



**TECNOLOGICO  
DE MONTERREY®**

**El desarrollo de la habilidad oral en francés por medio del trabajo en  
pares**

Tesis para obtener el grado de:

**Maestría en educación con énfasis en desarrollo cognitivo**

presenta:

**Cristina Rudas Prónina**

Registro CVU: 592613

Asesor tutor:

**Mtra: Margarita Laisequilla**

Asesor titular:

**Dra. María Rosalía Garza Guzmán**

Bogotá, Colombia

Enero 2016

# **El desarrollo de la habilidad oral en francés por medio del trabajo en pares**

## **Resumen**

La presente investigación se centró en las tareas colaborativas de interacción oral en francés como lengua extranjera. La pregunta investigativa fue ¿Cómo se desarrolla la habilidad oral en francés en un grupo de nivel inicial, cuando se utiliza la estrategia de aprendizaje en pares? y los conceptos trabajados fueron la interacción y la producción oral, el trabajo colaborativo en pares y la interdependencia positiva. El objetivo central fue identificar la dinámica de las interacciones dentro del trabajo en pares y se enmarcó en un paradigma cualitativo de tipo investigación acción. Los participantes fueron veinticuatro estudiantes de dieciocho a veintidós años de edad, de diferentes carreras, que trabajaron por pares y los instrumentos aplicados fueron la entrevista semi-estructurada, el diario de campo y las rejillas de observación. Se encontró que el 83% (diez de doce) de las parejas interactuaron de forma colaborativa apoyándose conjuntamente y brindándose retroalimentación por pares. Además, se comprobó la presencia de interdependencia positiva durante las interacciones y mejora en la habilidad oral de los estudiantes.

## Índice

<b>1. Marco teórico .....</b>	<b>1</b>
1.1 Acercamientos empíricos.....	2
1.2 Aprendizaje de lenguas desde el Marco Europeo de Referencia para las Lenguas (MECRL).....	4
1.3 Los tipos de producción oral .....	6
1.4 Aplicación en lenguas: enfoque por tareas .....	8
1.5 Trabajo colaborativo y trabajo cooperativo .....	10
1.5.1 Etapas de trabajo colaborativo .....	13
1.6 Aprendizaje en pares .....	14
1.6.1 Tipos de interacción entre los pares durante el aprendizaje de una lengua extranjera .....	15
<b>2. Planteamiento del problema .....</b>	<b>18</b>
2.1 Antecedentes del problema .....	18
2.2 Planteamiento del problema.....	19
2.3 Objetivos y preguntas de investigación .....	20
2.4 Supuestos de investigación .....	21
2.5 Justificación de la investigación .....	21
2.6 Delimitación del estudio .....	22
2.7 Definición de términos .....	23
<b>3. Método .....</b>	<b>24</b>
3.1 Selección del método .....	24
3.2 Participantes .....	25
3.3 Instrumentos.....	26
3.3.1 Entrevista semi-estructurada .....	26
3.3.2 El diario de campo.....	26
3.3.3 Guía de observación .....	27
3.4 Procedimiento .....	27
3.5 Estrategia de análisis de datos .....	29
<b>4. Análisis de resultados .....</b>	<b>30</b>
4.1 Presentación de resultados de la aplicación de instrumentos, por categoría de análisis .....	31
4.2 Primera categoría de análisis: interacciones entre los pares durante tareas lingüísticas de tipo colaborativo .....	32

4.3 Segunda Categoría de análisis: Interdependencia positiva en los pares y su favorecimiento del desarrollo de la habilidad oral .....	36
4.4 Tercera categoría de análisis: Resultados en la producción oral originados por las interacciones establecidas entre los pares.....	42
4.5 Análisis de datos y respuesta a las preguntas de investigación .....	48
<b>5. Conclusiones .....</b>	<b>53</b>
5.1 Principales hallazgos.....	53
5.2 Limitaciones encontradas .....	56
5.3 Recomendaciones sobre estudios futuros .....	56
5.4 Conclusiones .....	57
<b>6. Referencias .....</b>	<b>58</b>
<b>7. Apéndices .....</b>	<b>61</b>
Apéndice A: Consentimiento Informado para Participantes de Investigación ...	61
Apéndice B: Rejilla de observación de primera categoría.....	62
Apéndice C: Rejilla de observación de segunda categoría .....	63
Apéndice D: Rejilla de observación de tercera categoría .....	64
Apéndice E: Diario de campo .....	66
Apéndice F: Primera entrevista semi-estructurada .....	67
Apéndice G: Segunda entrevista semi-estructurada .....	68
Apéndice H: Rúbrica de evaluación de la habilidad oral por parte del profesor .	69
Apéndice I: Currículum Vitae.....	70

## **1. Marco teórico**

El presente capítulo expone los antecedentes del tema de investigación y sus constructos, fundamentos teóricos así como también las teorías y métodos más importantes que involucran el aprendizaje de lenguas desde el Marco Europeo de Referencia para las Lenguas, una descripción breve de la importancia de la interacción en una lengua extranjera desde un marco constructivista del aprendizaje denominado el enfoque por tareas, el trabajo colaborativo, el aprendizaje en pares, las habilidades lingüísticas en la producción oral y su desarrollo respecto al aprendizaje del francés como segunda lengua.

Los estudios revisados en el trabajo colaborativo en una segunda lengua se han centrado en el inglés como lengua extranjera y delimitado a las tareas de producción escrita, relegando a la producción oral (Bay et al., 2012), (Nguyen, 2013), (Pattanpichet, 2011). La presente investigación, se centra en las tareas colaborativas de interacción oral en francés como lengua extranjera, más específicamente, en la pregunta investigativa ¿Cómo se desarrolla la habilidad oral en francés en un grupo de nivel inicial, cuando se utiliza la estrategia de aprendizaje en pares? y se profundizará en la importancia del concepto de andamiaje (Vigotsky, 1978), la interdependencia positiva (Johnson y Johnson, 1975) y en el enfoque por tareas de enseñanza de lenguas extranjeras (Estaire, 2001).

### *1.1. Acercamientos empíricos*

Los conceptos centrales de la presente investigación son la interacción y la producción oral, y como constructos de apoyo, la teoría sociocultural de Vigotsky y el andamiaje, el trabajo colaborativo en pares y más específicamente, la interdependencia positiva.

El trabajo colaborativo aplicado a las lenguas extranjeras presenta diversas ventajas en el desarrollo de la competencia oral: la interdependencia positiva, el andamiaje entre un experto y novato, la mejor comprensión, la asistencia y apoyo afectivos entre pares y el rol del profesor como guía.

En el trabajo colaborativo, la interdependencia positiva es el apoyo mutuo entre los miembros de un grupo y la responsabilidad de saber que la actuación de uno afectará los resultados de todo el grupo (Johnson y Johnson, 1975). En concreto, un estudio realizado a estudiantes de inglés como lengua extranjera en la Universidad Nacional de Vietnam en 2013, muestra que el trabajo colaborativo en parejas durante una presentación oral no era solamente la división equitativa de las tareas, sino que hubo una real interdependencia positiva cuando los miembros del grupo se fijaban en las fortalezas de sus compañeros para distribuir las tareas (Nguyen, 2013).

Incluso Nguyen (2013) demostró que en el aprendizaje colaborativo se promueve el andamiaje, que es la ayuda prestada por un experto en la resolución de una tarea (García, 2006). Entre los estudiantes que comparten el trabajo e igualmente, las ideas, se brinda ayuda tecnológica, apoyo al responder preguntas de la audiencia y

sustento afectivo (Nguyen, 2013). De forma similar, Donato (1994), profesor de la escuela de educación de la Universidad de Pittsburgh, realizó un estudio en 1994 cuyo objetivo era demostrar cómo el andamiaje colectivo se desarrolla durante una tarea lingüística en un grupo de estudiantes de francés como lengua extranjera de una universidad de Pittsburgh, Estados Unidos, concluyendo que este proceso posibilita que los aprendices deduzcan ciertas estructuras gramaticales que antes de la tarea no conocían.

En efecto, el andamiaje afianza los temas explicados ya que se da una mayor actividad cognitiva cuando la explicación es compleja que cuando es simple (Webb, 1984). Al respecto, Webb (1984), profesora de educación e investigadora de la universidad de UCLA en aprendizaje, resolución de problemas en grupos pequeños e interacción, menciona que un elemento relevante del trabajo colaborativo es la asistencia de los integrantes de un mismo grupo y a mayor ayuda, mayor efecto en la recompensa de grupo y por tanto, la individual. En su estudio, la variable estudiada fue la asistencia intragrupal y su relación con los resultados del grupo y los procesos cognitivos de los integrantes. Las conclusiones más relevantes fueron que cuando se resuelven problemas dentro del grupo, se reorganiza el pensamiento y los sentimientos de los integrantes porque se produce un desajuste emocional frente a las opiniones que se tienen y las nuevas, lo que produce un aprendizaje duradero (Webb, 1984).

Además de la explicación, los miembros de un grupo también brindan un apoyo afectivo a sus pares. Pattampichet (2011) concluye de su estudio realizado a estudiantes de inglés en una universidad de Tailandia, que el aprendizaje basado en actividades

colaborativas muestra mejores resultados que el aprendizaje tradicional. Más específicamente, se demostró que la colaboración promueve la confianza y familiaridad entre los integrantes y que ello ayudaba a disminuir la ansiedad frente a las tareas de producción oral al sentirse apoyados por sus compañeros.

En este tipo de actividades, el rol del profesor deja de ser central para volverse un acompañante del estudiante. Bay et al. (2012) aplicaron la teoría sociocultural a la capacitación de un grupo de profesores de una facultad de educación en una universidad de Turquía, contando con un grupo de control y uno experimental. Para demostrar que el enfoque constructivista era más eficaz, se colocó al grupo experimental en condiciones de aprendizaje colaborativo por medio de tareas auténticas y al grupo de control en el aprendizaje tradicional. Se comprobó que los profesores del grupo experimental tuvieron mejores resultados en la solución de problemas y se especificó que las tareas auténticas permiten establecer interacciones y un aprendizaje significativo al simular situaciones cotidianas (Bay et al., 2012).

### *1.2 Aprendizaje de lenguas desde el Marco Europeo de Referencia para las Lenguas (MECRL)*

El Marco Europeo de Referencia para las Lenguas (MECRL) es una guía para la elaboración de programas de lengua extranjera y consta de una serie de descripciones escalonadas de lo que debe aprender un estudiante en lengua extranjera y las capacidades que debe poner en práctica. De acuerdo a esto, se especifican seis niveles de competencia que evalúan cada fase del proceso de aprendizaje. Estos niveles son “A que es un usuario básico y se divide en A1: acceso y A2: plataforma, B que es usuario



independiente que se compone de B1: umbral y B2: avanzado, y C que es usuario competente, C1, que es dominio operativo eficaz y C2: maestría” (Jiménez, 2011, p. 6). Esta división es jerárquica pero es bastante global ya que debe permitir una generalización al uso de varias lenguas. Además de su dimensión vertical (jerárquica), tiene un componente horizontal que está compuesto por las competencias. Para ello, el aprendiz puede realizar una autoevaluación de su aprendizaje y de esta forma, evaluar sus avances (Jiménez, 2011).

Desde esta perspectiva, el aprendiz es visto como un actor social que interactúa con otros bajo cuatro tipos de interacciones puestas en cuatro dimensiones: el público, el personal, el educativo y el ocupacional. Para lograr las tareas comunicativas, el aprendiz debe poner en práctica las actividades de comunicación como la conversación y la producción oral con actividades como exposiciones, lectura en voz alta, explicación de elementos o un juego de roles (Conseil de l'Europe, 2001).

Dentro de los conceptos que forman parte del proceso de comunicación se encuentra la interacción oral, que de acuerdo al Marco Europeo de Referencia para las Lenguas, se define como el rol de locutor o receptor con uno o varios interlocutores, para producir una conversación en la que se negocia el sentido a partir de la colaboración. Algunas de las estrategias de colaboración son: alternar para hablar y proponer resultados a un problema (Jiménez, 2011).

Por otro lado, la competencia es entendida como el saber suficiente para efectuar tareas específicas. Adicionalmente, se mencionan tres tipos de competencia relacionadas

directamente con este concepto general, que son “la competencia existencial, la capacidad para aprender y la competencia lingüístico-comunicativa” (Jiménez, 2011, p. 12).

