



**FORMATO DE AUTORIZACIÓN PARA PUBLICACIÓN DE TESIS Y TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN,
PARA OPTAR GRADOS ACADÉMICOS Y TÍTULOS PROFESIONALES EN EL
REPOSITORIO INSTITUCIONAL DIGITAL - UNASAM**

Conforme al Reglamento del Repositorio Nacional de Trabajos de Investigación – RENATI.
Resolución del Consejo Directivo de SUNEDU N° 033-2016-SUNEDU/CD

1. Datos del Autor:

Apellidos y Nombres: .ZANABRIA PEREZ WALTER ALFREDO

Código de alumno:

Teléfono: 948774012

Correo electrónico: wazp1949@hotmail.com

DNI o Extranjería: 31675145

2. Modalidad de trabajo de investigación:

Trabajo de investigación

Trabajo académico

Trabajo de suficiencia profesional

Tesis

3. Título profesional o grado académico:

Bachiller

Título

Segunda especialidad

Licenciado

Magister

Doctor

4. Título del trabajo de investigación:

"TRABAJO POR PAREJAS Y FLUIDEZ ORAL DE LOS ESTUDIANTES DEL CENTRO DE IDIOMAS DE LA UNIVERSIDAD SANTIAGO ANTUNEZ DE MAYOLO, HUARAZ, 2017"

5. Facultad de:.....

6. Escuela, Carrera o Programa: Maestría en Educación con Mención en Docencia en Educación Superior

7. Asesor:

Apellidos y Nombres: ROLDAN ROSALES OSCAR ESTEBAN

Teléfono: 969391340

Correo electrónico: oscarest_r@hotmail.com

DNI o Extranjería: 31619094

A través de este medio autorizo a la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo, publicar el trabajo de investigación en formato digital en el Repositorio Institucional Digital, Repositorio Nacional Digital de Acceso Libre (ALICIA) y el Registro Nacional de Trabajos de Investigación (RENATI).

Asimismo, por la presente dejo constancia que los documentos entregados a la UNASAM, versión impresa y digital, son las versiones finales del trabajo sustentado y aprobado por el jurado y son de autoría del suscrito en estricto respeto de la legislación en materia de propiedad intelectual.

Firma:

D.N.I.:

FECHA:



**UNIVERSIDAD NACIONAL
SANTIAGO ANTÚNEZ DE MAYOLO**

ESCUELA DE POSTGRADO

**TRABAJO POR PAREJAS Y FLUIDEZ ORAL DE LOS
ESTUDIANTES DEL CENTRO DE IDIOMAS DE LA
UNIVERSIDAD SANTIAGO ANTÚNEZ DE MAYOLO,
HUARAZ, 2017**

Tesis para optar el grado de maestro
en Educación
Mención en Docencia en Educación Superior

WALTER ALFREDO ZANABRIA PÉREZ

Asesor: **Mg. OSCAR ESTEBAN ROLDAN ROSALES**

Huaraz - Ancash – Perú

2018

Nº. Registro: T0656

MIEMBROS DEL JURADO

Magister Macedonio Clemente Villafán Broncano Presidente

Doctora Dany Maritza Paredes Ayrac Secretaria

Doctor Enrique Camilo Huamán Celmi Vocal

ASESOR

Magíster Oscar Esteban Roldán Rosales

AGRADECIMIENTO

- A mi familia especialmente a mi esposa, hijo e hija por todo el incondicional apoyo.
- A todos mis colegas y alumnos del Centro de Idiomas de la UNASAM por el apoyo para la realización del presente trabajo de investigación.

En primer lugar, a Dios Todopoderoso por darme la inspiración necesaria
para llevar a cabo esta tesis.

Asimismo, agradezco a mi asesor de la tesis Magister Oscar Roldán
Rosales por su atención, responsabilidad, apoyo y paciencia para la
elaboración y culminación de esta tesis.

También quiero expresar mi enorme gratitud al Dr. Félix Antonio Lirio L.
por darme ese aliento constante, por la confianza, motivación y apoyo para
hacer posible la culminación exitosa de este trabajo

Índice

Página

| | |
|--|----|
| Resumen..... | ix |
| Abstract | x |
| I. INTRODUCCIÓN | 1 |
| 1.1. Objetivos | 7 |
| 1.2. Hipótesis | 7 |
| 1.3. Variables..... | 8 |
| II. MARCO TEÓRICO | 10 |
| 2.1. Antecedentes | 10 |
| 2.2. Bases Teóricas | 18 |
| A. El trabajo por parejas..... | 18 |
| A.1. Concepto..... | 18 |
| A.2. Fundamentación | 19 |
| A.3. Otras formas de agrupamiento..... | 22 |
| A.4. Las metodologías de enseñanza en las lenguas extranjeras..... | 24 |
| A.5. Factores que inciden en el trabajo por parejas..... | 32 |
| A.6. Ventajas y desventajas del trabajo por parejas | 34 |
| A.7. Procedimiento para el trabajo por parejas | 35 |
| A.8. Actividades para el trabajo en parejas | 36 |
| B. La fluidez oral..... | 44 |
| B.1. Definición | 44 |
| B.2. Tipos de fluidez oral | 46 |
| B.3. Historia del Enfoque comunicativo | 50 |
| B.4. Dimensiones de la fluidez oral | 52 |
| 2.3. Definición de términos | 69 |

