podemos lograr trabajos de excelencia.		
21. Verificamos que cada par haya logra una adecuada comprensión delos contenidos.		
22. Nos orientamos mutuamente.		
23. Disfrutamos trabajar juntos.		
24. Reímos juntos.		
<b>Cuando realizamos actividades en pares:</b>		
25. Las disfrutamos más que cuando competimos y aprendemos individualmente.		
26. Nos ayuda a establecer interacciones especiales con otros compañeros y con el profesor.		
27. Logramos una mejor comprensión de los temas.		
28. Nos ayuda a mejorar nuestro rendimiento académico.		
29. Nos sentimos confortables.		
30. Mejoramos nuestra comunicación.		

Fuente: Johnson, D., Johnson, R. & Holubec, E. (1999).

Si existe algún comentario que desee aportar, este es el momento para que lo incluyamos como

dato valioso para la investigación:

Comentarios extra expresados por el participante en la investigación:
---

**Apéndice F**  
**A Participante 1 Avanzado 1**  
**“ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA DE INTERDEPENDENCIA POSITIVA”**

Esta entrevista tiene como fin conocer tu pensamiento y sentimientos acerca de las actividades de aprendizaje en pares trabajado durante la investigación. Siéntete libre de contestar estas preguntas con franqueza. El resultado de esta entrevista no influye en absoluto en la calificación sobre tu rendimiento académico. Ten en cuenta que no hay frases buenas ni malas, ni correctas ni incorrectas, sólo nos interesa tu opinión al respecto. Por favor, trata de responder con sinceridad y usa tu propio criterio. Tus respuestas son totalmente anónimas.

Para corroborar su respuesta, se marcará una X debajo del número de cada frase que mejor indique su grado de acuerdo o desacuerdo mediante la siguiente escala:

<b>1</b>	<b>2</b>
SI	NO

<b>El trabajo en pares es más sencillo, productivo y satisfactorio cuando:</b>	<b>1 SI</b>	<b>2 NO</b>
1. Se especifican los objetivos y/o puntuaciones que debemos alcanzar como par, de manera grupal e individual.		X
2. Se retroalimenta continuamente sobre el desempeño que presenta cada integrante de los pares	X	
3. Cada miembro del par establece de manera voluntaria sus responsabilidades.	X	
4. Por consenso se establecen las responsabilidades de cada par.	X	
5. Se distribuye a cada par del grupo sólo una parte de la información, material u otros elementos necesarios para realizar una tarea, de modo que todos debemos combinar los recursos a efectos de lograr sus objetivos.	X	
6. Existe interdependencia entre las tareas que deben realizar los miembros del par, de tal manera que en la medida que se finaliza cierta tarea, se puede continuar con la siguiente.	X	
7. Se otorga de manera grupal algún tipo de premio o festejo por el éxito alcanzado en la realización de una tarea.	X	
8. Se otorga a cada miembro del par un premio tangible por haber trabajado para completar la tarea.	X	
9. Entre diferentes pares nos apoyamos para terminar la tarea asignada.	X	
<b>Cuando trabajamos en pares:</b>		
10. Escuchamos las ideas del par con el que trabajamos.	X	
11. Utilizamos al menos una idea de cada par.	X	
12. Estimulamos la participación de cada uno.	X	
13. Cada uno establece sus actividades y responsabilidades.	X	
14. Consensuamos las actividades y responsabilidades de cada miembro.	X	
15. Identificamos las fortalezas de cada par.	X	
16. Identificamos lo que más le gusta hacer a cada uno.	X	



17. Nos respetamos mutuamente.	X	
18. Cada par tiene la oportunidad de mostrar sus ideas o mejor trabajo al otro miembro.	X	
19. Estimulamos para que cada uno haga su mejor esfuerzo.	X	
20. Sabemos que podemos lograr trabajos de excelencia.	X	
21. Verificamos que cada par haya logra una adecuada comprensión delos contenidos.	X	
22. Nos orientamos mutuamente.	X	
23. Disfrutamos trabajar juntos.	X	
24. Reímos juntos.	X	
<b>Cuando realizamos actividades en pares:</b>		
25. Las disfrutamos más que cuando competimos y aprendemos individualmente.	X	
26. Nos ayuda a establecer interacciones especiales con otros compañeros y con el profesor.	X	
27. Logramos una mejor comprensión de los temas.	X	
28. Nos ayuda a mejorar nuestro rendimiento académico.	X	
29. Nos sentimos confortables.	X	
30. Mejoramos nuestra comunicación.	X	

Fuente: Johnson, D., Johnson, R. &Holubec, E. (1999).

Si existe algún comentario que desee aportar, este es el momento para que lo incluyamos como dato valioso para la investigación:

Comentarios extra expresados por el participante en la investigación:

*Aunque el revisar información en pares fue de mucha ayuda, también me quedó claro que, para compartir un nivel, hay que reforzar constantemente los conocimientos e involucrar la forma de aprender de cada quien, lo que a veces dificulta la interacción, además este tipo de dinámica consume más tiempo a veces y es posible que no cuadre con el sistema rígido de enseñanza por etapas que tenemos, lo que hay que tener en consideración si se pretende cambiar el sistema.*

## Apéndice F

### B Participante 9 Básico 3

#### “ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA DE INTERDEPENDENCIA POSITIVA”

Esta entrevista tiene como fin conocer su pensamiento y sentimientos acerca de las actividades de Aprendizaje en Pares trabajado durante la investigación. Siéntase libre de contestar estas preguntas con franqueza. El resultado de esta entrevista no influye en absoluto en la calificación sobre su rendimiento académico. Tome en cuenta que no hay frases buenas ni malas, ni correctas ni incorrectas, sólo nos interesa su opinión al respecto. Por favor, trate de responder con sinceridad y use su propio criterio. Sus respuestas son totalmente anónimas.