### *1.3 Los tipos de producción oral*

La producción oral tiene como objetivo comunicar en clase e interactuar, y se identifican diferentes tipos de producción oral que son la comunicación real, la comunicación simulada, la ejecución de las habilidades (producción y comprensión oral y escritas) y la práctica de los componentes de la lengua (Bertocchini y Costanzo, 2008). Para empezar, la comunicación real se da cuando los participantes en una conversación no tienen la misma información pero sí están comprometidos a nivel personal y poseen un propósito comunicativo (por ejemplo, presentar sus gustos).

Una actividad muy utilizada en la enseñanza de una segunda lengua es la comunicación simulada y supone que los participantes pueden tener o no la misma información con el fin de lograr un objetivo comunicativo establecido, pero no están implicados a nivel personal. Un ejemplo de esto es pedir a los aprendices que imaginen un diálogo entre un agente de viajes y un cliente para comprar un paquete vacacional (Bertocchini y Costanzo, 2008).

Por otro lado, la ejecución de las habilidades lingüísticas supone actividades de comprensión y producción oral o escrita sin propósito comunicativo, compromiso u objetivo común entre los aprendices. Un ejemplo de esta actividad es hacer una

narración a partir de imágenes utilizando componentes de la lengua cuando el profesor pregunta sobre la gramática o el vocabulario (Bertocchini y Costanzo, 2008).

Por último, la interacción comprende las simulaciones y los juegos de roles: la simulación es una reproducción simulada e imaginaria, en la que se intercambian puntos de vista sobre un problema para generar debates y conflictos arbitrados. Su objetivo es llegar a un acuerdo y tomar una decisión, y los pasos para establecer la interacción de simulación son: especificar los objetivos, recolectar la información y determinar los roles (Bertocchini y Costanzo, 2008).

Dentro de los tipos de interacción, de acuerdo a Bertocchini y Costanzo (2008), la simulación global tiene una mayor duración puesto que implica trabajar en una sucesión de actividades de cincuenta a cien horas. Asimismo, esta actividad envuelve a todos los estudiantes y se sugiere que participen de forma grupal, se prepare un contexto, y una personalidad a los personajes (Bertocchini y Costanzo, 2008).

En cambio, el juego de roles implica un desarrollo más natural de la actividad ya que no hay un escenario anticipado y los personajes son menos elaborados. De esta forma se establece una situación en la que hay un intercambio de sentido y generalmente se instaure en un contexto de ruptura que puede ser la pérdida de algo o que el ascensor se dañe (Bertocchini y Costanzo, 2008).

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas integra para cada uno de los niveles de lengua, los descriptores de las actividades de expresión y de interacción oral. A este respecto, se especifican las diferentes actuaciones orales, los contenidos

gramaticales, el vocabulario y las materias de soporte para trabajarlos. De acuerdo a la interacción oral en un nivel inicial, se puntualiza que los objetivos a lograr son: el uso de los saludos, las preguntas y respuestas personales, presentar a alguien, hablar del clima y poder aplicar los números, las cantidades y el dinero (Conseil de l'Europe, 2001).

En cuanto a los actos de habla, se mencionan los siguientes: saludar, despedirse, hablar de los datos personales propios o de alguien, hablar de los gustos, describir una persona, un objeto y un lugar, hablar del clima, de un lugar o de una ciudad preguntar la hora, el precio o un favor, aceptar y rechazar una invitación (Alliance Francaise de Paris, 2008).

#### *1.4 Aplicación en lenguas: enfoque por tareas*

Como los actos de habla son actos comunicativos entre dos hablantes o más, en la actualidad se utiliza el paradigma denominado enfoque por tareas en la enseñanza de lenguas extranjeras. Este enfoque se basa en los descriptores de lenguas del Marco Europeo de Referencia para las Lenguas (MECRL) y propone que el aprendizaje de una segunda lengua se realiza simulando situaciones de la vida cotidiana que requieran el uso del idioma (Estaire, 2001).

De acuerdo a Olga Esteve Ruesca, quien ha publicado para la Universidad de Barcelona y la Universidad de la Rioja sobre estudios relacionados con la interacción en el aula de clase, a la zona de desarrollo próximo adaptada a la enseñanza de lenguas extranjeras se le denomina el enfoque por tareas, cuya base es la interacción entre los aprendices, y el salón de clase es un espacio social que permite la comunicación y

creación conjunta de significados. En cuanto al profesor, éste tiene el rol de proponer actividades que permitan el trabajo colaborativo y la negociación de significados en un contexto heterogéneo de estudiantes. De igual manera, las tareas deben permitir la zona de desarrollo próximo de los estudiantes a través de la interacción (Ruescas, 2002).

El enfoque por tareas se centra en actividades que los estudiantes deben realizar en la lengua extranjera y que dan relevancia a cualquier actividad cotidiana desde atender el teléfono hasta ir a un restaurante a comer. Más específicamente, las características de las tareas son las siguientes: el principal objetivo es la comunicación, las metas se establecen a corto plazo e incluyen términos de acción como elaborar, cantar y escribir, pero no de elementos gramaticales o léxicos, las tareas se desarrollan con una categorización cíclica y en espiral, lo que permite que los conocimientos sean continuamente reciclados y reutilizados. Asimismo, se incluyen momentos en donde se trabajan elementos gramaticales, léxicos o fonéticos y se les llama tareas de apoyo lingüístico, y por último, las tareas giran alrededor de un tema (Estaire, 2001).

Para elaborar una unidad didáctica basada en tareas se delimitan las horas destinadas en la clase, se desarrolla la lengua en algún campo, se especifica que los aprendices hagan algo que antes no podían hacer y la secuencia es elaborada a través de una serie de tareas de comunicación y lingüísticas. Por consiguiente, las tareas de comunicación promueven la comprensión o la producción, que muchas veces tienen como resultado un producto y la evaluación se da desde su aspecto comunicativo y de aprendizaje. Para complementar, las tareas de aspecto lingüístico apoyan y dan los

elementos del idioma para que se puedan llevar a cabo las tareas lingüísticas (Estaire, 2001).

Dado que el Marco Europeo de Referencia para las Lenguas (MECRL), se centra en el aprendiz como un actor social que interactúa con otros bajo diferentes tipos de interacciones aplicables a los campos público, personal, educativo y ocupacional, en el enfoque por tareas se proponen las tareas comunicativas que promuevan la comunicación y el trabajo en pares. Esta es una estrategia muy utilizada en actividades de producción oral como lo son las simulaciones o los juegos de roles. En particular, el trabajo en pares permite poner en situación ciertas tareas como imaginar un diálogo entre un cliente y un agente en una agencia de viajes, o el mesero y un cliente en un restaurante (Conseil de l'Europe, 2001).

### *1.5 Trabajo colaborativo y trabajo cooperativo*

El enfoque por tareas establece que el trabajo colaborativo es esencial puesto que las tareas a realizar sugieren temas cotidianos que implican comunicación y para que ésta tenga lugar, debe haber por lo menos dos personas interactuando. De forma similar, se promueve la comunicación significativa, el aprendizaje y el trabajo en grupo (Estaire, 2001). Respecto al trabajo en grupo, Johnson y Johnson (1975) proponen los siguientes elementos para el trabajo cooperativo: interdependencia positiva, la relación directa con todos los integrantes, el compromiso grupal, las destrezas sociales y tomar consciencia del trabajo realizado. Además, Barriga y Hernández (2002) plantean que el profesor debe tener objetivos claros para la tarea, la conformación de grupos no debe ser mayor a

seis personas con estilos diferentes. Asimismo, es necesario que se distribuyan roles específicos y que el profesor haga un seguimiento de lo realizado en grupo.

En cierto modo, el trabajo colaborativo no es semejante al trabajo en grupo porque no siempre se cumplen las condiciones de la colaboración como que todo el grupo busque un objetivo en común (Barriga y Hernández, 2002). Por su parte, Maset (2009) define el aprendizaje colaborativo como el trabajo en grupos pequeños de cuatro o cinco miembros, para desarrollar tareas conjuntamente y habilidades de trabajo en equipo, y autores como Slavin y Kagan han dado sus propias interpretaciones de aprendizaje colaborativo y mencionan la interdependencia positiva que relaciona a los integrantes de un grupo de forma que uno no podrá obtener buenos resultados si los otros tampoco los tienen (Johnson y Johnson, 1975).

Johnson y Johnson basan su trabajo en la teoría de interdependencia social propuesta por la psicología de la Gestalt que plantea que los grupos son variables y por ende, la interdependencia entre sus miembros puede cambiar. A partir de esto, un psicólogo de la Gestalt amplió esta definición mencionando que la interdependencia puede ser positiva- cooperativa, y negativa-competitiva (Johnson y Johnson, 1975).

En concreto, Johnson y Johnson (1975) desarrollaron la teoría de la interdependencia social. Ésta se enfoca en la interacción de las personas. De esta forma, la interdependencia positiva (cooperación) fomenta la interacción promotora que es cuando se favorece y premia el aprendizaje de los otros. Por otra parte, la

interdependencia negativa conlleva a la interacción de oposición en la que los individuos obstaculizan el aprendizaje de los otros.

Al igual que Johnson y Johnson, Kagan (1994) afirma que se obtienen mejores resultados desde la interdependencia positiva; no obstante, agrega otros dos elementos para el trabajo colaborativo: la responsabilidad individual y la interacción simultánea. La responsabilidad individual responde a la interrogante de qué tan equitativa es la participación de los integrantes de un equipo por medio de la asignación de responsabilidades (Kagan y High, 2002).

De hecho, la interacción simultánea aumenta la participación de los estudiantes en clase y Kagan (2002) menciona que en la interacción profesor-estudiante, sólo un estudiante utiliza la lengua cuando responde a la pregunta del profesor; en grupos de cuatro personas, uno de los cuatro estará hablando en un momento dado, lo que aumenta en un 25% el uso de la lengua en clase; no obstante, con el trabajo por parejas la producción aumenta en un 50% por lo que se proponen diferentes actividades bajo esta modalidad (Kagan y High, 2002).

De acuerdo a Slavin (1990), el trabajo colaborativo surge bajo tres componentes: un salón de clase, mediante tareas que involucran grupos pequeños y las recompensas recibidas por la actuación grupal. A este respecto, la tarea debe involucrar elementos que permitan desarrollar la cooperación, las recompensas van ligadas a la interdependencia positiva de los estudiantes, de forma que el logro de un miembro del equipo se



corresponde con el de otro miembro del equipo y por último, la dirección de los estudiantes en el desarrollo de la actividad (Slavin, 1990).

### *1.5.1 Etapas de trabajo colaborativo*

Aunque el enfoque por tareas no establece las etapas a seguir durante el aprendizaje del trabajo colaborativo, Jacobs, Power y Loh (2002) proponen los siguientes pasos para promoverlo en el aula de clase de una lengua extranjera: desarrollar comportamientos colaborativos, dar prioridad al equipo en lugar de al profesor, establecer rutinas y tener un espacio adecuado para ello.

En cuanto a los comportamientos colaborativos, se recomienda escuchar a todos los miembros del equipo, participar con los otros integrantes y pedir ayuda cuando es necesaria. Enseguida, se proponen reuniones entre estudiantes y profesor para recibir una retroalimentación positiva o negativa de la actividad de forma que, tanto estudiantes como profesores, tengan la capacidad de dar sus opiniones sobre las tareas. El equipo debe priorizar en tratar de resolver sus dudas al interior del grupo sin preguntar antes la respuesta al profesor. De esta forma, se establece la autonomía dentro del equipo (Jacobs et al., 2002).

Por otra parte, en este enfoque, las rutinas para el trabajo colaborativo son importantes ya que de esta forma se entenderá desde un principio cuáles son los pasos para trabajar y no habrá necesidad de explicarlas cada vez que se aborde una de estas actividades. Por último, se establece que la organización del salón es útil para este tipo

de trabajo ya que los estudiantes deben estar agrupados y en lo posible cara a cara, asimismo, el profesor debe poder transitar entre dichos grupos (Jacobs et al., 2002).

En resumen, el rol preponderante del profesor es realizar el ajuste pedagógico de su programa curricular al integrar actividades dentro de un marco trabajo colaborativo y de interdependencia positiva. Estos principios se reflejan en el enfoque por tareas cuando prima la interacción en las tareas con determinados objetivos comunicativos (Ruescas, 2002).

### *1.6 Aprendizaje en pares*

El aprendizaje en pares se desarrolla en un contexto de interacción entre los estudiantes mediado por sus relaciones socio-afectivas. El aprendizaje se produce cuando dentro del grupo, se genera una discusión alrededor de una tarea y se obtienen o no, acuerdos. De esta forma, la interacción promueve el aprendizaje cuando los pares no sólo exponen sus puntos de vista, sino que escuchan aquéllos que son opuestos y llegan a un acuerdo. Igualmente, las explicaciones dadas por ambos miembros del grupo se valoran y se construyen significados conjuntamente. Por otra parte, la conformación de las parejas debe ser adecuada en cuanto a su nivel de competencia, las relaciones afectivas y sociales para que se logren las metas de aprendizaje (Olave y Villarreal, 2014).