| | |
|---|----|
| III. METODOLOGÍA | 72 |
| 3.1. Tipo y diseño de investigación | 72 |
| 3.2. Plan de recolección de la información y/o diseño estadístico | 72 |
| - Población o universo | 72 |
| - Muestra | 72 |
| 3.3. Instrumentos de recolección de la información | 73 |
| 3.4. Plan de procesamiento y análisis estadístico de la información | 76 |
| IV. RESULTADO | 77 |
| V. DISCUSIÓN | 82 |
| VI. CONCLUSIONES | 85 |
| VII. RECOMENDACIONES | 86 |
| IX. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 87 |
| V. ANEXO | 92 |

ÍNDICE DE FIGURAS Y TABLAS

| | |
|--|----|
| Figura 1: Modelo de relación entre el tipo de tarea de conversación y la adquisición de lengua | 33 |
| Figura 2: Dimensiones del trabajo por parejas..... | 41 |
| Figura 3: Habilidades de la competencia comunicativa..... | 45 |
| Figura 4: Habilidades de la fluidez | 47 |
| Tabla 1: Operacionalización de Variables | 9 |
| Tabla 2: Tipos de fluidez..... | 47 |
| Tabla 3: Visión de fluidez | 49 |
| Tabla 4: Funciones del idioma | 49 |
| Tabla 5: Criterios de inclusión y exclusión..... | 73 |
| Tabla 6: Comparación de grupos, antes de la aplicación del trabajo por parejas . | 77 |
| Tabla 7: Nivel de fluidez oral de los estudiantes antes de la aplicación del trabajo por parejas | 77 |
| Tabla 9: Comparación de grupos, después del trabajo por parejas | 78 |
| Tabla 10: Prueba para muestra después de la aplicación del trabajo por parejas . | 79 |
| Tabla 11: Prueba de normalidad | 79 |
| Tabla 12: Estadísticos de prueba..... | 80 |
| Tabla 13: Estadística de fiabilidad | 81 |

RESUMEN

La forma de organizar la clase denominada en inglés “*pair work*” está demostrando tener cualidades que mejoran el proceso de enseñanza del idioma extranjero. En dicha perspectiva, el propósito de esta investigación fue aplicar el trabajo por parejas en los estudiantes del Centro de Idiomas de la Universidad Santiago Antúnez de Mayolo de Huaraz en el 2017 a fin de demostrar su efectividad.

De acuerdo a la finalidad es de carácter aplicada. En su alcance temporal es longitudinal prospectivo. La investigación es cuasi experimental. La población de estudio (Grupo experimental, GE; Grupo control, GC) estuvo constituida por 30 estudiantes del 10mo Ciclo de Inglés Básico de este centro de idiomas. Se usó la técnica de la observación a través de la rúbrica.

A nivel general, se confirma a través de los objetivos específicos, que la aplicación del trabajo por parejas influye en la fluidez oral de los estudiantes; concretamente, existen diferencias significativas con respecto a la fluidez oral de los estudiantes en el vocabulario, la gramática y la comunicación. Sin embargo, factores como la pronunciación y la fluidez no han evidenciado cambios positivos.

Palabras clave: Trabajo por parejas, fluidez oral, aprendizaje de idiomas.

ABSTRACT

The way of organizing the class called "*pair work*" has shown the quality of improving the process of teaching a foreign language. In this perspective, the purpose of this research was to apply 'pair work' to students of the Language Center at Santiago Antúnez de Mayolo University in order to demonstrate its effectiveness in Huaraz, Peru, 2017.

According to the purpose of this research, the study is applied in nature and its temporal scope is longitudinal prospective. The research is quasi-experimental. The study population (Experimental Group, GE, Control Group, and GC) was constituted by 30 students of the 10th Basic English Level at this Language Center. The observation technique was used through the use of a rubric.

In general, the specific objectives were confirmed because the application of 'pair work' influenced positively in the oral fluency of the students of the Language Center. There are significant differences with regard to students' oral fluency in vocabulary, grammar and communication. However, factors such as pronunciation and oral fluency did not shown positive changes.

Key words: Pair work, oral fluency, language learning.