Para corroborar su respuesta, se marcará una X debajo del número de cada frase que mejor indique su grado de acuerdo o desacuerdo mediante la siguiente escala:

<b>1</b>	<b>2</b>
SI	NO

<b>El trabajo en pares es más sencillo, productivo y satisfactorio cuando:</b>	<b>1 SI</b>	<b>2 NO</b>
1. Se especifican los objetivos y/o puntuaciones que debemos alcanzar como par, de manera grupal e individual.	X	
2. Se retroalimenta continuamente sobre el desempeño que presenta cada integrante de los pares	X	
3. Cada miembro del par establece de manera voluntaria sus responsabilidades.	X	
4. Por conceso se establecen las responsabilidades de cada par.	X	
5. Se distribuye a cada par del grupo sólo una parte de la información, material u otros elementos necesarios para realizar una tarea, de modo que todos debemos combinar los recursos a efectos de lograr sus objetivos.	X	
6. Existe interdependencia entre las tareas que deben realizar los miembros del par, de tal manera que en la medida que se finaliza cierta tarea, se puede continuar con la siguiente.	X	

7. Se otorga de manera grupal algún tipo de premio o festejo por el éxito alcanzado en la realización de una tarea.		X
8. Se otorga a cada miembro del par un premio tangible por haber trabajado para completar la tarea.		X
9. Entre diferentes pares nos apoyamos para terminar la tarea asignada.	x	
<b>Cuando trabajamos en pares:</b>		
10. Escuchamos las ideas del par con el que trabajamos.	x	
11. Utilizamos al menos una idea de cada par.	x	
12. Estimulamos la participación de cada uno.	x	
13. Cada uno establece sus actividades y responsabilidades.	x	
14. Consensuamos las actividades y responsabilidades de cada miembro.	x	
15. Identificamos las fortalezas de cada par.	x	
16. Identificamos lo que más le gusta hacer a cada uno.	x	
17. Nos respetamos mutuamente.	x	
18. Cada par tiene la oportunidad de mostrar sus ideas o mejor trabajo al otro miembro.	x	
19. Estimulamos para que cada uno haga su mejor esfuerzo.	X	
20. Sabemos que podemos lograr trabajos de excelencia.	X	
21. Verificamos que cada par haya logra una adecuada comprensión delos contenidos.	X	
22. Nos orientamos mutuamente.	X	
23. Disfrutamos trabajar juntos.	X	
24. Reímos juntos.	X	
<b>Cuando realizamos actividades en pares:</b>		
25. Las disfrutamos más que cuando competimos y aprendemos individualmente.	X	
26. Nos ayuda a establecer interacciones especiales con otros compañeros y con el profesor.	X	
27. Logramos una mejor comprensión de los temas.	X	
28. Nos ayuda a mejorar nuestro rendimiento académico.	X	
29. Nos sentimos confortables.	X	
30. Mejoramos nuestra comunicación.	X	

Fuente: Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (1999).

Si existe algún comentario que desee aportar, este es el momento para que lo incluyamos como dato valioso para la investigación:

Comentarios extra expresados por el participante en la investigación:

*Trabajar en pares para mi creo que ayuda mas, pues lo aprendido gramaticalmente lo podemos emplear al hacerlo de manera oral, si tu compañero de equipo no entiende cierta parte el otro puede ayudarle y explicar como hacerlo entre los 2 se estarían ayudando y aprendiendo mejor ya que hay algunos que aprenden mejor ya sea de manera escrita u oral.*

## Apéndice G

### Entrevista semiestructurada con el docente

1. ¿A través del uso de actividades en trabajo en pares, se evidenció la generación de interacciones positivas? ¿Cómo fue posible ver dicha generación de interacciones positivas?
2. ¿Cómo se modificaron las relaciones interpersonales a través de la realización de tareas en trabajo en pares? ¿Las modificaciones se han mantenido? ¿Cómo se evidencian los cambios?
3. ¿De qué manera contribuyen las interacciones positivas en el logro de los objetivos académicos? ¿Comparado con metodologías más tradicionales y de trabajo individual, en qué porcentaje o cantidad de estudiantes se puede observar el logro de objetivos?
4. ¿De qué manera han contribuido las interacciones positivas en el ambiente general de la clase? ¿Cómo se evidencian los cambios en este aspecto?
5. ¿Qué dificultades se presentaron al aplicar estrategias que promuevan el aprendizaje en pares? ¿Fueron las dificultades observadas, las esperadas en la implementación de este tipo de actividades?
6. ¿Cómo se solucionaron las dificultades propias de la aplicación del aprendizaje en pares? ¿Fueron efectivas las soluciones?

7. ¿Cuáles fueron las principales dificultades al implementar las actividades que conllevan el Aprendizaje en Pares? ¿Fue posible solucionar dichas dificultades?
8. ¿Qué calificación o valoración le otorga al uso de la estrategia del Aprendizaje en Pares en la clase? ¿Por qué? ¿Se puede replicar la práctica del aprendizaje en Pares en otras clases de idioma extranjero?