Aunque de acuerdo a la teoría existente, no ha quedado claro cómo se obtienen mejores resultados, si con parejas de estudiantes de habilidades homogéneas o heterogéneas, Baleghizadeh (2010), docente e investigadora del departamento de inglés

y de literatura de la universidad Shahid Beheshti de Irán y que ha publicado con relación al trabajo colaborativo en el aprendizaje de lengua, afirma que esto no demuestra que dos cabezas piensan mejor que una, pero no obstante, es mejor agrupar a los estudiantes de capacidades altas o medias con estudiantes de capacidades bajas para que puedan aprender mutuamente: por un lado, los estudiantes expertos afianzan su aprendizaje al explicar a sus parejas y por otro lado, los tutorados aprenden a través del andamiaje. De forma similar, esta autora concluyó, a partir su investigación llevada a cabo en estudiantes de inglés como lengua extranjera en una universidad iraní, que el trabajo en parejas permitía que los estudiantes se dieran explicaciones claras mediante el trabajo colaborativo y de esta manera aprendían (Baleghizadeh, 2010).

A saber, Moliner, Aguirre y Traver (2012) presentan en su método para realizar tutorías entre iguales, aplicado en la asignatura de Didáctica General de la Universitat Jaume I de Castellón, que el aprendizaje colaborativo con parejas de alumnos con una relación desigual, en donde uno es el tutor y el otro el tutorado, y tienen una meta común a través de la realización de una tarea, genera mejores resultados (Moliner et al., 2012).

### *1.6.1 Tipos de interacción entre los pares durante el aprendizaje de una lengua extranjera*

En la enseñanza de lenguas extranjeras, la interacción es un elemento clave para las tareas orales de orden comunicativo ya que no siempre el trabajo en parejas significa que haya necesariamente una interacción colaborativa. Con relación a las interacciones en el aula de aprendizaje de un idioma extranjero, Neomy Storch (2002) quien es

profesora e investigadora de la escuela de lengua y lingüística de la Universidad de Melbourne, propone en su estudio realizado en 2002 a estudiantes de inglés como lengua extranjera en la Universidad de Melbourne, Australia, un modelo de interacción de pares que se basa en la igualdad y trabajo mutuo (*mutuality*). Éste se llama modelo de las interacciones diádicas y propone cuatro cuadrantes relacionados con la igualdad y la mutualidad. El primer cuadrante donde las interacciones contienen una alta igualdad y mutualidad, se le denomina colaborativo, en el segundo cuadrante, con un alta igualdad pero baja mutualidad, se da la interacción dominante-dominante, el tercero, con baja mutualidad e igualdad, la interacción dominante-pasivo y por último, el cuadrante con baja igualdad pero alta mutualidad, el de experto-novato (Storch, 2002).

A partir de esta clasificación se diferencian la interacción novato-experto con la de dominante-pasivo. En este caso, en el primero, uno de los integrantes toma mayor control de la tarea pero anima al otro a participar en ella mientras que en el dominante-pasivo, uno de los dos toma el control de la tarea y la realiza prácticamente solo. No obstante, en la interacción dominante-dominante se presentan muchos desacuerdos y no se negocia. Como resultado, Storch concluye que no siempre que se trabaja en grupo, se hace de forma colaborativa. Además, se encuentra que una vez que una pareja establece un tipo de interacción, por ejemplo, experto-novato, ésta se mantiene a lo largo de las tareas lingüísticas trabajadas (Storch, 2002). Por otra parte, los resultados muestran que el trabajo en parejas promueve el andamiaje pero sólo cuando las interacciones son de tipo experto-novato y colaborativas. En éstas últimas, el rol de experto se rota de un integrante al otro del grupo (Storch, 2002).

Para terminar, los resultados probaron que hubo una transferencia de conocimiento en las parejas que trabajaron de forma colaborativa o experto-novato ya que desde la teoría de Vigotsky, la lengua es utilizada como medio para construir significados y negociaciones. Por el contrario, en los dependiente-dependiente y dominante-pasivo, se utiliza muy poco lenguaje y pocas negociaciones, lo que no permite una transferencia del conocimiento (Storch, 2002).

En síntesis, en el presente capítulo se trabajaron las teorías y paradigmas más importantes que involucran el trabajo colaborativo, las habilidades lingüísticas en la producción oral, su desarrollo respecto al aprendizaje del francés, la importancia de la interacción en una lengua extranjera desde un marco constructivista del aprendizaje denominado el enfoque por tareas (Estaire, 2001). Asimismo, se estableció la importancia del trabajo colaborativo en pares (Johnson y Johnson, 1975) que permite el andamiaje en la zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1978) de la relación tutor-tutorado en estudiantes de francés como lengua extranjera.

## **2. Planteamiento del problema**

El presente capítulo presenta los antecedentes del problema de investigación y la definición del mismo. Además, se especifican las preguntas de investigación, los objetivos, la delimitación y justificación de problema.

### *2.1 Antecedentes del problema*

La habilidad oral es fundamental en el aprendizaje de una segunda lengua. No obstante, los estudiantes pueden encontrar dificultades en esta competencia dadas las pocas oportunidades para utilizar el idioma, la inseguridad, la influencia de la lengua materna en la pronunciación, el nerviosismo ante las tareas de producción oral, todas causas negativas que afectan la motivación, confianza y participación de los aprendices en el salón de clase (Pattanpichet, 2011). Son numerosos los estudios que se han centrado en métodos que mejoran la producción oral de los estudiantes de grupos de inglés como lengua extranjera a través del trabajo colaborativo, y asimismo, que controlan el grado de estrés que manejan ante las tareas de producción oral (Pattanpichet, 2011). Entre las ventajas del trabajo colaborativo se encuentran el andamiaje en las exposiciones orales de los estudiantes (Nguyen, 2013), los mejores resultados comparados con los obtenidos en el aprendizaje tradicional (Pattanpichet, 2011) y la consolidación del aprendizaje en una interacción de experto-tutorado (Baleghizadeh, 2010).

En un estudio que se enfocó en el trabajo de pares en el área de francés, se determinó que el trabajo colaborativo no sólo posibilita la interacción sino que en efecto,

los estudiantes aprenden estructuras que antes no conocían. Donato, quien realizó el estudio en 1994, encontró la presencia de un tipo de andamiaje colectivo y se lo atribuyó a los principios de Vigotsky. Conjuntamente, se concluyó que el trabajo colaborativo permite el uso de ciertas estructuras gramaticales pero además, la posibilidad de que los estudiantes las aprendan durante el proceso de colaboración (García, 2006).

Cabe agregar que una desventaja del trabajo colaborativo es que los estudios se centran únicamente en las interacciones lingüísticas y en la negociación del significado, dejando de lado la relación de los integrantes del grupo. Storch (20002) tiene en cuenta las diferentes interacciones de acuerdo al trabajo observado entre sus integrantes, concluyendo que no todo trabajo en grupo es trabajo colaborativo. Adicionalmente, es preciso establecer que el trabajo colaborativo no es el mejor en todas las tareas. Por ejemplo, en una tarea de orden gramatical, la misma autora expone que no existe diferencia en los resultados entre el trabajo individual o en pares, sin embargo, se demuestra que los estudiantes utilizan el lenguaje para comunicarse posibilitando así, el uso de una segunda lengua (Storch, 2007).

## *2.2 Planteamiento del problema*

La competencia oral es un eje central en el aprendizaje de una segunda lengua dado que su función es la comunicación. A este respecto, el Marco Europeo de Referencia para las Lenguas sostiene que el salón de clase debe ser un contexto en el que se ponga en práctica el idioma y por ende, que se utilice la lengua en vez de sólo analizar sus estructuras (Conseil de l'Europe, 2001). A saber, se proponen los juegos de roles

como una herramienta interactiva que no sólo exige el trabajo colaborativo sino el uso de la lengua extranjera. Sin embargo, estas actividades pueden producir ansiedad o temor en los estudiantes que no se sienten cómodos con las tareas orales (Pattanpichet, 2011). Desde el enfoque por tareas, se prima la comunicación como eje central de las tareas lingüísticas a realizar y por ello, se da relevancia a la habilidad oral. Por ende, la pregunta central de este trabajo es ¿Cómo se desarrolla la habilidad oral en francés en un grupo de nivel inicial, cuando se utiliza la estrategia de aprendizaje en pares?

### *2.3 Objetivos y preguntas de investigación*

Las preguntas específicas son:

1. ¿Qué tipo de interacción oral se presenta en las tareas lingüísticas de tipo colaborativo?
2. ¿Se observó una interdependencia positiva entre los pares durante sus tareas lingüísticas, y si fue así, cómo favoreció ésta a la práctica al desarrollo de la habilidad oral de los alumnos?
3. ¿Las interacciones establecidas durante la aplicación de las estrategias interactivas posibilitaron mejores resultados en la producción oral?

El objetivo general es conocer la manera en la que se desarrolla la habilidad oral en francés en un grupo de nivel inicial, cuando se utiliza la estrategia de aprendizaje en pares.

Los objetivos específicos son:



1. Describir las interacciones orales entre las parejas durante sus actividades lingüísticas de tipo colaborativo.
2. Identificar si se presentó una interdependencia positiva en los pares durante el desarrollo de sus tareas lingüísticas y si ésta favoreció la práctica y desarrollo de la habilidad oral de los alumnos.
3. Conocer si las interacciones establecidas durante la aplicación de las estrategias interactivas posibilitaron mejores resultados en la producción oral.

#### *2.4 Supuestos de investigación*

1. Por medio de la aplicación de la estrategia en pares durante las clases de francés, los alumnos van a desarrollar mejor su habilidad oral.
2. En una primera tarea, las interacciones en pares van a ser de tipo colaborativo y dominante-pasivo.
3. Este tipo de interacciones van a permitir una interdependencia positiva en los pares con interacciones colaborativas y de tipo experto-novato.

#### *2.5 Justificación de la investigación*

Dado que la mayoría de las investigaciones citadas se centran en el trabajo de pares en inglés como lengua extranjera, este estudio busca ahondar en el área de francés como lengua extranjera y de igual forma, identificar cuál es la dinámica de las interacciones dentro del trabajo en pares y su posible ampliación a otros niveles de francés. En el aula de clase, los estudiantes encuentran que la producción oral es una de las competencias más difíciles a desarrollar y que además, no obtienen buenos resultados por la falta de práctica y al temor que sienten al tener que desarrollar este tipo de tareas.

Por ende, los principales beneficiados son los estudiantes de francés de nivel 1, por medio de las estrategias interactivas que se mejoren los resultados en la producción oral (Pattanpichet, 2011).

## *2.6 Delimitación del estudio*

El presente trabajo se aplica a un grupo de estudiantes de francés inicial del Departamento de Lenguas y Culturas Extranjeras de una universidad de Bogotá, Colombia, que consta de veinticuatro estudiantes de diferentes carreras.

En síntesis, se ha mencionado que los estudiantes presentan dificultades en la producción oral durante su aprendizaje de una segunda lengua, en este caso el francés, debido a la inseguridad al hablar en otro idioma, al temor de cometer errores y la falta de confianza al desarrollar tareas de producción oral, lo que afecta directamente su motivación y más aún, los resultados que se pueden obtener (Pattanpichet, 2011). Donato (1994) evidenció que los estudiantes que trabajan colaborativamente obtienen dos beneficios, por un lado, comparten un andamiaje colectivo y por otro, durante este proceso no sólo utilizan sino que también, aprenden el idioma. Por ende, el nerviosismo de los aprendices ante este tipo de tareas disminuye al sentirse respaldados por sus compañeros y al poner en uso el segundo idioma (Nguyen, 2013).

Por otro lado, se espera que los estudiantes mejoren su habilidad de producción oral al trabajar en parejas en tareas colaborativas centradas en el enfoque por tareas, fundamentándose en el uso del francés como lengua extranjera en simulaciones o juegos de roles (Estaire, 2001) tomados del currículo de nivel 1 de francés. De esta forma, se

busca indagar en los tipos de interacción, la presencia de andamiaje intragrupal y la interdependencia positiva.

### *2.7 Definición de términos*

El andamiaje es un elemento social que se desarrolla cuando un sujeto experto ayuda a otro a realizar una tarea (García, 2006).