I. INTRODUCCIÓN

Debido a la globalización, especialmente cuando se trata del mundo que prescinde de fronteras en la comunicación, se hace importante lograr comunicarnos en inglés de forma efectiva. Ya no se trata solo de aprender el idioma para usarlo eventualmente, sino que en muchas ocasiones necesitamos hablar en inglés con nuestros amigos, docentes o incluso en nuestro centro laboral. Los estudiantes de inglés necesitan comunicarse mejor y más eficazmente en cuestión de meses. Las necesidades del estudiante de inglés actual dejan de ser específicamente lingüísticas y van mucho más allá de aprender gramática, vocabulario y mejorar la pronunciación. Ahora son necesarias ciertas habilidades. Ser capaz de conducir una reunión de manera eficiente o poder negociar mejor son requisitos indispensables para el estudiante del mundo de hoy.

Los enfoques, a través del tiempo, van cambiando. Ahora, estos ya no se centran solo en aprender gramática, sino en conseguir que el alumno pueda comunicarse mejor con la lengua. De acuerdo a Cassany (2001), las clases pasan a ser más activas y participativas; los alumnos practican los códigos orales y escritos mediante ejercicios reales o verosímiles de comunicación; se tiene en cuenta las necesidades lingüísticas y los intereses o motivaciones de los alumnos que son diferentes y personales.

Los diferentes métodos o planteamientos didácticos que siguen esta nueva visión de la lengua, centrados en la comunicación, se denominan genéricamente enfoques comunicativos.

Por ejemplo, ahora los nuevos métodos y enfoques hacen que los alumnos trabajen a menudo por parejas o en grupos. Es la mejor manera de organizar situaciones de comunicación en el aula, además de ser uno de los puntos importantes de la renovación pedagógica en general. En el tema, de acuerdo a Harmer (2007):

El trabajo grupal y por parejas ha sido popular en la enseñanza de idiomas por muchos años y tiene muchas ventajas. Ambos adoptan la actividad cooperativa ya que los estudiantes se involucran en trabajar juntos para completar una tarea. Los estudiantes pueden discutir un tema, ejecutando un juego de roles o trabajando en una computadora para hallar información de una página web o pueden estar escribiendo un informe. Trabajando por parejas o en forma grupal, los estudiantes tienden a participar más activamente y también tienen más oportunidades de experimentar con el idioma el cual no sería posible si no se trabaja de esta forma. (p. 43).

Por lo anterior, la nueva tendencia de enseñanza eficiente muestra que el trabajo por parejas o grupal es usado a menudo en clases con bastantes alumnos para dar los estudiantes más oportunidades de interacción. En una clase con muchos estudiantes, el trabajo por parejas y trabajo grupal juega un papel importante, ya que maximiza la participación del estudiante. Aun cuando las sillas y escritorios no puedan moverse de lugar, siempre hay formas de superar esta dificultad de la siguiente manera: los estudiantes de la primera fila se voltean para ver a los de la segunda fila, la tercera con la cuarta y así sucesivamente. En aulas con mejor tecnología, los estudiantes trabajan alrededor de la pantalla de la computadora. Cuando se emplea el trabajo por parejas y trabajo grupal con grandes cantidades de

estudiantes es importante dar instrucciones totalmente claras y ponerse de acuerdo en que momento detener la actividad en proceso y dar una buena retroalimentación.

De acuerdo a Doff (1991) la actividad se inicia con este proceso:

Al referirse al trabajo por parejas se empieza preguntando ¿Qué involucra el trabajo por parejas? Y responde que, en el trabajo por parejas, el docente divide toda la clase por parejas. Cada estudiante trabaja con su respectiva pareja en el cual todos trabajan al mismo tiempo. (A menudo esta clase de trabajo se le conoce como trabajo por parejas en simultáneo). Señala que esto no es lo mismo que trabajo por parejas “público” o “abierto” con parejas de estudiantes hablando por turnos en frente del salón de clases (p. 137).

El trabajo por parejas y trabajo grupal no son métodos de enseñanza, pero sí formas de organizar a la clase. Estos pueden ser usados para diferentes clases de actividades y son naturalmente más convenientes para algunas actividades que otra. (Doff. P.138). Al respecto Long y Porter (1985) sostienen lo siguiente:

El trabajo por pareja y trabajo grupal pueden promover la práctica de los estudiantes, la calidad en su hablar, su motivación y una atmósfera positiva en el salón de clases. Salmon (1988) apoya las ideas de Long y Porter y añade que el trabajo por parejas y trabajo grupal también ayuda a aumentar la confianza de los estudiantes.

Junto a lo anterior, el experto Richards (2006) manifiesta que:

Uno de los objetivos de la enseñanza comunicativa del idioma es desarrollar la fluidez en el uso del idioma. La fluidez es el uso natural el idioma que

ocurre cuando un hablante entabla una interacción significativa y mantiene una comunicación comprensible y llevadera a pesar de sus limitaciones en su competencia comunicativa. La fluidez se desarrolla creando actividades en el salón de clase en el cual los estudiantes deben de negociar el significado, usar estrategias de comunicación, corregir las malas interpretaciones, y trabajar para evitar rupturas en la comunicación (p. 14).