Fuente: Aravena, Kimelman, Micheli, Torrealba y Zúñiga, (2006).

## Apéndice G

### Docente 1 Avanzado 1

#### Entrevista semiestructurada con el docente

1. ¿A través del uso de actividades en trabajo en pares, se evidenció la generación de interacciones positivas? ¿Cómo fue posible ver dicha generación de interacciones positivas?  
*Si , porque incluso los alumnos que hablan menos interactuaron de alguna forma con sus compañeros.*
2. ¿Cómo se modificaron las relaciones interpersonales a través de la realización de tareas en trabajo en pares? ¿Las modificaciones se han mantenido? ¿Cómo se evidencian los cambios?  
*Se volvieron más cumplidos los de un equipo , el otro creo que fue al contrario, perdieron el interés.*
3. ¿De qué manera contribuyen las interacciones positivas en el logro de los objetivos académicos? ¿Comparado con metodologías más tradicionales y de trabajo individual, en qué porcentaje o cantidad de estudiantes se puede observar el logro de objetivos?  
*Hubo más comunicación entre el primer grupo.  
Logro de los objetivos en un 50%.*
4. ¿De qué manera han contribuido las interacciones positivas en el ambiente general de la clase? ¿Cómo se evidencian los cambios en este aspecto?  
*No se pudo ver pues la mitad ya no asiste al curso.*
5. ¿Qué dificultades se presentaron al aplicar estrategias que promuevan el Aprendizaje en Pares? ¿Fueron las dificultades observadas, las esperadas en la implementación de este tipo de actividades?  
*No precisamente dificultad sino adaptarse a trabajar en pares. Considero que fueron las normales al trabajar en pares por primera vez.*
6. ¿Cómo se solucionaron las dificultades propias de la aplicación del Aprendizaje en Pares? ¿Fueron efectivas las soluciones?  
*Se les explico nuevamente el modo de trabajar y así se solucionaron las dificultades.*
7. ¿Cuáles fueron las principales dificultades al implementar las actividades que conllevan el aprendizaje en pares? ¿Fue posible solucionar dichas dificultades?  
*Que a algunos alumnos les costaba más trabajo expresarse al principio y después poco a poco fueron participando más.*

8. ¿Qué calificación o valoración le otorga al uso de la estrategia del Aprendizaje en Pares en la clase? ¿Por qué? ¿Se puede replicar la práctica del Aprendizaje en Pares en otras clases de idioma extranjero?

*Yo daría un 90 al aprendizaje en pares porque trabajan con otras personas y tienen una visión más amplia del tema que se trata. Creo que sí se puede aplicar para el aprendizaje de cualquier idioma extranjero.*

Fuente: Aravena, Kimelman, Micheli, Torrealba, y Zúñiga (2006).

## Apéndice G

### Docente 2 Básico 3

#### Entrevista semiestructurada con el docente

1. ¿A través del uso de actividades en trabajo en pares, se evidenció la generación de interacciones positivas? ¿Cómo fue posible ver dicha generación de interacciones positivas?

*Si, la interaccion fue positiva ya que los alumnos participaron de forma activa, las dudas que surgieron dentro de las actividades eran planteadas claramente al profesor, los alumnos quisieron saber vocabulario diferente al propuesto para llevar a cabo la tarea asignada por el profesor.*

2. ¿Cómo se modificaron las relaciones interpersonales a través de la realización de tareas en trabajo en pares? ¿Las modificaciones se han mantenido? ¿Cómo se evidencian los cambios?

*La relación entre los compañeros de clase se ha fortalecido y mantenido gracias a las actividades diseñadas. Como profesor del grupo lo noto cuando los alumnos involucran a sus compañeros en oraciones o conversaciones, haciéndome notar que no se encuentran o cuando me dan algún recado por parte de ellos.*

3. ¿De qué manera contribuyen las interacciones positivas en el logro de los objetivos académicos? ¿Comparado con metodologías más tradicionales y de trabajo individual, en qué porcentaje o cantidad de estudiantes se puede observar el logro de objetivos?

*Me parece que la mayor interacción positiva es que los alumnos se sienten confiados al emplear la lengua japonesa, no se sienten temerosos de cometer alguna falta pues saben*



*que sus compañeros los apoyan y los entienden. A diferencia del trabajo individual en donde las actividades suelen ser más de comprensión o de producción escrita. Sin embargo, a pesar de los evidentes beneficios de este tipo de actividades es un porcentaje bajo el de los alumnos que alcanzan estas mejorías (20% aprox)*

4. ¿De qué manera han contribuido las interacciones positivas en el ambiente general de la clase? ¿Cómo se evidencian los cambios en este aspecto?

*Los alumnos juegan, ríen, expresan sus emociones y hablan acerca de sus errores o el de sus compañeros sin que esto los afecte o retraiga en clase.*

5. ¿Qué dificultades se presentaron al aplicar estrategias que promuevan el Aprendizaje en Pares? ¿Fueron las dificultades observadas, las esperadas en la implementación de este tipo de actividades?

*La dificultad a vencer fue la timidez o la falta de costumbre por parte de algunos estudiantes a enfrentar este tipo de actividades. Si bien aún hay alumnos que no terminan acostumbrándose a estas actividades ayudan a sus compañeros cuando estos se encuentran en su equipo de trabajo.*

6. ¿Cómo se solucionaron las dificultades propias de la aplicación del Aprendizaje en Pares? ¿Fueron efectivas las soluciones?