La interdependencia positiva es un elemento del aprendizaje colaborativo que relaciona a los integrantes de un grupo de forma que uno no podrá obtener buenos resultados si los otros tampoco los obtienen (Johnson y Johnson, 1975).

La interacción oral se define como el rol de locutor o receptor con uno o varios interlocutores, para producir una conversación en la que se negocia el sentido a partir de la colaboración. Algunas de las estrategias de colaboración son: alternar para hablar y proponer resultados a un problema (Conseil de l'Europe, 2001).

### 3. Método

En el presente capítulo, se plantea el tipo de método que se utilizó, así como una descripción de los participantes, instrumentos, procedimiento y tipo de análisis efectuados.

Como se estableció en el Capítulo 2, esta investigación buscó dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿Cómo se desarrolla la habilidad oral en francés en un grupo de nivel inicial, cuando se utiliza la estrategia de aprendizaje en pares?, y tuvo como objetivos describir las interacciones orales entre las parejas durante sus actividades lingüísticas de tipo colaborativo, la presencia de interdependencia positiva, así como la mejora en los resultados en la producción oral.

A propósito del aprendizaje en pares, éste se enmarca en un contexto de interacción donde los participantes discuten y llegan a acuerdos con el fin de solucionar una tarea (Olave y Villarreal, 2014). Aunque no está demostrado si es mejor agrupar a las parejas de acuerdo a sus capacidades, se sostiene que los estudiantes de capacidades altas, pareados con estudiantes de menor capacidad, pueden aprender el uno del otro ya que el experto consolida su aprendizaje por medio de la explicación y el novato, por medio del andamiaje (Baleghizadeh, 2010).

#### *3.1 Selección del método*

La presente investigación se enmarcó en un paradigma cualitativo cuyo objetivo central es la comprensión y el conocimiento en cómo las personas dan significado a sus experiencias (Valenzuela y Flores, 2011). El método adoptado, que corresponde con el

problema y objetivos de investigación, fue de tipo investigación acción ya que se produjo una modificación en la comprensión de la práctica profesional. Sobre todo, la recolección de datos se realizó de forma sistemática y sustentó los cambios en la práctica docente (Beltran, 2003).

Se optó por el estudio de caso ya que estableció una descripción profunda de un contexto educativo específico (Valenzuela y Flores, 2011), lo cual se apega al tema general de este estudio que es la interactividad en el aprendizaje o en la adquisición de lenguas extranjeras.

### *3.2 Participantes*

Los participantes fueron veinticuatro estudiantes de dieciocho a veintidós años de edad, de diferentes carreras como Administración de Empresas, Administración de Mercadeo y Logística Internacionales, Administración de Negocios Internacionales, Economía y Finanzas Internacionales, Gastronomía y Comunicación Audiovisual y Multimedia, de primer nivel de francés como lengua extranjera de una universidad privada de educación superior de Bogotá, Colombia. La selección de la muestra se realizó por conveniencia ya que el investigador es docente de dicho grupo de alumnos. Además, se eligieron diez alumnos de manera voluntaria para que respondieran a la entrevista semi-estructurada (Valenzuela y Flores, 2011).

Dado que los alumnos cursan el primer nivel de francés, la mayor parte de ellos tiene la percepción de que la interacción en este idioma es una habilidad muy difícil de adquirir y por ende, sienten temor al poner en práctica actividades de producción oral.

Por consiguiente, los participantes fueron seleccionados para mejorar su habilidad comunicativa por medio de interacciones por pares.

### *3.3 Instrumentos*

Los instrumentos utilizados en el presente estudio fueron los siguientes:

#### *3.3.1 Entrevista semi-estructurada*

Como ya se mencionó, los alumnos a quienes se realizaría una entrevista fueron seleccionados de manera voluntaria de entre los veinticuatro alumnos del grupo que conforman la muestra del estudio. A estos alumnos se les pidió que respondieran a una serie de preguntas con relación a su experiencia en la expresión oral de francés y sus percepciones sobre su desempeño durante actividades de interacción grupal (Valenzuela y Flores, 2011).

La entrevista se realizó de forma individual en dos momentos, antes y después de las observaciones y dado que la investigación es cualitativa, el tamaño de la muestra no es tan relevante ya que su objetivo es profundizar y no generalizar (Valenzuela y Flores, 2011).

Por último, las preguntas se enfocaron en las estrategias utilizadas por los estudiantes al realizar tareas de producción oral, sus sentimientos frente a éstas, el tipo de trabajo realizado por parejas, el rol que tomaban cuando trabajaban en pares y si consideraban que realizaban un trabajo colaborativo durante la interacción. Este instrumento se encuentra en los apéndices F y G, fueron diseñados por la investigadora y las preguntas se centraron en elementos de la expresión oral.

### *3.3.2 El diario de campo*

La investigación-acción es de tipo naturalista y por ende, el tipo de registro se realiza por medio de las notas de campo cuyo objetivo es obtener las narraciones en el contexto de estudio de la forma más veraz posible. Es por ello que para la presente investigación se registraron aspectos metodológicos, personales, teóricos y descriptivos. Para ello, se anotaron la fecha, el lugar de la observación, los participantes, el tipo de interacciones, entre otras (Latorre, 2003). Este instrumento se encuentra en el apéndice G y fue diseñado por la investigadora.

### *3.3.3 Guía de observación*

La observación es un método de recolección de información. Por medio de la participación pasiva, el investigador es observador de las interacciones de los participantes del estudio pero no se involucra con ellos (Valenzuela y Flores, 2011). Para la observación sistemática, la rejilla contenía los constructos relacionados con los objetivos de la investigación: el tipo de interacciones, el andamiaje y la interdependencia positiva. Se registraron los comportamientos y su frecuencia durante las diez observaciones de las actividades de interacción oral en doce parejas de estudiantes. Por último, las rejillas de observación se encuentran en los apéndices B, C y D y fueron diseñadas por la investigadora.

## *3.4 Procedimiento*

El primer paso durante la presente investigación fue la entrega de una carta de permiso de la Institución y un consentimiento informado (apéndice A) para los

participantes de dicho proceso. Enseguida, el investigador realizó una primera entrevista semi-estructurada para averiguar las vivencias de los participantes acerca de la interacción oral antes de que ellos empezaran a trabajar en parejas. En el aula de clase, los estudiantes realizaron una serie de tareas en las que debían presentar un producto de interacción oral y durante las diez sesiones de la observación, el investigador tomó nota de las interacciones ocurridas en cada pareja. Con el diario de campo se registró información contextual e impresiones del investigador. Finalmente, se realizó una segunda entrevista semi-estructurada en la que los participantes hablaron de su experiencia después de haber realizado en clase las diez sesiones del trabajo de interacción entre pares.

Las actividades en las que trabajaron los alumnos durante estas sesiones se basaron en dos tareas: una tarea de comunicación simulada en la que los participantes adoptaron papeles pero actuaban como ellos mismos, tomando sus propias decisiones, y un juego de roles en el que los participantes se debían volver en los personajes cuyos papeles estaban interpretando (Bertocchini y Costanzo, 2008).

Para estas actividades los participantes se agruparon en parejas de capacidades altas o medias con estudiantes de capacidades bajas (Baleghizadeh, 2010). Más específicamente, el profesor formó los grupos de parejas de acuerdo al desempeño observado por docente en clase. Por ende, uno de los miembros tenía una mejor práctica en francés que el otro o si no, los dos miembros tenían capacidades similares.



### *3.5 Estrategia de análisis de datos*

Después de tener toda la información recabada por medio de los instrumentos del presente estudio, se procedió con el inicio del análisis de los datos. Se transcribieron los datos y codificaron con los temas más importantes y repetidos durante la entrevista. Al agrupar los códigos, se realizó la construcción de las categorías de análisis, identificando el número de participante y la línea de transcripción a la que pertenecían.

Posteriormente, se realizó la triangulación de datos denominada “triangulación con la teoría” puesto que se busca parear los resultados obtenidos con los supuestos teóricos sobre la interacción entre pares (Valenzuela y Flores, 2011).

Durante la realización de la tarea, se observó la forma con la que los pares interactuaron para determinar el tipo de cuadrante de interacción en las parejas. Para ello se retomó la teoría propuesta por Storch denominada Modelo de las interacciones. A saber, se establecen cuatro cuadrantes que son el colaborativo con interacciones de alta igualdad y mutualidad, el dominante-dominante, con un alta igualdad pero baja mutualidad, el tercero que es dominante-pasivo, con baja mutualidad e igualdad y por último, el cuadrante con baja igualdad pero alta mutualidad, el de experto-novato (Storch, 2002).

Durante este capítulo se expusieron los participantes, instrumentos y procedimientos realizados para la obtención y análisis de datos. Como se mencionó, las tareas se desarrollaron en diferentes tipos de grupos, para observar si es mejor agrupar a los estudiantes de capacidades altas o medias con estudiantes de capacidades bajas, que puedan aprender mutuamente (Baleghizadeh, 2010).

#### **4. Análisis de resultados**

En el presente capítulo, se presentan los resultados obtenidos durante la aplicación de los instrumentos para la investigación.

Como el marco de la investigación fue de tipo cualitativo siguiendo la investigación-acción, los instrumentos se basaron en el registro de las vivencias y comportamientos de los participantes por medio de diez sesiones de observación, dos entrevistas semi-estructuradas, y de forma complementaria, un diario de campo.

En una primera etapa, se realizó una entrevista semi-estructurada con ocho alumnos que participaron de forma voluntaria. Previamente, se les entregó el formato de consentimiento informado. Para poder realizar las entrevistas, se pidió a los participantes fijar un horario para que pudieran responder las preguntas en un sitio tranquilo y poder grabar sus testimonios. Aunque se tenía proyectado entrevistar a diez estudiantes, no todos lograron participar antes de la primera observación a causa de sus horarios de clase. Por ende, se entrevistaron ocho participantes.

Enseguida, se realizaron diez observaciones de doce parejas de alumnos durante un periodo cinco semanas. El investigador recolectó datos guiándose por las rejillas de observación que contenían las categorías relacionadas con sus objetivos de investigación. En el salón de clase, los estudiantes ejecutaron actividades en las que debían presentar un producto de interacción oral y durante este proceso, el investigador tomó nota de las interacciones ocurridas en cada pareja. Paralelamente, se apoyó en el

diario de campo para registrar aspectos diferentes a los que aparecen en la rejilla de observación.

En la última etapa de recolección de datos, se pidió nuevamente a los ocho participantes que respondieran a una segunda entrevista semi-estructurada. El objetivo de la investigación cualitativa es la comprensión y el conocimiento en la forma como las personas dan significado a sus experiencias (Valenzuela y Flores, 2011). Por ende, tanto la entrevista como la observación permiten realizar una descripción de un contexto educativo determinado.

A continuación, se muestran los resultados de la presente.

#### *4.1 Presentación de resultados de la aplicación de instrumentos, por categoría de análisis*

Para cada indicador, se menciona primeramente, la información obtenida por medio de las observaciones y el diario de campo y después, por medio de las entrevistas semi-estructuradas.

Durante el proceso de recolección de datos, el investigador fue muy claro con los participantes al explicarles el objeto de estudio y la importancia de leer el formato de consentimiento informado. Además, se les precisó que era necesario trabajar con sus parejas durante el desarrollo de actividades de interacción como lo harían normalmente, aún si no fueran observados. En cuanto a las entrevistas, se les aclaró que podían ser completamente abiertos y expresar sus ideas con relación a sus experiencias antes y después de este proceso.

#### *4.2 Primera categoría de análisis: interacciones entre los pares durante tareas lingüísticas de tipo colaborativo*

El término interacción es denominado por el MERCL como el papel de locutor hacia uno o varios interlocutores para llevar a cabo un diálogo en el que se transfiere y negocia el sentido por medio de la colaboración (Jiménez, 2011).

Dentro del marco de lenguas extranjeras, el término trabajo colaborativo presenta una serie de beneficios durante el proceso de interacción oral que son la interdependencia positiva, definida como el apoyo mutuo de los miembros del equipo para lograr una tarea (Johnson y Johnson, 1975).

Para esta categoría de análisis, los alumnos se encontraban en un contexto que tiene un espacio amplio para colocar a las parejas, las unas al lado de las otras. El procedimiento fue conformar a las parejas de acuerdo a sus capacidades, esto es que un miembro del grupo o los dos manejaran los temas, y sentarlas de forma seguida por los números que les fueron asignados.

Durante cada observación, las parejas llevaron a cabo diferentes tareas de interacción en las que se les pedía simular situaciones o hacer juegos de roles.