La práctica de la fluidez puede ser contrastada con la práctica de la precisión, la cual se avoca en crear ejemplos correctos del uso del idioma. Las diferencias entre las actividades que enfocan la fluidez y aquellas que enfocan la precisión pueden ser resumidas así: (i) Actividades que enfocan la fluidez, (ii) Reflejan el uso natural del idioma, (iii) Requieren el uso significativo del idioma, (iv) Requieren del uso de estrategias de comunicación, (v) Producen el idioma que no puede ser predecible y (vi) Busca enlazar el uso del idioma con el contexto (Richards, p.14).

Dentro de este contexto, toca ahora hablar del Centro de Idiomas en la Universidad Santiago Antúnez de Mayolo. En este centro de estudios, se ha estado enseñando cursos del idioma inglés a nivel básico, intermedio y avanzado por más de 30 años a personas adultas, jóvenes y niños interesadas en aprender dicho idioma. En la actualidad el Centro de Idiomas cuenta con 820 estudiantes en sus cursos regulares de los cuales, 700 alumnos pertenecen al nivel básico; estudio que lo realizan en 10 meses; 80 alumnos en el nivel intermedio y 40 en el nivel avanzado. Los cursos básicos de inglés son dictados en forma mensual con una duración un total de 10 meses a razón de 1:30 minutos diarios de clase. Un problema notorio que se puede percibir es el de que al final de los estudios del nivel básico los estudiantes no

pueden comunicarse oralmente con la confianza, seguridad y fluidez que los cursos a nivel básico lo requieren, a pesar de que los docentes ponen un especial énfasis y cuidado ya que los cursos de nivel básico servirán para que los estudiantes prosigan con el estudio en el nivel intermedio y luego en el nivel avanzado.

Quizás una de las razones más poderosa podría ser que a pesar de que el docente este bien preparado en la enseñanza del idioma en general, éste no aplique todas las estrategias, las actividades e indicaciones que el texto de enseñanza sugiere. Actualmente la mayoría de textos de enseñanza del idioma inglés están llenos de actividades y estrategias comunicativas. Justamente, una de las actividades que proponen estos textos y, a decir una de las más importantes, es el trabajo por parejas y de trabajo grupal siendo el trabajo por parejas una técnica ideal para el estudiante y con la cual puede desarrollar y alcanzar la fluidez y precisión en el aprendizaje del idioma inglés. En contraste, como se ha analizado en las tendencias, el trabajo por parejas incide en la fluidez oral debido a que esta es una de las actividades más usadas a nivel mundial ya que va de la mano con el enfoque comunicativo el cual pone énfasis en la forma oral del idioma apartándose así de la enseñanza tradicional en la cual se hace mucho uso de la explicación gramatical como también el uso de memorización de diálogos y de oraciones muchas veces sin un contexto real. Asimismo, Harmer (2007) menciona las ventajas del trabajo por parejas ya que aumenta la cantidad de tiempo de comunicación oral de los estudiantes en clase, les permite trabajar e interactuar independientemente sin la guía necesaria del profesor, de esta manera se alienta la independencia del estudiante, le da tiempo al profesor de trabajar con uno o dos parejas mientras que los otros estudiantes continúan

trabajando, aspecto que no se evidencia u observa en el referido centro de idiomas en la ciudad de Huaraz.

Por medio de este trabajo se beneficiará a las autoridades, docentes relacionados con el Centro de Idiomas quienes tendrán un mayor conocimiento para brindar el trabajo por parejas de calidad y poder satisfacer mejor a los estudiantes a través de estas actividades, además beneficiará a los estudiantes de idiomas potenciales y reales para que puedan conocer el servicio que deben recibir, mejorando el posicionamiento del Centro de Idiomas en el mercado de la enseñanza. Con ello se beneficiará a la sociedad en su bienestar a través de la comunicación sin fronteras. Esto se logrará a través de diferentes actividades usando el trabajo por parejas, estrategia que se utiliza en el enfoque comunicativo y con la cual se ha obtenido bastante éxito siempre y cuando el trabajo por parejas sea utilizado con las instrucciones claras y correctas. Para ello es importante hacer un análisis exhaustivo desde el enfoque de la investigación científica propuesta con el presente proyecto.