*La solución al problema de la timidez de los alumnos es un asunto que debe tratarse con absoluta delicadeza pues se puede llegar a herir emociones. El profesor a cargo debe reconocer que este tipo de alumnos requiere mucha paciencia y atención para hacerlo sentir parte importante del grupo. Esta solución ha sido efectiva hasta el momento.*

7. ¿Cuáles fueron las principales dificultades al implementar las actividades que conllevan el Aprendizaje en Pares? ¿Fue posible solucionar dichas dificultades?

*Los alumnos introvertidos se mostraron mas renuentes en las actividades por pares sobre todo si el alumno con el que tiene que llevar la práctica es entusiasta en su participación. La dificultad pudo ser superada con la ayuda del profesor quién esta vigilante de estas situaciones y ayuda a equilibrar el peso de la toma de decisiones.*

8. ¿Qué calificación o valoración le otorga al uso de la estrategia de Aprendizaje en Pares en la clase? ¿Por qué? ¿Se puede replicar la práctica de Aprendizaje en Pares en otras clases de idioma extranjero?

*La actividad por pares es de gran ayuda, sobre todo en la parte integradora de la clase, ya que ayuda a los alumnos a superar el miedo ante las personas extrañas y los ayuda a resolver los problemas que surjan en clase.*

*Este tipo de actividades es recomendable para cualquier clase.*

Fuente: Aravena, Kimelman, Micheli, Torrealba y Zúñiga (2006).

## Apéndice H



Noviembre 2013

### ASUNTO: CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

**Lic. Hugo Figueroa Capelini.**  
**PRESENTE**

Por este medio, me dirijo a usted para presentar a la investigadora: Ada Myrna Sosa Zendejas estudiante de la Maestría en Educación del Tecnológico de Monterrey con acentuación en Desarrollo Cognitivo (MEE-DC) y al mismo tiempo solicitar su autorización para que la misma, realice en su institución una investigación que le permita analizar el desempeño que se lleva a cabo en el proceso de enseñanza- aprendizaje del idioma japonés mediante el empleo del aprendizaje en pares para saber si éste promueve una interdependencia positiva y por ende una mejora en la habilidad oral del estudiante.

De ser aceptada su autorización, la C. Ada Myrna Sosa Zendejas, iniciaría su participación con el grupo de Japonés Avanzado 1 (JA1), del CENLEX Santo Tomás, con la finalidad de aplicar diversas estrategias y actividades de trabajo en pares que permitan realizar el análisis pertinente para la presente investigación. Dichas actividades no representan riesgo físico, emocional ni psicológico para los participantes. Tampoco implican detrimento de los resultados académicos por parte de quienes decidan no participar. Los beneficios podrán verse reflejados en el análisis de la aprehensión de mejores habilidades y destrezas de tipo lingüístico y de interacción con los pares.


Los resultados obtenidos en el presente estudio, serán socializados con los participantes y en todo caso se respetarán la confidencialidad y discreción para con cada uno de los estudiantes participantes en el estudio. El único propósito del estudio es de tipo académico formativo y no representa beneficio económico o comercial para los investigadores ni para la institución.

Se reitera la total autonomía de cada uno de los participantes para hacer parte del estudio y/o interrumpir dicha participación cuando lo considere necesario.

De ser aceptada la investigación en su institución, se procedería con la firma de una carta similar por parte de los alumnos participantes en el estudio a practicar.

En espera de ver favorecida nuestra solicitud, le envío un cordial saludo.

~~ATENTAMENTE~~

  
Dra. Elena Jiménez Martín  
Tutora de Tesis

He leído y comprendido plenamente lo expresado en este documento.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Firma de consentimiento

Fecha

# Apéndice I

SEP  
SECRETARÍA DE  
EDUCACIÓN PÚBLICA

Instituto Politécnico Nacional  
Secretaría Académica  
Dirección de Formación en Lenguas Extranjeras  
Centro de Lenguas Extranjeras, Unidad Santo Tomás

10 Aniversario de la Escuela Superior de Ingeniería Textil  
10 Aniversario de la Escuela Superior de Ingeniería Química y Tecnología Industrial  
10 Aniversario del Centro Académico de Cultura  
10 Aniversario del CENLE

## MEMORÁNDUM

PARA:	C.P. Teresa Rojas Villanueva Jefa del Departamento de Servicios Administrativos	FECHA: 27 de noviembre, 2013
DE:	LIC. Brenda Olivos Sánchez Jefa del Departamento de Lenguas Indoeuropeas y Orientales	DLIO-211/13

ASUNTO: SOLICITUD DE ACCESO

Por este medio le pido autorice la entrada a este Centro, a la **C. Ada Myrna Sosa Zendejas**, quien realizará una investigación sobre la enseñanza del japonés en alumnos de nivel medio superior y superior.

Los días que abajo se indican:

Martes 3 y miércoles 4 de diciembre de 13 a 19 hrs.

Sábado 7 de diciembre de 11 a 13 hrs.

Agradeciendo la atención al presente.

**Atentamente,**  
**"LA TÉCNICA AL SERVICIO DE LA PATRIA"**

Vo.Bo.