##### *4. 2. 1. Primer indicador: Los dos miembros de la pareja se explican entre sí con un lenguaje comprensible para su compañero*

Durante las observaciones, se encontró que las parejas, inicialmente, acudían a la ayuda del profesor para preguntarse las cosas que no entendían. Sin embargo, a partir de

la segunda observación, el profesor les sugirió que dejaran como última opción, pedir la respuesta al profesor. Como las aulas de clase estaban equipadas con wi-fi, los estudiantes también podían hacer uso de sus teléfonos celulares o tabletas para buscar información correspondiente al vocabulario.

En diez parejas, los dos miembros hicieron una evaluación de pares, es decir que se daban una retroalimentación conjunta de lo que el otro estaba haciendo, en las áreas de pronunciación o de gramática. El comportamiento preciso fue dar retroalimentación a su compañero cuando preparaban el diálogo: “estás pronunciando la e del femenino”, “la nacionalidad es...”, o correspondientes a la conjugación de verbos: “*je parler espagnol*, tenemos que conjugarlo”. Durante el apoyo brindado entre los pares, especialmente cuando había dudas sobre determinado vocabulario, algunos recurrían a la utilización del traductor de español a francés cuando no sabían decir frases enteras, no obstante, en siete parejas, uno de los miembros notó que las frases carecían algunas veces de sentido, y explicaban que la palabra correcta no era esa, tomando como fundamento sus apuntes de clase y empleando los conocimientos del compañero (ver Tabla 1).

En la primera entrevista, los participantes mencionaron los siguientes aspectos: por un lado, manifestaron su preferencia por las parejas con respecto al trabajo individual puesto que sentían que recibían una retroalimentación por parte de su compañero al “poderse corregir entre los dos”. Por otro lado, la sensación de que están trabajando con un compañero “de su mismo nivel”, es decir, otro alumno, les hizo sentir en confianza con respecto a su competencia oral “esto permite escucharlo a uno mismo como se

escucha, (...) le permite a uno decir si está diciendo esto mal, entonces puedo aprender de lo que está diciendo mal”.

En la segunda entrevista, los participantes corroboraron lo expuesto en la primera, esto es que sintieron que la práctica en la producción oral fue más fructífera debido a la coparticipación con sus compañeros.

#### *4. 2.2 Segundo indicador: Un integrante de la pareja toma mayor control de la tarea pero anima al otro a participar*

Se pudo constatar que en dos parejas, uno de los miembros tomaba el liderazgo puesto que el otro era más pasivo, a lo largo de las observaciones se mantuvo la misma relación, el que había adquirido el rol de liderazgo, lo mantuvo durante todo el proceso. Este tipo de interacción permitió que aunque uno de los integrantes liderara, ayudaba al otro a participar y así se producía una alta mutualidad (Storch, 2002). En el resto de parejas, por el contrario, se observó una relación equitativa y una misma división del liderazgo que rotaba de uno a otro (ver Tabla 1).

Durante la primera entrevista, los participantes no hablaron de su liderazgo o del de su compañero/a porque no estaban conscientes de haberlo realizado. Sin embargo, algunos de los entrevistados evidenciaron que dada su timidez, preferían el trabajo en grupo porque se sentían apoyados a este respecto. Además, afirmaron que era necesario dividir el trabajo de forma equitativa, “respecto al trabajo; siento que por parte de mi compañero y mío tienen que ser 50% y 50 %”.

Durante la segunda entrevista, los entrevistados coincidieron con lo observado ya que estuvieron de acuerdo en que el liderazgo fue compartido en las tareas.

*4.2.3 Tercer indicador: Los integrantes de la pareja presentan muchos desacuerdos y no se negocia entre ellos*

Durante las observaciones, por un lado, diez parejas tuvieron una interacción colaborativa, no presentaron desacuerdos y negociaron la tarea. Por otro lado, en dos parejas no hubo interacción colaborativa pero tampoco se cumplió con este indicador (ver Tabla 1).

Durante la primera y segunda entrevistas, los entrevistados no manifestaron haber tenido desacuerdos con sus compañeros.

*4.2.4 Cuarto indicador: Uno de los dos integrantes toma el control de la tarea y la realiza prácticamente solo*

Este indicador no se cumplió durante las observaciones dado que por el contrario, los estudiantes daban retroalimentación a sus compañeros y trataban de resolverlo conjuntamente, sin la ayuda del profesor (ver Tabla 1).

Durante la primera y segunda entrevistas, los entrevistados no manifestaron haber tenido que trabajar solos salvo cuando su compañero estuvo ausente.

Tabla 1.

*Indicadores de la Primera categoría de análisis: Interacciones entre los pares durante tareas lingüísticas de tipo colaborativo (Comparativo entre primeras y últimas sesiones de trabajo)*

Indicadores	Descripción (primeras tres sesiones de observaciones)	Descripción (últimas tres sesiones de observaciones)
Indicador 1: Los dos miembros de la pareja se explican entre sí con un lenguaje comprensible para su compañero.	- En un principio, las parejas no trataban de buscar las respuestas con sus compañeros sino que se dirigían a su profesor.	-En las siguientes observaciones, los estudiantes participaban dentro de sus grupos buscando realizar la tarea de forma conjunta.
Indicador 2: Un integrante de la pareja toma mayor control de la tarea pero anima al otro a participar.	-Los participantes tuvieron actitudes de liderazgo en dos parejas pero en las demás, se presentó un trabajo en el que los dos miembros participaban.	- Se mantuvo la misma estructura a lo largo de las sesiones. No obstante, en las dos parejas en las que hubo liderazgo, el que tenía el control, animaba al otro a seguir participando.
Indicador 3: Los integrantes de la pareja presentan muchos desacuerdos y no se negocia entre ellos.	-Los alumnos no presentaron desacuerdos en sus parejas de trabajo aunque sí hablaban sobre cómo resolver la tarea.	-Los alumnos no presentaron desacuerdos en sus parejas de trabajo aunque sí hablaban sobre cómo resolver la tarea.
Indicador 4: Uno de los dos integrantes toma el control de la tarea y la realiza prácticamente solo.	-No se presentó salvo cuando un miembro de la pareja estaba ausente.	- No se presentó salvo cuando un miembro de la pareja estaba ausente.

*4.3 Segunda Categoría de análisis: Interdependencia positiva en los pares y su favorecimiento del desarrollo de la habilidad oral*



La interdependencia positiva es un elemento esencial para el trabajo colaborativo. Johnson y Johnson (1975) la definen como el apoyo mutuo entre los miembros de un grupo y el sentir que lo realizado repercute en el desempeño de todos.

Durante las diez observaciones realizadas a las doce parejas de estudiantes durante las clases de francés, se observaron sus comportamientos en la consecución de tareas orales de forma que hubiera apoyo mutuo. Johnson y Johnson (1975) plantean que la interdependencia positiva fomenta la cooperación y la interacción para beneficiar el aprendizaje de los otros. De forma paralela, se tuvo en cuenta si estos elementos tenían alguna incidencia en el desarrollo oral de los estudiantes.

#### *4. 3.1 Primer indicador: Los alumnos de cada par se apoyan mutuamente para mejorar su habilidad oral*

Durante las observaciones, en todas las parejas se observó un apoyo mutuo para la consecución de las tareas que se centraron en construir conversaciones en las que se simularan situaciones de presentación personal, inscripciones o hablar de los pasatiempos. No obstante, solamente en ocho parejas, se trabajaron aspectos realmente relacionados con un perfeccionamiento de la habilidad oral, no sólo se limitaron a realizar la tarea sino que también dieron un paso más allá, al tomar provecho de su compañero para profundizar en aspectos de la producción oral como la pronunciación, el vocabulario y estrategias de aprendizaje.

En cuanto a la pronunciación, tres parejas generaron una estrategia para preparar los diálogos. Aparte de trabajar y llevar a cabo conjuntamente la tarea, como lo hicieron las doce parejas, estas tres parejas transcribieron las conversaciones que habían preparado de forma que pudieran asociarlas con la fonética que ya conocían de su lengua materna que es el español. Durante las primeras cinco observaciones, algunas de las expresiones que transcribieron fueron la edad: “*j'ai 19 ans*” (tengo 19 años) cuya transcripción es: /jé/ 19 ans (ver Tabla 2).

En las cinco observaciones posteriores, los estudiantes transcribieron otras palabras más complejas, debido a que su léxico se ampliaba, por ejemplo, expresiones como: “*je voudrais*” (yo quisiera) que suena: /j vudré/. De esta forma, realizaron un aprendizaje de algunas reglas fonéticas básicas.

Cinco parejas agruparon las palabras que utilizarían en categorías para dar una mayor riqueza a los diálogos. Para llevarlo a cabo, las parejas acordaron hacer listas de palabras para no repetir las en los diálogos. Las estrategias de aprendizaje no corresponden, en este caso, a lo que las parejas hicieron dentro de los grupos, sino a la forma en cómo compartieron estas dos estrategias de pronunciación y de vocabulario. A este respecto, cuatro parejas estuvieron pendientes de las herramientas puestas en práctica, y al ver que funcionaban en los otros grupos, trataron de aplicarlas en las últimas tareas de producción oral (ver Tabla 2).

En la primera entrevista, todos los estudiantes manifestaron que durante el trabajo en parejas, generalmente pedían ayuda o la prestaban a su compañero si no entendían algo. No obstante, fueron todos muy concisos en sus respuestas y no lograron identificar claramente de qué forma lo hacían. Más específicamente, la interdependencia positiva en la producción oral se presentó en la corrección de la pronunciación: "mi compañero corregía algunas de las palabras que pronunciaba incorrectamente, sobre todo, durante la presentación del diálogo, esto era muy importante, porque implicaba mejorar mi propio desempeño". Por consiguiente, también se afirmó que no volvían a olvidar las palabras que habían sido corregidas puesto que se acordaban del contexto.

En la segunda entrevista, los participantes pusieron de manifiesto que gracias a la interdependencia positiva, sintieron mayor responsabilidad al momento de presentar los diálogos ya que el logro dependía de los dos. En otras palabras, "mi pareja y yo hablábamos de forma muy lenta y pausada, pensando en lo que íbamos a decir, creo que es como aprender a manejar, al principio hay que hacerlo de forma lenta y después, se volverá automático".

#### *4. 3.2 Segundo indicador: Los alumnos coordinan sus esfuerzos para alcanzar el éxito de ambos*

El trabajo en grupo no siempre implica un trabajo colaborativo porque los miembros del grupo no establecen un objetivo común. Este elemento se relaciona con la interdependencia positiva, antes mencionada.

Durante las diez observaciones, todas las parejas estuvieron comprometidas en apoyarse mutuamente puesto que al crear un diálogo, debían trabajar juntos. Aunque la nota dada a cada miembro se establecía de forma separada, el trabajo se coordinaba de forma que se pudiera presentar una resolución de la tarea de forma satisfactoria. Otro elemento importante fue la presencia de los estudiantes durante las actividades de expresión oral y su preparación por el compromiso de no dejar a su pareja sola durante el desarrollo de las actividades.

Tabla 2

*Indicadores de la Segunda categoría de análisis: Interdependencia positiva en los pares y su favorecimiento del desarrollo de la habilidad oral (Comparativo entre primeras y últimas sesiones de trabajo)*

Indicadores	Descripción (primeras tres sesiones de observaciones)	Favorecimiento del desarrollo de la habilidad oral	Descripción (últimas tres sesiones de observaciones)	Favorecimiento del desarrollo de la habilidad oral
Indicador 1: Los alumnos de cada par se apoyan mutuamente para mejorar su habilidad oral.	- Las parejas siempre se apoyaron mutuamente para resolver las diferentes tareas, y lograron realizar los diálogos. Ocho de las doce parejas crearon estrategias, de forma conjunta, que les permitieron mejorar su habilidad oral.	-Se favoreció la pronunciación ya que se corregían el uno al otro, con la toma de consciencia de la propia pronunciación durante el diálogo y por medio de la recordación de las correcciones hechas por sus compañeros.  -Se aumentó el campo lexical por medio de la práctica de las oraciones y el uso de estrategias para formar familias de	- Las parejas se apoyaron mutuamente y continuaron las estrategias antes mencionadas.	Se mejoró la pronunciación y en la formación de frases debido a que no hablaban de forma rápida sino lo hacían lentamente para evitar los errores.

	palabras en francés.			
Indicador 2: Los alumnos coordinan sus esfuerzos para alcanzar el éxito de ambos.	-Las parejas trabajaron para lograr el objetivo común que era una buena preparación y presentación de los diálogos.	-Se repartió de forma equitativa el tiempo de habla de cada participante y hubo mayor compromiso para practicar los diálogos.	-Las parejas trabajaron para lograr el objetivo común que era una buena preparación y presentación de los diálogos.	-Aumento en la fluidez del habla con respecto al uso del francés, y mejora en la pronunciación.