Por ello, se formuló la siguiente pregunta general de investigación: ¿De qué manera la aplicación del trabajo por parejas influye en la fluidez oral de los estudiantes del Centro de Idiomas de la Universidad Santiago Antúnez de Mayolo de Huaraz en el 2017? Como preguntas específicas: a) ¿Cuál es el nivel de fluidez oral de los estudiantes del Centro de Idiomas de la Universidad Santiago Antúnez de Mayolo de Huaraz **antes** de la aplicación del trabajo por parejas en el 2017?; b) ¿Cuál es el nivel de fluidez oral de los estudiantes del Centro de Idiomas de la Universidad Santiago Antúnez de Mayolo de Huaraz **después** de la aplicación del trabajo por parejas en el 2017?, c) ¿Qué diferencias existen después de aplicar el trabajo por

parejas respecto a la fluidez oral de los estudiantes del Centro de Idiomas de la Universidad Santiago Antúnez de Mayolo de Huaraz en el 2017?

1.1. Objetivos

Objetivo general:

Aplicar el trabajo por parejas en los estudiantes del Centro de Idiomas de la Universidad Santiago Antúnez de Mayolo de Huaraz en el 2017.

Objetivos Específicos:

- a) Determinar el nivel de fluidez oral de los estudiantes del Centro de Idiomas de la Universidad Santiago Antúnez de Mayolo **antes** de la aplicación del trabajo por parejas en el 2017.
- b) Determinar el nivel de fluidez oral de los estudiantes del Centro de Idiomas de la Universidad Santiago Antúnez de Mayolo **después** de la aplicación del trabajo por parejas en el 2017.
- c) Comparar los resultados después de aplicar el trabajo por parejas para establecer las **diferencias** de la fluidez oral de los estudiantes del Centro de Idiomas de la Universidad Santiago Antúnez de Mayolo de Huaraz en el 2017.

1.2. Hipótesis

Hipótesis General

La aplicación del trabajo por parejas influye significativamente en la fluidez oral de los estudiantes del Centro de Idiomas de la Universidad Santiago Antúnez de Mayolo de Huaraz en el 2017.

Hipótesis Específicas

- a) El nivel de la fluidez oral de los estudiantes del Centro de Idiomas no es eficiente antes de este estudio.
- b) La aplicación del trabajo por parejas incrementa significativamente la fluidez oral.
- c) Después de la aplicación el trabajo por parejas, existen diferencias significativas con respecto a la fluidez oral de los estudiantes del Centro de Idiomas.

1.3. Variables

Variable O₁: Trabajo por parejas

Variable O₂: Fluidez oral

Tabla 1: Operacionalización de Variables

| Variable | Dimensiones | Indicadores |
|----------------------------------|---------------------------------------|--|
| Variable O1: Trabajo por parejas | <i>Role plays</i> | Actividades para que los estudiantes actúen asumiendo roles. |
| | Ejercicios de simulación | Actividad para que los estudiantes actúen siendo ellos mismos realizando una tarea específica. |
| | Actividades de llenado de información | Actividad en que los estudiantes realizan una tarea juntos. Son de 2 clases. En la primera un estudiante tiene la información completa. En la segunda ambos tienen mitad de información. |
| Variable O2: Fluidez oral | Vocabulario | Rúbrica para evaluar el vocabulario. |
| | Gramática | Rúbrica para evaluar la gramática. |
| | Pronunciación | Rúbrica para evaluar la pronunciación. |
| | Fluidez | Rúbrica para evaluar la fluidez. |
| | Comunicación | Rúbrica para evaluar la comunicación. |

II. MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes

A Nivel Internacional:

Sintes, L. (2008). *“El trabajo en parejas y en grupos, una vía para desarrollar la práctica oral del Inglés I”*. Holguín: Universidad Mariana Grajales Coello.

El trabajo consistió en el desarrollo de diferentes actividades realizadas en parejas y en grupos en las clases presenciales con el objetivo de sistematizar lo aprendido a través del software.

Para la realización del trabajo se hizo una búsqueda detallada de diferentes vías metodológicas que se utilizan para lograr la sistematización de los contenidos, principalmente a través de ejercicios interactivos. Se revisaron varios libros de metodología y se efectuaron búsquedas electrónicas, teniendo en cuenta el contenido por unidades, los objetivos, y el aprovechamiento óptimo del tiempo.

Como conclusión, Sintes (2008) indica que estos ejercicios se pusieron en práctica en el Proyecto Policlínica Universitaria y en el nuevo modelo de formación de médicos latinoamericanos en su primer semestre en el curso 2005-2006, se ha podido constatar que los resultados han sido buenos, por lo que estos ejercicios pueden constituir un material de preparación para los profesores.

Santacruz, William (2015) *“Estrategias metodológicas para el desarrollo de la expresión oral en inglés como guía para el maestro de educación básica media del Colegio Particular Thomas Jefferson”*. Quito: Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

Este trabajo investigativo buscó analizar y describir el problema educativo vigente. Por tanto, se plantea una pregunta, ¿cómo estamos enseñando inglés? La investigación empieza con un diagnóstico del área de inglés y el deseo de las autoridades de un plantel educativo para mejorar los niveles comunicacionales en el idioma inglés de sus estudiantes de Educación Básica Inferior y Básica Media.