CENTRO DE LENGUAS EXTRANJERAS  
UNIDAD SANTO TOMÁS  
LIC. Silvia Díaz Fragoso  
Subdirectora

**RECIBIDO**  
28 NOV 2013  
DEPTO. DE SERVICIOS ADMINISTRATIVOS  
INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

SDF/BOS/mfg

## Apéndice J



Noviembre 2013

### **ASUNTO: CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO**

La investigadora: Ada Myrna Sosa Zendejas estudiantes de Maestría en Educación del Tecnológico de Monterrey con acentuación en Desarrollo Cognitivo (MEE-DC), solicita su autorización para realizar en su institución una investigación que le permita analizar el desempeño que se lleva a cabo en el proceso del aprendizaje del idioma japonés mediante el empleo del aprendizaje en pares para saber si éste promueve una interdependencia positiva y por ende una mejora en la habilidad oral del estudiante.

El grupo de Japonés Avanzado 1 del CENLEX Santo Tomás, sería el grupo seleccionado para aplicar diversas estrategias y actividades de trabajo en pares que permitan realizar el análisis pertinente para la presente investigación. Dichas actividades no representan riesgo físico, emocional ni psicológico para los participantes. Tampoco implican detrimento de los resultados académicos por parte de quienes decidan no

participar. Los beneficios podrán verse reflejados en el análisis de la aprehensión de mejores habilidades y destrezas de tipo lingüístico y de interacción con los pares.

Los resultados obtenidos en el presente estudio, serán socializados con los participantes y en todo caso se respetarán la confidencialidad y discreción para con cada uno de los estudiantes participantes en el estudio. El único propósito del estudio es de tipo académico formativo y no representa beneficio económico o comercial para los investigadores ni para la institución.

Se reitera la total autonomía de cada uno de los participantes para hacer parte del estudio y/o interrumpir dicha participación cuando lo considere necesario.

He leído y comprendido plenamente lo expresado en este documento.

---

---

Nombre del participante

Fecha

---

Firma del participante

---

Firma de la investigadora

Ada Myrna Sosa Zendejas

Autorizo el uso y divulgación de los resultados de la investigación.



## Apéndice J

### Participante 1 Avanzado1

académico formativo y no representa beneficio económico o comercial para los investigadores ni para la institución.

Se reitera la total autonomía de cada uno de los participantes para hacer parte del estudio y/o interrumpir dicha participación cuando lo considere necesario.

He leído y comprendido plenamente lo expresado en este documento.

He leído y comprendido plenamente

lo expresado en este documento

Nombre del participante Angel Rangel Garcia Fecha 25/11/2013



Firma del participante

Firma de la investigadora

Ada Myrna Sosa Zendejas

Autorizo el uso y divulgación de los resultados de la investigación.

## Apéndice J

### Participante 2 Básico 3

académico formativo y no representa beneficio económico o comercial para los investigadores ni para la institución.

Se reitera la total autonomía de cada uno de los participantes para hacer parte del estudio y/o interrumpir dicha participación cuando lo considere necesario.

He leído y comprendido plenamente lo expresado en este documento.

Elon Hernández

Nombre del participante

Fecha

Firma del participante

\_\_\_\_\_

Firma de la investigadora

Ada Myrna Sosa Zendejas

Autorizo el uso y divulgación de los resultados de la investigación.

## Apéndice K



## Apéndice L

### カプセルホテル

東京には、色々なホテルがありますが、最近、カプセルホテルというホテルが多くなりました。ひちすひちつのへやが、くすりのカプセルと同じ形をしているので、この名前になりました。

へやの中は、ベッドとテレビ、電話、時計だけでいっぱいです。

てんじょうが低い、たいへん小さいへやで、ベッドからおりて立つこともできません。小さいへやがたくさん並んでいるので、全体の形ははちのすににしています。

このホテルには、東京で仕事をしているサラリーマンがよく泊まります。東京には会社がたくさんありますが、多くのサラリーマンは、仕事が終わってから、一時間半から二時間もかかる遠い家へ帰ります。東京の土地は高くて、家を買えないからです。ざんぎょうで仕事が11時に終わったとき、家に着くのが夜中の一時ちかくになります。そして、次の日の朝は6時に起きなければなりません。とても疲れます。

カプセルホテルでは、家族と一緒に食事をしたり、話したりすることもできませんし、自分の好きなしゅみを楽しむことも出来ません。しかし、カプセルホ

テルに泊まれば、11時半から朝の8時まで寝ることができます。そして、8時半には、ハチ伸すからたくさんの働きバチが会社にむかって出ていくのです。

### 問題

カプセルホテルはどんなホテルですか。AかBをえらびなさい。

場所	東京	地方
形	ふつうのホテルと同じ	小さいへやがたくさんある
へやの中	ひろい	せまい
利用者	サラリーマン	かんこうきゃく

この文の「ハチのす」は何ですか。正しいものを一つ選びなさい。

- 1 会社                      2. ハチの家              3 ホテル              4 自分の家

この分の「たくさんの働きバチ」は何ですか。正しいものを一つえらびなさい。

- 1 むし                      2 サラリーマン              3 ほてるのひと              4 家族

どうしてカプセルホテルができましたか。一番いい答えを一つ選びなさい。

- 1 夜遅くまで仕事をして、家に帰れないから。  
 2 夜遅くまで、しゅみを楽しみたいから。  
 3 めずらしいホテルは人気があるから。  
 4 家族といっしょに仕事をしたり、はなしたりしたくないから。

Fuente: Mitsui, T.& Kashiwasaki, M. (1994). 20 Temas de lectura en japonés. Japón:Bonjinsha.