En la primera entrevista, los estudiantes afirmaron que este tipo de trabajo les permitió estrechar los lazos y que aunque su preferencia no era trabajar en grupo (cuatro casos), lograron sentirse a gusto con ello. Primero, estuvieron pendientes de lo que expresaba su compañero “me preocupo de lo que la otra persona está diciendo, además de lo que yo digo”. Segundo, declararon que también se sintieron respaldados por sus compañeros dado que igualmente, ellos estaban atentos. Tercero, los entrevistados manifestaron que fue necesario llegar a acuerdos y trabajar conjuntamente para evitar errores durante la presentación.

En la segunda entrevista, los estudiantes declararon que el trabajo en grupo les hizo sentir más confianza al tener que hablar, además de la responsabilidad de no fallar con su compañero de forma que pudieran alcanzar las buenas notas juntos. En cuanto a la habilidad oral, se mejoró en todo con respecto al inicio “me produce satisfacción saber que puede hablar un poquito más fluido que al principio.

#### *4.4 Tercera categoría de análisis: Resultados en la producción oral originados por las interacciones establecidas entre los pares*

La producción en francés como lengua extranjera es trabajada a partir del paradigma educativo denominado Enfoque por tareas en donde el habla es un acto comunicativo entre dos personas.

Durante las clases, se trabajan tareas de apoyo lingüístico que se centran en los elementos gramaticales, de vocabulario y de pronunciación. Por ende, aunque la tarea es de interacción oral, se deben tener en cuenta estos elementos lingüísticos para así también poder evaluar la producción de los alumnos. Para ello, se utiliza una rúbrica de evaluación en la que se observan la comunicación, el léxico, la gramática y la pronunciación trabajados clase y con ella, el profesor puede obtener una nota numérica para el trabajo. La rúbrica se encuentra dividida en los criterios de evaluación y en puntaje que se suman por porcentajes, y los de la producción oral que se obtienen de la rúbrica, se encuentran de manera detallada en la tabla 3.

##### *4.4.1 Primer indicador: El alumno se comunica organizando adecuada y coherentemente sus ideas*

Después del desarrollo de las actividades de interacción oral, los estudiantes tenían que presentar los diálogos que habían realizado. Por ejemplo, « *Bonjour Monsieur, comme je peux vous aider? – je veux apprendre le francais, -OK, comment vous vous appelez, - je m'appelle Javier* » (buenos días señor, ¿cómo puedo ayudarlo? –Quiero aprender francés. – OK, ¿cómo se llama usted? – Me llamo Javier).

Durante las primeras cinco observaciones, se observó en las parejas, la presencia de este indicador, debido a que muchas de las actividades se referían a simulaciones en las que debían imaginar conversaciones en situaciones cotidianas. No obstante, en las últimas observaciones, los estudiantes tuvieron un grado mayor de dificultad en los juegos de roles (ver Tabla 3).

Durante la primera entrevista, los entrevistados manifestaron que el trabajar en parejas les permite tener una especie de guía durante la presentación de los diálogos. Puntualmente, un entrevistado dijo: “mi pareja me ayuda a sacar la información si es que se me olvida, por eso prefiero el trabajo oral en parejas”.

En la segunda entrevista, se afirmó que la guía, el apoyo y la mutualidad permitieron que la mayoría de conversaciones salieran de buena forma.

#### *4.4.2 Segundo indicador: El alumno se comunica utilizando correctamente el vocabulario trabajado en clase*

El objetivo de las tareas de interacción oral era que los estudiantes pudieran trabajar en grupo y además, poner en práctica los temas que habían estudiado durante las clases para así, afianzar el vocabulario. Durante las observaciones, los estudiantes utilizaron diferentes estrategias para el uso del léxico. En las presentaciones de los diálogos, este indicador se desarrolló de forma correcta ya que las parejas, en general, utilizaron el vocabulario trabajado en clase. En tres observaciones, tres parejas trataron de utilizar palabras o expresiones que no conocían por medio del traductor, lo que causó que emplearan un vocabulario inadecuado durante sus diálogos.

Por otro lado, utilizaron las expresiones que aparecían en el libro y en el cuadernillo de léxico del libro en dónde hay una gran variedad de vocabulario y su respectiva traducción al español (ver Tabla 3).

En la primera entrevista, no se hizo mucho énfasis al uso del vocabulario, mientras que en la segunda, los participantes evidenciaron que gracias a la búsqueda de los diálogos, pudieron aprender muchas palabras y como las utilizaron en un contexto específico conversacional, les quedaba mucho más fácil recordarlas después.

#### *4.4.3 Tercer indicador: El alumno se comunica utilizando correctamente las estructuras gramaticales*

Las observaciones realizadas respecto a este tercer indicador mostraron que los estudiantes tuvieron mayores problemas al desarrollar este aspecto, sobre todo, en cuanto a la conjugación de los verbos, uso de artículos y de preposiciones.

En la primera entrevista, los estudiantes manifestaron que encontraban difícil la gramática del francés pero que de todas formas, el trabajo en parejas, les permitía entender o percatarse de aspectos gramaticales que entendían mejor al discutirlos con sus parejas. Durante la segunda entrevista, se evidenció que los estudiantes habían comprendido mucho más las estructuras gramaticales pero que era algo que seguían considerando difícil (ver Tabla 3).

#### *4.4.4 Cuarto indicador: El alumno pronuncia clara y correctamente*



Durante las observaciones, se pudo constatar que las parejas daban relevancia a este aspecto, sobre todo, porque la fonética francesa es muy diferente a la del español. Durante las diez sesiones de trabajo, las doce parejas practicaron la pronunciación antes de decir los diálogos. Por lo tanto, este indicador se cumplió satisfactoriamente (ver Tabla 3).

Durante la primera entrevista, seis entrevistados afirmaron que el francés era una lengua difícil debido a la pronunciación y que tenían reservas con respecto a su desempeño porque no se sentían seguros si iban a lograr pronunciar bien el idioma.

No obstante, en la segunda entrevista, disminuyó considerablemente el número de personas que dudaban de su actuación, esto debido a que sólo dos participantes manifestaron todavía sentirse muy inseguros con este aspecto.

Tabla 3

*Indicadores de la Tercera categoría de análisis: Resultados en la producción oral favorecidos durante las interacciones establecidas entre los pares (Comparación de las observaciones realizadas durante primeras cinco sesiones de observación y las cinco últimas sesiones de trabajo)*

Indicadores	Descripción (primeras tres sesiones de observaciones)	Descripción (últimas tres sesiones de observaciones)	Resultados de producción oral
Indicador 1: El alumno se comunica organizando adecuada y coherentemente sus ideas.	-Durante el trabajo de simulaciones, las parejas se comunicaron de forma coherente y ordenada.  -Los participantes de repartían el tiempo de habla de forma equitativa y además, trataron de hablar	- Durante las últimas observaciones, las tareas de juegos de roles se volvieron más complejas porque los estudiantes debían incluir opiniones o sentimientos predispuestos en sus personajes. Por ejemplo, un personaje estaba indeciso y el otro debía convencerlo de tomar una decisión. En	- Veinte estudiantes de veinticuatro lograron este criterio de evaluación, es decir que en la rúbrica utilizada por el profesor, no sólo obtuvieron buenos puntajes, sino que

	<p>lentamente para poder estar conscientes del orden de las palabras y de su lugar en la frase (sujeto-verbo-objeto).</p>	<p>resumen, las parejas tuvieron incoherencias en sus diálogos al tratar de resolver estos problemas.</p> <p>-Sin embargo, trataron de mantener la estructura de la frase, los turnos de habla de cada uno, respetar el tiempo de habla, emitir las frases de forma pausada de manera que no se alterara el orden gramatical de la frase.</p>	<p>además durante los diálogos.</p>
<p>Indicador 2: El alumno se comunica utilizando correctamente el vocabulario trabajado en clase.</p>	<p>-Las parejas utilizaron el vocabulario adecuado, tomando lo trabajado en clase, buscando por internet o preguntando al profesor.</p> <p>-Hubo mayor variedad de palabras puesto que utilizaron familias de palabras, evitando así el uso repetitivo de los mismos términos y abarcando un mayor uso de sinónimos.</p> <p>-Utilizaron las expresiones trabajadas en el libro como los saludos, las diferentes formas de realizar preguntas tanto formales como informales y diferentes formas de responder a las preguntas.</p> <p>-Utilizaron el léxico francés-español que viene con el libro para documentarse sobre el vocabulario.</p>	<p>-Las parejas utilizaron el vocabulario adecuado, tomando lo trabajado en clase, buscando por internet o preguntando al profesor.</p> <p>-La variedad de vocabulario no sólo se notó en los diálogos sino en su uso durante actividades diferentes a los diálogos.</p> <p>-Pudieron aplicar lo aprendido a otros contextos diferentes de los diálogos como al responder a preguntas de la profesora en francés.</p>	<p>- Dieciocho estudiantes tuvieron un excelente desarrollo en este indicador utilizando las palabras de forma adecuada a su sentido dentro de la frase y además, con una diversidad lexical amplia.</p>
<p>Indicador 3: El alumno se comunica utilizando correctamente las</p>	<p>-En este indicador fue en el que las parejas presentaron mayores problemas, sobre todo en la conjugación de</p>	<p>-Las parejas continuaron con los problemas pero una vez dado el feed-back de sus primeros diálogos, ocho</p>	<p>-Los veinticuatro participantes tuvieron errores en este indicador, dando como efecto, diferentes puntajes de</p>

<p>estructuras gramaticales.</p>	<p>verbos y uso de artículos.</p> <p>-La gramática se complicó sobre todo cuando debían conjugar los verbos porque lo hacían de la siguiente forma: "Je faire du tennis"(yo jugar al tenis).</p> <p>-Al hablar de forma pausada, les permitió analizar lo que decían antes de producir este tipo de errores, lo que permitía que pensarán el verbo antes de decir la frase.</p>	<p>parejas evitaban caer en los mismos errores.</p> <p>-La conjugación de verbos es el elemento que más se dificultó durante los diálogos. No obstante, después de las observaciones, el uso de los verbos mejoró en una gran medida ya que los trataban de conjugar aunque muchas veces se les olvidara la forma.</p>	<p>acuerdo a su desempeño en cada diálogo.</p>
<p>Indicador 4: El alumno pronuncia clara y correctamente.</p>	<p>-Indicador bien logrado.</p> <p>-Este indicador era el que más preocupaba a los estudiantes antes de iniciar el curso porque consideraban que la pronunciación francesa era muy difícil. Al contrario, con la práctica, este aspecto mejoró mucho gracias a la mutua corrección, a la repetición y a la consciencia de hablar pausado para esforzarse en decir bien las palabras.</p> <p>-Se utilizaron estrategias como la transcripción fonética de las palabras más difíciles para así poder acordarse mucho más fácilmente de ellas.</p>	<p>-Indicador bien logrado.</p> <p>- Los participantes manifestaron haber mejorado su fluidez.</p> <p>-Cuando se daba nota a las conversaciones, el profesor utilizó una rúbrica en la que por lo general, la pronunciación siempre tuvo una notación positiva.</p>	<p>-Se evidenció una evolución en este indicador debido que los veinticuatro estudiantes presentaban un gran rango de errores de pronunciación, pero a medida que avanzaban las observaciones, disminuyeron la cantidad de palabras con errores de pronunciación.</p>

#### *4.5 Análisis de datos y respuesta a las preguntas de investigación*

Retomando lo revisado en el marco teórico, las observaciones y las entrevistas aplicadas a los estudiantes, se muestra un análisis de los datos recolectados con el fin de responder a las preguntas de investigación.

Primeramente, se transcribieron las entrevistas para realizar la codificación de datos. Asimismo, se anexaron los comentarios tomados en el diario de campo del investigador. Enseguida, se procedió a codificar los elementos relevantes y que se repetían durante la entrevista con el fin de establecer los códigos y a su vez las categorías de análisis. El método utilizado para el análisis de la información, se realizó a través de la triangulación con la teoría (Valenzuela y Flores, 2011). A continuación, se responden las preguntas subordinadas y luego, a la pregunta general de la investigación.

##### *4.5.1 Primera pregunta subordinada: ¿Qué tipo de interacción oral se presenta en las tareas lingüísticas de tipo colaborativo?*

Lo evidencian que el tipo de interacción que prima durante las actividades de expresión oral es de tipo colaborativo seguida por novato-experto. Esto se debe a que diez parejas de las doce observadas, participaban y se explicaban mutuamente, brindando una retroalimentación a sus compañeros con relación a sus actuaciones.