Esta investigación teórica y práctica se basa en un análisis descriptivo de la problemática y su realidad educativa. Se utilizó una metodología de campo con herramientas básicas de investigación (encuestas) para conocer varias causas que inciden en la escasa fluidez oral. Luego, se plantea un análisis técnico de la información obtenida.

Se concluye que aún existen formas tradicionales de enseñanza del inglés como la traducción o el uso del español durante las clases. Además, se reconoce la fragilidad de propuestas metodológicas dados los cambios y evoluciones permanentes de la didáctica de lenguas extranjeras. **Lambraña, Enith. (2014): “Programa hablar más y el mejoramiento de la habilidad para hablar inglés de los estudiantes de comunicación”. Córdoba: Universidad de Córdoba de Colombia.**

Esta investigación buscó analizar en qué medida el Programa hablar más es efectivo en el mejoramiento de la habilidad para hablar inglés de los estudiantes de comunicación III de la licenciatura en inglés de la Universidad de Córdoba.

En ese sentido, la investigación comprende el estudio de dos variables: variable independiente, Programa hablar más; variable dependiente, habilidad para hablar inglés. Se ha trabajado con una muestra de 23 estudiantes, quienes han constituido

el grupo experimental y desarrollado el programa y a quienes se les ha aplicado las pruebas de entrada y prueba de salida.

Como conclusión la autora indica que, al comparar los resultados obtenidos en las pruebas, se constató que el programa es efectivo para el mejoramiento de la expresión de ideas en inglés de los estudiantes de la Universidad de Córdoba, Colombia, pues antes de la aplicación del programa la media era de 1.183 y después del programa 7.026. Se constató que el programa hablar más, demostró ser efectivo para mejorar la habilidad de hablar inglés de los estudiantes de comunicación III de la licenciatura en inglés de la Universidad de Córdoba, Colombia, porque mejoró las deficiencias que anteriormente presentaban los estudiantes, a un mejor nivel de desarrollo deseado.

Pham, Thi; Nguyenkim, Than (2008). “Trabajo por parejas y en grupos y su implementación en la enseñanza del habla para el 10° Grado de secundaria en los colegios estatales”. Ho Chi Minh: Universidad de Ho Chi Ming City.

Los autores concluyen que el uso del trabajo por parejas y trabajo grupal ha probado tener un gran número de méritos. Se puede ver claramente que el trabajo por parejas y en grupos puede crear un ambiente de aprendizaje relajante en el cual los estudiantes se sienten con más confianza para hablar el idioma inglés y tener más oportunidades para practicarlo e intercambiar ideas entre ellos.

Como resultado, se mejora la habilidad y fluidez del estudiante al hablar. También ayuda a los estudiantes a aprender más acerca de cómo compartir responsabilidades mientras trabaja por parejas o en grupos para resolver mejor las tareas y con una mayor rapidez.

Berciková, Pavlina. (2007). “El rol del docente en el trabajo en parejas”. Brno: Masaryk University.

Concluye que en su opinión los estudiantes prefieren trabajar por parejas y con sus respectivos amigos. Concluye también que a los estudiantes les gusta que el docente participe en las actividades del trabajo por parejas, pero solo con la condición de que este no actúe como controlador. Asimismo, hay muchos estudiantes que tienen aún temor de cometer equivocaciones y demandan la presencia del docente cuando están realizando las tareas. Recomienda también que los docentes sean sensibles cuando interrumpen la comunicación del trabajo por parejas. Con el desarrollo de la enseñanza del idioma comunicativo se les debe dar una oportunidad a los estudiantes de expresar lo que ellos quieren decir independientemente del docente. Esto se puede lograr si la actividad del trabajo por parejas está bien preparada. Como se aprecia, el trabajo en parejas es una de las formas más exitosas de conseguir que los estudiantes usen el nuevo idioma que están aprendiendo. El profesor debe planificar el trabajo por parejas las lecciones para dar a los estudiantes la oportunidad de practicar el idioma.

Cuando las lecciones van en progreso el docente encontrará formas de motivar a los estudiantes para tener conversaciones entre ellos. A algunos estudiantes les gustaría conversar también con el profesor, realizando juegos de roles y actuaciones y otros menos confiados se beneficiarán enormemente del aspecto menos íntimamente del trabajo por parejas o grupal. (Bercikova, 2007).

Montha, Songsiri. (2007). “Un Estudio de Investigación Acción para Promover la Confianza en los Estudiantes para Hablar en inglés”. Victoria: Universidad Victoria de Australia.