三井豊子・柏崎雅世 読解20のテーマ。日本語の凡人者。日本。

### Apéndice M



### Apéndice N

Presentación en power point de los participantes 3, 5 y 6.



鍵の数から判断すると今日はガラガラです。



ホテルの中に鍵を隠したまま歩くことができません。  
だからそのロッカーにくっついて入れなければなりません。



ホテルはルールがあります。

ルールにどんなひとがホテルに  
泊まってもいいと書いてあります。

次に地下一階に降りてロッカーに荷物を預け  
ます。シャワー室もこの階に設けられます。



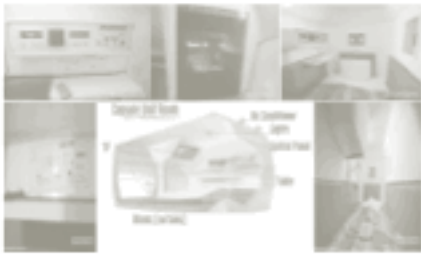
のカプセルホテルの中にお手洗いもあります。あそこに  
シャワーもあびることができます。



これはカプセルです。



カプセルの中にはコントロールパネルと財布やケータイ  
などが置ける棚が付いています。



小さなカフェもあります。節約のため自動販売機があり  
ます。



日本は無料WiFiがありません。



## Apéndice Ñ

### Presentación en power point de los participantes 1, 2 y 4.

 <h3>カプセルホテル</h3>   <p>チームのメンバーの名前:</p> <p>日本語の学生</p> <ul style="list-style-type: none"><li>ヘス</li><li>アドリアン</li><li>アンヘル</li></ul>	<h3>カプセルホテル</h3> 
<p>一番目のカプセルホテルは大阪で建てられました。</p>   <p>このカプセルホテルはきしよくろかわによってせつけいされました。</p>	<p>このカプセルホテルの名前はカプセルイン大阪で、梅田地区に位置しています。</p>  <p>このホテルは1979年二月一日に公開されました。</p>
<p>初期にこのホテルの運賃は一千六百元でした。</p>   <p>今運賃のは二千から四千円までです。</p>	<p>このカプセルホテルに酔っぱらい人とサラマンはよる家に帰られないのでこのホテルに泊まります、しかしときどき観光客もあの所に泊まります。</p> 



カプセルホテルの部屋は小さくて、狭いですが テレビや、インターネットやビデオゲームなどがあります。



あの部屋の長さは2メートルで、高さは1メートルで、横幅は1,25メートルです。

日本人は毎日働きすぎますので ハチに似ています。日本人はそのカプセルにいる時 自分ハチより もっともハチににいてます。



## Apéndice O

<http://www.youtube.com/watch?v=LWwJ2zUitGw&feature=youtu.be>

## Apéndice P



## Apéndice Q

くつ

山田さんはアメリカの会社で3年しごとをしました。

アメリカではしごとが終わっていえに帰ったとき、山田さんはいつもげんかんでくつをぬぎました。アメリカ人の友だちが来たときは、山田さんもいえの中でくつをはいていましたが、日本人の友だちが来たときは、みんなくつをぬいでスリッパをはきました。

にほんではいえに入るとき、くつをぬぎます。たぶんむかしのいえはたたみのへやがおおかったからでしょう。くつをぬいだとき、きもちちがいいです。そしていえの中はあまりよごれませんが、今、日本のいえはたたみのへやがたいへんすくなくなりなした。しかし、いまでもみんなくつをぬぎます。山田さんも日本へ帰ってから、いえの中ではくつをはきません。外国の人が来たときも、くつをぬいでスリッパをはきます。

Fuente: Mitsui y Kashiwasaki (1994). 20 Temas de lectura en japonés. Japón: Bonjinsha.

三井豊子・柏崎雅世 読解20のテーマ。日本語の凡人者。日本。

## Apéndice R

Video

**NOTA:** Se solicita amablemente que inmediatamente abrir y consultar cada Apéndice siguiente, se cierre inmediatamente.