De acuerdo al modelo de interacciones diádicas de Storch (2002), en la relación colaborativa predominan una alta igualdad y mutualidad que se refiere al trabajo conjunto. De esta forma, se genera la construcción de sentido por medio del lenguaje. Dos parejas presentaron una interacción de tipo experto-novato en la que hay baja igualdad pero una

alta mutualidad y por ende, trabajo conjunto. Durante las entrevistas, los participantes expresaron que se podían corregir mutuamente y que se sentían en un mismo nivel de conocimiento, lo que evidencia la alta igualdad (2002).

De forma similar, Johnson y Johnson (1975) establecen que la interdependencia positiva es un elemento fundamental en este tipo de interacción ya que los dos miembros del grupo dependen de los resultados que obtengan ambos. En consecuencia, los estudiantes adquirieron un mayor compromiso y mutualidad, es decir trabajo en grupo, ya que se sentían responsables no sólo de sus propios resultados sino los de su compañero también.

*4.5.2 Segunda pregunta subordinada: ¿Se observó una interdependencia positiva entre los pares durante sus tareas lingüísticas, y si fue así, cómo favoreció ésta a la práctica y desarrollo de la habilidad oral de los alumnos?*

Johnson y Johnson (1975) definen a la interdependencia positiva como el soporte conjunto en un grupo y la responsabilidad de compartir el desempeño de la tarea. De acuerdo a Nguyen (2013), la interdependencia positiva también significa resaltar las fortalezas de los compañeros.

Se dio interdependencia entre las parejas puesto que se cumplieron con los elementos mencionados. Primero, los miembros de las parejas mostraron responsabilidad con el desarrollo de ésta y al dividirse de forma equitativa las tareas. Segundo, los miembros de las parejas utilizaron las fortalezas de sus compañeros al tener en cuenta las

retroalimentaciones que les hacían y al tomar las estrategias que ellos les brindaban para mejorar sus habilidades en la lengua.

Por último, la interdependencia positiva mejoró la habilidad oral de los estudiantes ya que produjeron sus diálogos de forma pausada y organizada, prestando atención al uso de las palabras, tratando de utilizar un léxico variado tomado de diferentes fuentes como el libro, la búsqueda de palabras o expresiones sinónimas, y en el aumento de la fluidez de la pronunciación ya que de forma paulatina, disminuyeron los errores de pronunciación.

*4.5.3 Tercera pregunta subordinada: ¿Las interacciones establecidas durante la aplicación de las estrategias interactivas posibilitaron mejores resultados en la producción oral?*

Desde el enfoque por tareas, lo fundamental es la resolución de la tarea con el uso los elementos gramaticales, de vocabulario, y de pronunciación (Estaire, 2001). Para esto, se utilizó una rúbrica (ver apéndice H) en la que se midieron estos aspectos y los indicadores demostraron que en general, los estudiantes tenían un buen manejo de la organización de sus diálogos, con el uso del vocabulario y hasta de la pronunciación. No obstante, las observaciones demostraron que los estudiantes presentaron los mayores problemas en el aspecto gramatical, lo que contradice a las respuestas de las entrevistas en las que los participantes manifestaron que se les dificultaba la pronunciación.

*4.5.4 Pregunta general de la investigación: ¿Cómo se desarrolla la habilidad oral en francés en un grupo de nivel inicial, cuando se utiliza la estrategia de aprendizaje en pares?*

En términos generales, la habilidad oral de un grupo de nivel inicial se desarrolló de forma positiva puesto que los estudiantes lograron los objetivos de esta actividad que fue desarrollar su expresión oral y al mismo tiempo, aprender los elementos subyacentes a la lengua como lo son la gramática, vocabulario y la pronunciación.

Se evidenciaron diferentes elementos relacionados con la estrategia de aprendizaje en pares fueron la interdependencia positiva y el trabajo colaborativo en las parejas. Esto permitió desarrollar estrategias para la búsqueda y uso de vocabulario, retroalimentación de los pares en cuanto a la pronunciación, mejora en la fluidez y pronunciación de los estudiantes, toma de consciencia de los errores gramaticales, organización en las frases y expresión oral pausada para poder reflexionar sobre lo que se emite y finalmente, la posibilidad de utilizar lo aprendido en otros contextos como lo son responder a las preguntas en francés.

Finalmente, los supuestos de investigación que se plantearon al inicio de esta investigación fueron primero, si por medio de la aplicación de la estrategia en pares durante las clases de francés, los alumnos desarrollarían mejor su habilidad oral, y se cumplió puesto que lograron fijar el vocabulario y la pronunciación durante sus diálogos, segundo, que las interacciones en pares iban a ser de tipo colaborativo y dominante-pasivo, lo cual se verificó parcialmente porque diez parejas tuvieron una interacción de tipo colaborativo y las otras dos, de tipo novato-experto. Por último, se declaró que este tipo de interacciones iban a permitir una interdependencia positiva en los pares con interacciones colaborativas y de tipo experto-novato, y efectivamente todas las parejas tuvieron interacción positiva.

## **5. Conclusiones**

En la primera parte de este capítulo se presentan de manera puntual los principales hallazgos de la investigación, a través de las tres categorías de análisis utilizadas: Interacciones entre los pares durante tareas lingüísticas de tipo colaborativo,



Interdependencia positiva en los pares y su favorecimiento en el desarrollo de la habilidad oral y Resultados en la producción oral originados por las interacciones establecidas entre los pares. En la segunda parte, se precisan las limitaciones encontradas y se concluye con algunas recomendaciones que se piensa serán útiles para futuras investigaciones.

### *5.1. Principales hallazgos*

Durante la presente investigación, se planteó la pregunta ¿Cómo se desarrolla la habilidad oral en francés en un grupo de nivel inicial, cuando se utiliza la estrategia de aprendizaje en pares? A continuación, se presentan los principales hallazgos.

En relación a la información recabada sobre la forma en la que se dieron las interacciones entre los pares, se hizo énfasis en el uso de estrategias que promueven el trabajo en parejas ya que su objetivo primordial es la negociación de significado y la consecución de acuerdos por medio de la distribución de roles y, objetivos y la búsqueda de información (Bertocchini y Costanzo, 2008).

A partir de esto, se encontró que diez parejas de las doce tuvieron una interacción de tipo colaborativo ya que se dieron retroalimentación conjunta al sentir “que el otro era el reflejo de ellos mismos”, aumentó su confianza en la producción oral y se afirmó que era necesario dividir el trabajo de forma equitativa: “Respecto al trabajo, siento que por parte de mi compañero y mío tienen que ser 50% y 50 %”. El tipo de interacción que se buscó observar en los alumnos fue de tipo colaborativo ya que presenta la interdependencia positiva durante la interacción.

Respecto a la presencia de una interdependencia positiva en los pares y su favorecimiento en el desarrollo de la habilidad oral, los resultados evidenciaron que todas las parejas se apoyaron mutuamente en las tareas de interacción oral. No obstante, ocho parejas realmente no solo realizaron la tarea sino que aprovecharon el apoyo de su compañero para profundizar en aspectos de la producción oral como la pronunciación, el vocabulario y estrategias de aprendizaje comprobando así que la interdependencia positiva promueve la cooperación y la interacción (Johnson y Johnson, 1975). Más específicamente, la resolución de un objetivo común que era el trabajo de interacción y la posterior presentación de un diálogo, estar atentos al trabajo del compañero y trabajar de forma compartida para obtener el éxito de forma conjunta, fueron los elementos que facilitaron la cooperación.

Otro aspecto que evidenció la interdependencia positiva entre los pares fueron los resultados alcanzados durante la corrección de la pronunciación entre los participantes, cuando declararon: "Cuando la profesora me corrige, repito la palabra correctamente pero algunas veces no se graba la pronunciación pero cuando es mi compañero el que me corrige, me acuerdo más de la pronunciación dada la situación, que es la presentación del diálogo". Por otro lado, se pudo constatar que los pares compartieron la responsabilidad del resultado de las tareas al preocuparse por el proceso propio y el del compañero y por último, sintieron un respaldo por parte del compañero al momento de obtener una buena nota.

El apoyo mutuo entre pares favoreció el desarrollo de la habilidad oral de forma que se mejoró la pronunciación en la corrección y retroalimentación dadas entre compañeros, el habla pausada en los diálogos, se extendió el léxico debido su uso

adecuado en los diálogos, y se distribuyó equitativamente el tiempo de habla de cada participante.

En relación a los resultados en la producción oral originados por las interacciones establecidas entre los pares, los criterios de evaluación de la interacción oral que se utilizaron en la rúbrica fueron la comunicación organizada, el uso correcto del vocabulario, de la gramática y de la pronunciación. De acuerdo a esto, se encontró que veinte estudiantes de veinticuatro lograron comunicarse de forma ordenada, es decir que no sólo obtuvieron buenos puntajes, sino que además durante los diálogos entre los pares, hablaban de forma pausada y puntual para decir con claridad las oraciones.

Al mismo tiempo, dieciocho estudiantes tuvieron un excelente desarrollo en el vocabulario utilizando las palabras de forma adecuada de acuerdo a su sentido dentro de la frase y también, con una diversidad lexical amplia. Con relación al apoyo mutuo, los participantes trataron de mantener la estructura de la frase, los turnos de habla de cada uno, respetar el tiempo de habla, emitir las frases de forma pausada de manera que no se alterara el orden gramatical de la frase.

Se evidenció que las parejas presentaban errores gramaticales al momento de redactar los diálogos y en seis de las doce parejas, los miembros no notaron los verbos mal conjugados o el mal uso de los artículos: “*je faire de la natation*” (yo hacer natación). Al final, los veinticuatro participantes obtuvieron diferentes puntajes de acuerdo a su desempeño en cada diálogo.

## 5.2. Limitaciones encontradas

La principal limitante que se encontró fue la falta de tiempo con los alumnos, para verificar efectivamente si con continuas retroalimentaciones en niveles superiores, los estudiantes presentarían una evolución similar en su expresión oral. Esto se debió a que la aplicación del estudio duró cinco semanas, con más tiempo para esta investigación, los beneficios podrían haber sido aún más evidentes.

Otra limitante encontrada fueron las ausencias de algunos participantes ocurrida durante dos sesiones. Esto afectó el desempeño de sus compañeros y también a la investigación, ya que no se pudo contar con los datos de esta pareja porque el integrante presente realizaba la tarea solo.

### *5.3. Recomendaciones sobre estudios futuros*

En primer lugar, dado que en el contexto de la presente investigación la producción oral es una habilidad que se continúa trabajando a lo largo del programa de francés, se sugiere realizar el mismo estudio por un periodo de tiempo equivalente pero en cada nivel. Esto significa que se necesitaría un mayor número de investigadores para poder llevar a cabo este trabajo. Con este proceso en un grupo de cada nivel de francés, se podría obtener una visión más general y comparativa del desarrollo de la interacción oral a lo largo del programa de francés.

Para esta propuesta la pregunta central sería: ¿Cómo se desarrolla la habilidad oral en francés en un grupo de cada nivel de francés cuando se utiliza la estrategia de aprendizaje en pares? y además, ¿Se observan los mismo tipos de interacción en cada grupo?

Por otro lado, se sugiere realizar una investigación en la producción escrita, habilidad que también se dificulta, y comparar un grupo que la desarrolle individualmente con otro que utilice estrategias de aprendizaje en pares. En este caso, se propone que se haga en un solo nivel de francés para así poder realizar un estudio comparativo. La pregunta es la siguiente: ¿Cómo se desarrolla la producción escrita de forma individual comparada con el uso del trabajo colaborativo en pares?

#### *5.4. Conclusiones*

Se concluye que gracias a la interdependencia positiva los estudiantes adquirieron un mayor compromiso y mutualidad, es decir trabajo en grupo, ya que se sentían responsables no sólo de sus propios resultados sino los de su compañero también. Asimismo, mejoraron su habilidad oral al producir diálogos organizados, con una pronunciación pausada y estando conscientes del uso gramatical y de vocabulario. Desde una forma global, los resultados fueron positivos ya que los estudiantes fomentaron su expresión oral por medio del trabajo colaborativo.

### **Referencias**

Alliance Française de Paris. (2008). Référentiel pour le cadre européen commun. Paris: Clé International.