Hace mención en el capítulo 2 a Holmes (2003, p.254) en el cual condujo un estudio sobre trabajo por pareja en una universidad de Malasia cubriendo proyectos de fonética y fonología. El estudio comparó a estudiantes trabajando individualmente. Él halló que los estudiantes que trabajaron juntos produjeron mejores resultados y tuvieron actitudes más positivas. Sin embargo, hubo desventajas acerca de manifestación o decepción de conflictos. Los resultados totales de la investigación indicaron que la mayoría de estudiantes consideraron el trabajo por pareja positivamente. Se informó que 55 parejas habían tenido una buena experiencia trabajando con un compañero y 38 parejas dijeron que ellos disfrutaron haciendo el proyecto. (2003, p. 257).

A Nivel Nacional:

Valle, Galia (2016): “Desarrollo del enfoque comunicativo y el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes de Universidad Jaime Bausate y Meza”. Lima: Universidad Inca Garcilaso de la Vega.

El objetivo general del trabajo de investigación fue determinar la relación del desarrollo de habilidades del enfoque comunicativo en el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes de la universidad Jaime Bausate y Meza de Lima en el 2016. El tipo de investigación fue descriptivo y el nivel aplicado, el método y diseño de investigación fue correlacional. La población estuvo constituida por los alumnos del I al V ciclo de la Facultad de Periodismo de la Universidad Jaime Bausate y

Meza, la muestra estuvo constituida por 80 estudiantes del V ciclo de la facultad mencionada mediante un muestreo no probabilístico intencionado.

El instrumento utilizado para recoger información sobre las variables fue el cuestionario constituido por 34 ítems medidos mediante escala nominal; en el caso de la primera variable Desarrollo del Enfoque Comunicativo se midieron 3 aspectos: nivel de interacción, dinámica de proceso y perfil docente y para la variable Aprendizaje del idioma inglés, se consideraron 4 aspectos: manejo de escritura, habilidades auditivas, fluidez en la pronunciación, manejo de la lectura. El instrumento fue validado por 3 expertos según la validez de contenido. Para la comprobación de las hipótesis se utilizó el estadígrafo Rho de Spearman que mide variables cualitativas con un margen de error de 0.05.

Se concluyó que el desarrollo del enfoque comunicativo se relaciona positivamente con el manejo de la escritura del idioma inglés. Además, el desarrollo del enfoque comunicativo se relaciona positivamente con las habilidades auditivas del idioma inglés y que el desarrollo del enfoque comunicativo se relaciona positivamente con la fluidez en la pronunciación del idioma inglés.

Mucuyama, Milagros (2013) "*Efecto del enfoque aprendizaje basado en tareas en la expresión oral en inglés en las estudiantes del segundo de secundaria de la Casa Hogar de la Niña, Iquitos*". Iquitos: Universidad de la Amazonía Peruana.

La investigación tuvo como objetivo evaluar el efecto de la aplicación del enfoque Aprendizaje Basado en Tareas en el mejoramiento de la expresión oral en inglés, es decir, en la pronunciación, entonación y fluidez en las estudiantes del segundo de secundaria de la Casa Hogar de la Niña, en Iquitos. El tipo de investigación fue

Experimental, y el diseño de investigación fue Longitudinal: con preprueba - posprueba y grupo de control. Este corresponde a un estudio de diseño: experimental - experimentos "puros".

Metodológicamente, la población estuvo constituida por 24 estudiantes del segundo de secundaria de la Casa Hogar de la Niña, Iquitos 2013, divididos en dos grupos (experimental y control). La muestra estuvo constituida por 12 estudiantes del 2° grado de secundaria de la Casa Hogar de la Niña. Las técnicas que se emplearon en la recolección de datos fueron: Técnicas de observación y prueba pedagógica, cuyos instrumentos fueron la ficha de observación y la prueba oral.

El autor concluye que el sistema de tareas propuesto permite lograr niveles de desempeño cognitivo superiores en los profesores en formación en la Sede Pedagógica de Cienfuegos, a la vez que coadyuva a elevar su preparación metodológica para enfrentar la docencia. También anota que la implementación de la Taxonomía de Bloom y los niveles de pensamiento en las etapas de la comprensión auditiva coadyuva favorablemente al desarrollo de habilidades de comprensión auditiva en los estudiantes.

León, Gloria (2014): “Técnicas participativas para mejorar la expresión oral del idioma inglés. Caso: estudiantes de mecatrónica del SENATI, de la Esperanza”.

Trujillo: Universidad Privada Antenor Orrego.

La autora buscó demostrar que las técnicas participativas mejoran significativamente el nivel de la expresión oral del idioma inglés en estudiantes de Mecatrónica del SENATI, de La Esperanza, del ciclo académico 2013-II. Además, el estudio tuvo como objetivo determinar el nivel de pronunciación antes y después

de la aplicación de las técnicas participativas e identificar el nivel de fluidez antes y después de la aplicación de las técnicas participativas.