después de

### **Apéndice S Concentrado de Respuestas Apéndice A Avanzado 1**



APENDICE A Concentrado  
de respuestas A

### **Apéndice T Concentrado de Respuestas Apéndice A Básico 3 Parte A**



APENDICE A concentrado  
de respuestas B

### **Apéndice T2 Concentrado de Respuestas Apéndice A Básico 3 Parte B**



APENDICE A concentrado  
de respuestas BÂ

### **Apéndice U Tablas Gráficas 1 y 2**



APENDICE E TABLAS  
GRAFICAS 1 Y 2 AVANZ

## **Apéndice V** **Tablas Gráficas 3 y 4**



APENDICE E TABLA  
GRAFICA 3 Y 4 BÁSICO 3

**Apéndice W**  
**Tablas Gráficas 5 a 16**



APENDICE B TABLAS  
GRÁFICAS 5 A 16 AVANZ

**Apéndice X**  
**Tablas Gráficas 17 a 28**



Apéndice B Básico Tablas  
Gráficas 17 a

**Apéndice Y**  
**Tablas Gráficas 29 a 31**



APENDICE F TABLAS  
GRÁFICAS 29 A 31 AVAN

---

**Apéndice Z**  
**Tablas Gráficas 32 a 34**



APENDICE F TABLAS  
GRÁFICAS 32 A 34 BÁSI

# ANEXOS

## Anexo 1

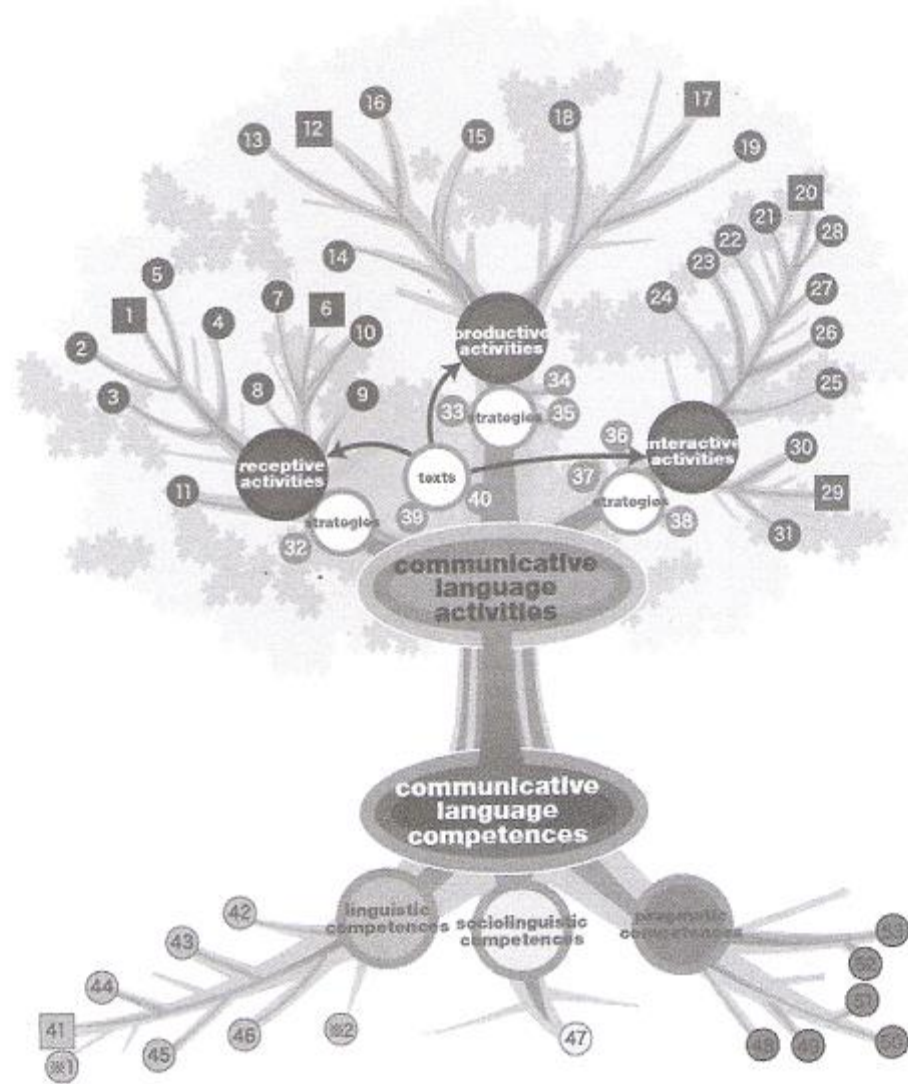


Figura 1. Árbol de JF Standard 2010

## Anexo 2

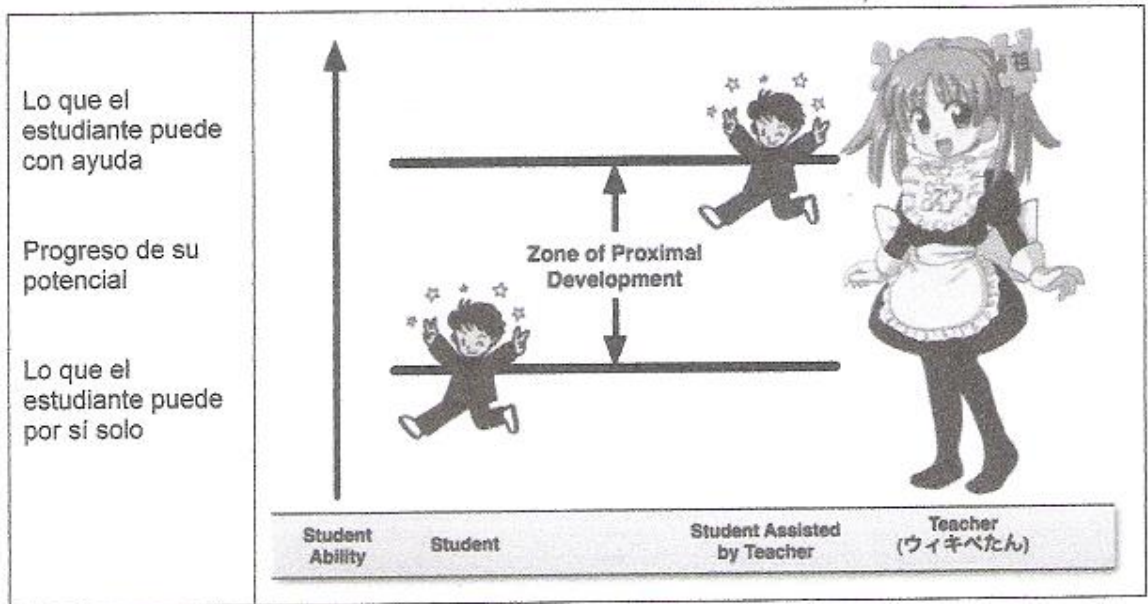


Figura 2. Zona de Desarrollo Próximo citado por la Profesora Takasaki, M. y recuperado de <http://www.codeotaku.com/journal/2010-05/zone-of-proximal-development/index>