- Barriga, F. y Hernández, G. (2002). Aprendizaje cooperativo y proceso de enseñanza. En *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (págs. 99-135). México: Mc Graw Hill.
- Bay, E., Bagceci, B. y Cetin , B. (2012). The effects of social constructivist approach on the learner's problem solving and metacognitive levels. *Journal of social sciences*, 8(3), 343-349.
- Baleghizadeh, S. (2010). The effect of pair work on a word-building task. *ELT journal*, 64(4), 405–413. Recuperado de <http://eltj.oxfordjournals.org/content/64/4/405.short>
- Beltran, A. L. (2003). La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: Grao.
- Bertocchini, P. y Costanzo, E. (2008). Manuel de formation pratique pour le professeur de fle. Paris : Clé International.
- Conseil de l'Europe. (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, Enseigner, Évaluer. Strasbourg: Didier.
- Donato, R. (1994). Collective Scaffolding in Second Language Learning. En *Vygotskian approaches to second language research*. (págs. 33-56). Norwood N.J. : Ablex Pu.
- Dunn, W. y Lantolf, J. (1998). Vygotsky's Zone of Proximal Development and Krashen's i+1: incommensurable constructs. *Language Learning*, 3(48), 411.
- Estaire, S. (2001). Un enfoque por tareas en el aula de primaria: principios y planificación de unidades didácticas. En J. Chasco, *Metodología en la enseñanza del inglés* (pp. 141-166). Madrid: Ministerio de Educación .

- García, M. (2006). La interacción oral alumno / alumno en el aula de lenguas extranjeras: líneas de investigación y consideraciones didácticas. *Centro Virtual Cervantes*, 555-566.
- Jacobs, G., Power, M. y Loh, W. (2002). The teacher's sourcebook for cooperative learning: practical techniques, basic principles and frequently asked questions. California: Cornwin Press.
- Jiménez, C. C. (2011). El Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas y la comprensión teórica del conocimiento del lenguaje. *Universidad Nacional Autónoma de México*, 1-22.
- Johnson, D. y Johnson, R. (1975). Learning together and alone. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kagan, S. (1994). Kagan cooperative learning. San Juan Capistrano: CA: Kagan cooperative learning.
- Kagan, S. y High, J. (2002). Kagan Structures for English Language Learners. *Kagan Online Magazine*. Recuperado de [www.KaganOnline.com](http://www.KaganOnline.com)
- Lantolf, J. y Poehner, M. (2011). Dynamic assessment in the classroom: Vygotskian praxis for second language development. *Language Teaching Research.*, 15(1), 11-33.
- Latorre, A. (2003). La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: Graó .
- Maset, P. (2009). 9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo. Barcelona: Graó.
- Moliner, L., Aguirre, A. y Traver, J. (2012). Aspectos básicos a la hora de planificar una tutoría entre iguales: el caso de la Universitat Jaume I. *Recerca i Innovació en Metodologies d'Aprenentatge*, 85-97.

- Nguyen, M. (2013). EFL students' reflections on peer scaffolding in making a collaborative oral presentation. *English language teaching*, 6(4), 64-73.
- Olave, I. y Villarreal, A. (2014). El proceso de corregulación del aprendizaje y la interacción entre pares. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(61), 377-399.
- Pattanpichet, F. (2011). The effects of using collaborative learning to enhance student's english speaking achievement. *Journal of college teaching and learning*, 8(11), 1-10.
- Ruescas, G. (2002). interacción en el aula desde el punto de vista de la co-construcción de conocimiento: un planteamiento didáctico. En C. Fernández, *La lengua, vehículo cultural multidisciplinar* (p. 182). Madrid: Ministerio de educación y ciencia.
- Slavin, R. (1990). Cooperative learning: Theory, research, and practice. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Storch, N. (2002). Patterns of interaction in ESL pair work. *Language Learning*, 52(1), 119-158.
- Valenzuela, J. y Flores, M. (2011). Fundamentos de investigación educativa [Recurso electrónico](Vol. 2: El proceso de investigación educativa). Monterrey, México: Editorial Digital del Tecnológico de Monterrey.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Boston: Harvard University Press.
- Webb, N. (1984). Interacción entre estudiantes y aprendizaje en grupos. *Infancia y Aprendizaje*, 159-183.

## **Apéndices**

### **Apéndice A**

#### *Consentimiento Informado para Participantes de Investigación*

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes. La presente investigación es



conducida por Cristina Rudas de la Universidad Tecnológico de Monterrey. La meta de este estudio es conocer cómo se desarrolla la habilidad oral en francés en un grupo de nivel inicial, cuando se utiliza la estrategia de aprendizaje en pares. Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista individual. Esto tomará aproximadamente 15 minutos de su tiempo y se realizará fuera de los horarios de clase. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado. Una vez transcritas las entrevistas, las grabaciones se destruirán. Asimismo, el profesor lo observará durante dos sesiones de clase mientras realiza dos tareas que siguen el programa de nivel 1 de francés. La participación en este estudio es estrictamente VOLUNTARIA. De igual forma, la participación o la no participación en este estudio NO TIENE NOTA ni la afectará de forma alguna. Por el contrario, el objetivo es mejorar la práctica docente de francés por medio de la observación de su experiencia durante la interacción oral en la clase de francés.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Desde ya le agradezco su participación.

---

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Cristina Rudas. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es conocer cómo se desarrolla la habilidad oral en francés en un grupo de nivel inicial, cuando se utiliza la estrategia de aprendizaje en pares.

Me han indicado también que tendré que responder preguntas en una entrevista individual, lo cual tomará aproximadamente 15 minutos.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. Asimismo, entiendo que la participación o la no participación en este estudio NO TIENE NOTA ni la afectará de alguna forma. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a Cristina Rudas al correo [cristina.rudas@gmail.com](mailto:cristina.rudas@gmail.com).

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a Cristina Rudas al correo anteriormente mencionado.

-----  
Nombre del Participante

Firma del Participante

Fecha

## **Apéndice B**

### *Instrumentos*

Los instrumentos que se utilizaron son los siguientes.

#### *1. Rejillas de observación*

*Categoría 1: Interacciones entre los pares durante tareas lingüísticas de tipo colaborativo*

Institución:                      Fecha:                      Hora:                      Lugar:  
 Grado y grupo:                      Tiempo:  
 Nombre del observador:

Categoría	Interacciones entre los pares durante tareas lingüísticas de tipo colaborativo.			
Indicadores	Los dos miembros de la pareja se explican entre sí con un lenguaje comprensible para su compañero.	Un integrante de la pareja toma mayor control de la tarea pero anima al otro a participar	Los integrantes de la pareja presentan muchos desacuerdos y no se negocia entre ellos.	Uno de los dos integrantes toma el control de la tarea y la realiza prácticamente solo.
Pareja 1				
Pareja 2				
Pareja 3				
Pareja 4				
Pareja 5				
Pareja 6				
Pareja 7				
Pareja 8				
Pareja 9				
Pareja 10				
Pareja 11				
Pareja 12				

### Apéndice C

*Categoría 2: Interdependencia positiva en los pares y su favorecimiento del desarrollo de la habilidad oral*

	Indicador 1		Indicador 2	
Parejas	Los alumnos de cada par se apoyan	Favorecimiento al desarrollo de la habilidad oral	Los alumnos coordinan sus esfuerzos para	Favorecimiento al desarrollo de la habilidad oral

	mutuamente para mejorar su habilidad oral.		alcanzar el éxito de ambos.	
Pareja 1				
Pareja 2				
Pareja 3				
Pareja 4				
Pareja 5				
Pareja 6				
Pareja 7				
Pareja 8				
Pareja 9				
Pareja 10				
Pareja 11				
Pareja 12				

## **Apéndice D**

*Categoría 3: Resultados en la producción oral originados por las interacciones establecidas entre los pares*

*Formato de observación de expresión oral*

Nombre del observador: _____				
Fecha: _____		Sesión: _____		
Inicio de la observación: _____		Fin de la observación: _____		
Objetivo: Registrar la forma de utilización y práctica de la expresión oral.				
INDICADORES ALUMNOS	El alumno se comunica organizando adecuada y coherentemente sus ideas.	El alumno se comunica utilizando el vocabulario trabajado en clase, correctamente.	El alumno se comunica utilizando correctamente las estructuras gramaticales.	El alumno pronuncia clara y correctamente.
Pareja 1: Alumno A Alumno B				
Pareja 2: Alumno C Alumno D				
Pareja 3: Alumno E Alumno F				
Pareja 4: Alumno G Alumno H				
Pareja 5: Alumno I Alumno J				
Pareja 6: Alumno K Alumno L				
Pareja 7: Alumno M Alumno N				
Pareja 8: Alumno O Alumno P				

Pareja 9: Alumno Q Alumno R				
Pareja 10: Alumno S Alumno T				
Pareja 11: Alumno U Alumno V				
Pareja 12: Alumno W Alumno X				

## **Apéndice E**

### *Diario de campo*

Con el diario, se toman nota o amplía la información sobre los comportamientos que no se pueden evaluar en las rejillas de observación.

Día		
Tipo de actividad <u>Simulación</u> o juego de roles	Describir los acontecimientos más significativos	Notas del investigador

## Apéndice F

*Primera entrevista semi-estructurada (alumnos) (antes del trabajo en parejas)*

Fecha de aplicación \_\_\_\_\_

Código: Estudiante # \_\_\_\_\_

Buenas tardes, gracias por atender a la presente entrevista, la cual tiene como objetivo recabar información valiosa para el trabajo de investigación de tesis de Maestría que actualmente curso en el ITESM. Los datos que usted proporcione estarán empleados para fines académicos y será respetada su privacidad.

De antemano, le agradezco su participación en esta conversación acerca de su habilidad de expresión oral en clase y trabajo grupal. Para iniciar, le haré algunas preguntas de identificación:

A continuación, le haré algunas preguntas relacionadas con su experiencia en francés, siéntase con total libertad de responder ya que no se está evaluando su trabajo sino que se busca conocer su experiencia.

1. ¿Cómo ha sido su experiencia durante Francés 1?
2. ¿Cómo considera que ha sido su desempeño en la expresión oral del francés?
3. ¿Se siente cómodo cuando habla en francés durante la clase?
4. ¿Se siente nervioso (a) o con temor frente a una actividad de expresión oral?
5. ¿Qué tipo de estrategias utiliza para expresarse oralmente en clase?
6. ¿Qué opina del trabajo en parejas durante una actividad de interacción oral? Durante este trabajo, considera que trabaja de forma colaborativa al momento de recolectar la información y determinar los roles (categoría 1)?
7. Cuando trabaja en parejas, usted presta ayuda o pide a su compañero si no entiende algo? (categoría 2)
8. Cuando trabaja en parejas, divide las responsabilidades de forma equitativa, trata de escuchar a su compañero (categoría 2).
9. ¿Se siente menos nervioso (a) o con menos temor frente a una actividad de expresión oral si trabaja en parejas que individualmente?
10. ¿Considera que obtienen mejores resultados de expresión oral si trabaja en parejas que individualmente?

## **Apéndice G**

*Segunda entrevista semi-estructurada (alumnos) (antes del trabajo en parejas)*

1. ¿Cómo fue su experiencia durante el trabajo en parejas?

2. ¿Qué beneficios obtuvo del trabajo en parejas que realizaron para la tarea de interacción oral?
3. ¿Qué rol tomó frente al trabajo en parejas, fue líder, o siguió instrucciones o más bien los dos tomaron roles similares (categoría 1)?
4. Cuando trabajó en parejas, usted prestó ayuda o pidió ayuda a su compañero si no entiende algo? (categoría 2)
5. ¿Durante el tiempo que compartió con su compañero, en algún momento explicó o le explicaron algo? (Categoría 2)
6. ¿Entendió mejor algún aspecto de la tarea gracias a su explicación o a la ayuda de su pareja? (Categoría 2)
7. ¿Hubo una distribución equitativa del trabajo y escucho a su compañero de trabajo (categoría 2)?

## **Apéndice H**

*Rúbrica de evaluación de la habilidad oral por parte del profesor*



CATÉGORIE	EXCELLENTE Note: 5	BIEN B Note: 4	ASSEZ BIEN AB Note: 3	INSUFFISANT I Note: 2	TRÈS INSUFFISANT TI Note: 1
ACCOMPLISSEMENT DES TACHES 10%	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
COHÉRENCE ET COHÉSION 20%	<b>10</b>	<b>8</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>2</b>
RESSOURCES LEXICALES 30%	<b>15</b>	<b>12</b>	<b>9</b>	<b>6</b>	<b>3</b>
DIVERSITÉ GRAMMATICALE 30%	<b>15</b>	<b>12</b>	<b>9</b>	<b>6</b>	<b>3</b>
PRONONCIATION ET INTONATION 10%	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>