## Anexo 3

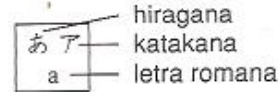
### III. Pronunciación del Japonés

#### 1. Kana y Mora

	Línea-あ	Línea-い	Línea-う	Línea-え	Línea-お
Fila-あ	あア a	いイ i	うウ u	えエ e	おオ o
Fila-か k	かカ ka	きキ ki	くク ku	けケ ke	こコ ko
Fila-さ s	さサ sa	しシ shi	すス su	せセ se	そソ so
Fila-た t	たタ ta	ちチ chi	つツ tsu	てテ te	とト to
Fila-な n	なナ na	にニ ni	ぬヌ nu	ねネ ne	のノ no
Fila-は h	はハ ha	ひヒ hi	ふフ fu	へヘ he	ほホ ho
Fila-ま m	まマ ma	みミ mi	むム mu	めメ me	もモ mo
Fila-や y	やヤ ya	(いイ) (i)	ゆユ yu	(えエ) (e)	よヨ yo
Fila-ら r	らラ ra	りリ ri	るル ru	れレ re	ろロ ro
Fila-わ w	わワ wa	(いイ) (i)	(うウ) (u)	(えエ) (e)	をヲ o
	んン n				

Fila-が g	がガ ga	ぎギ gi	ぐグ gu	げゲ ge	ごゴ go
Fila-ざ z	ざザ za	じジ ji	ずズ zu	ぜゼ ze	ぞゾ zo
Fila-だ d	だダ da	ぢヂ ji	づヅ zu	でデ de	どド do
Fila-ば b	ばバ ba	びビ bi	ぶブ bu	べベ be	ぼボ bo
Fila-ぱ p	ぱパ pa	ぴピ pi	ぷプ pu	ぺペ pe	ぽポ po

Aclaración



きゃキヤ kya	きゅキユ kyu	きょキョ kyo
しゃシャ sha	しゅシュ shu	しょショ sho
ちゃチャ cha	ちゅチュ chu	ちょチョ cho
にゃニヤ nya	にゅニユ nyu	にょニョ nyo
ひゃヒヤ hya	ひゅヒユ hyu	ひょヒョ hyo
みゃミヤ mya	みゅミュ myu	みょミョ myo

りゃリヤ rya	りゅリュ ryu	りょリョ ryo
-------------	-------------	-------------

ぎゃギヤ gya	ぎゅギユ gyu	ぎょギョ gyo
じゃジャ ja	じゅジュ ju	じょジョ jo

びゃビヤ bya	びゅビユ byu	びょビョ byo
ぴゃピヤ pya	ぴゅピユ pyu	ぴょピョ pyo

La tabla a la derecha expone sonidos no comprendidos en la tabla de arriba aunque se escriben con *katakana*.

Se emplean para expresar sonido de idioma extranjero que no existen en el japonés.

	ウィ wi		ウエ we	ウオ wo
			シェ she	
			チェ che	
ツァ tsa			ツエ tse	ツォ tso
	ティ ti	トゥ tu		
ファ fa	フィ fi		フェ fe	フォ fo
			ジェ je	
	ディ di	ドウ du		
		デュ dyu		

Figura 3. Silabarios japoneses Hiragana y Katakana de Minna no Nihongo. 3A Corporation



## Ada Myrna Sosa Zendejas

Originaria del Distrito Federal, México, Ada Myrna Sosa Zendejas realizó estudios profesionales en Educación en la Escuela de Graduados de la Universidad Virtual siendo miembro del ITESM Campus Hidalgo. La investigación titulada: El Aprendizaje en Pares como promotor del desarrollo de la habilidad oral en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma japonés: Análisis comparativo a Nivel Avanzado y Básico, es la que presenta en este documento para aspirar al grado de Maestría en Educación con Acentuación en Desarrollo Cognitivo.

Su experiencia de trabajo ha girado en torno a las lenguas extranjeras, como el inglés y japonés desde hace 16 años. Becada por Fundación Japón, participó en el Programa Largo para profesores extranjeros del idioma Japonés. Promovió iniciativas como la Actualización de Programas Académicos del Idioma Japonés del CENLEX Zacatenco, el contenido del Programa de Cultura Japonesa para Becarios Mexicanos a Japón, del Instituto Cultural Mexicano Japonés y, en el Fomento de la Cultura Japonesa en CENLEX Zacatenco y en el ITESM Campus Hidalgo.

Actualmente, Ada Myrna Sosa Zendejas, se ha propuesto incorporar el idioma japonés dentro del Programa del Departamento de Lenguas en la División de Enseñanza Media y Profesional del ITESM Campus Hidalgo, ante la necesidad de fomentar que los egresados del ITESM vinculen su preparación profesional con una excelente formación en idiomas y por ende, logren incursionar estratégicamente en la imperativa demanda existente a nivel internacional.