En la metodología, se aplicó el diseño cuasi- experimental trabajando con dos grupos: un grupo control y un grupo experimental. A ambos grupos se les administró simultáneamente el pre test para ver su equivalencia inicial. Luego a uno de ellos se aplicó el tratamiento experimental, mientras que el otro grupo siguió con las tareas o actividades rutinarias.

En base a los resultados obtenidos del presente estudio se concluyó que la aplicación de las técnicas participativas mejora, en un nivel altamente significativo, la pronunciación, fluidez, comprensión y dominio del discurso de la expresión oral del idioma inglés. Además, se observó que la aplicación de las técnicas participativas determina un progreso, altamente significativo, en la expresión oral del idioma inglés.

2.2. Bases Teóricas

Modelos Interactivos

En la enseñanza del idioma inglés, existen varias formas de agrupar a los estudiantes. A continuación, se describen las técnicas más utilizadas en la intención de internalizar el conocimiento del idioma forma más práctica.

A. El trabajo por parejas

A.1. Concepto

Para Richards (2006) el trabajo por parejas o grupos reducidos:

Sirve para llevar a cabo actividades de enseñanza comunicativas tales como; completar tareas, reunión de información, compartir opiniones, transferencia de información, llenados de información y que a través de realizar estas actividades el estudiante obtendrá varios beneficios tales como aprender escuchando el idioma usado por otros miembros del grupo, producir gran cantidad del idioma que usaran guiados por el profesor, e incrementar su nivel motivacional y tener la oportunidad de desarrollar la fluidez (p. 20).

De acuerdo a Doff (1991), el trabajo por parejas y grupal es aquel en el cual el estudiante:

Puede practicar más el idioma, los estudiantes están más involucrados en aprender el idioma, los estudiantes se sienten más seguros de utilizar el idioma y pueden ayudarse el uno al otro (p. 141).

El especialista Long (1985), advierte que:

El trabajo por parejas es una actividad donde se ejecuta una conversación entre estudiantes. Los profesores deben de tener un buen repertorio de juegos y conversaciones para los estudiantes. Esto ayuda a que las lecciones sean más productivas y animadas. La investigación muestra que los estudiantes recuerdan solamente el 20% de lo que escuchan, el 70% de lo que ellos mismos dicen y el 90% de lo que hacen y dicen, en trabajo por parejas, juego de roles, etc.

Por lo anterior, se ha seleccionado esta técnica como la más viable para que el alumno logre desarrollar la fluidez oral como habilidad en el aprendizaje del idioma.

A.2. Fundamentación

La idea del trabajo por parejas es mejorar el escuchar y el hablar solicitando a los estudiantes que intercambien información entre ellos. Es difícil dar instrucciones una vez que la sesión de trabajo está en proceso, de manera que la actividad debería de ser también bien planeada y cuidadosamente explicada. De otra manera probablemente la actividad no será productiva.

De acuerdo a Richards y Lockhart (2002):

“A pesar de la necesidad de enseñar a toda la clase en su conjunto y de hacer trabajo individual en la clase de lengua, a menudo se ha subrayado que, si no hay otros tipos de interacción, se está privando a los alumnos de muchas oportunidades útiles y motivadoras para utilizar y aprender la nueva lengua.

Se han propuesto alternativas para el uso de parejas y grupos en la clase (por ejemplo, Aprendizaje Cooperativo, Aprendizaje en Colaboración y Enseñanza Comunicativa de la Lengua). Por medio de la interacción con otros en grupos o parejas, a los alumnos se les proporcionan oportunidades de utilizar sus recursos lingüísticos en una situación relajada y utilizarlos para efectuar distintos tipos de tarea. En efecto, los investigadores creen que, por medio de este tipo de interacción, se alcanzan muchos aspectos de la competencia, tanto lingüística como comunicativa. «Se aprende cómo conversar, se aprende cómo relacionarse verbalmente, y como resultado de esta interacción se desarrollan estructuras sintácticas».

De acuerdo a Harmer (2007):

El trabajo grupal y el trabajo por parejas han sido populares en la enseñanza de idiomas por muchos años y tienen muchas ventajas. Ambos adoptan la actividad cooperativa ya que los estudiantes se involucran en trabajar juntos para completar una tarea. Los estudiantes pueden discutir un tema, ejecutando un juego de roles o trabajando en una computadora para hallar información de una página web o pueden estar escribiendo un informe. Trabajando por parejas o en grupos, los estudiantes tienden a participar más activamente y también tienen más oportunidades de experimentar con el idioma el cual no sería posible si no se trabaja de esta forma (Harmer, p.43).

El trabajo por parejas y trabajo grupal son usados a menudo en clases con muchos estudiantes para dar más oportunidades de interacción a los estudiantes.

En una clase con muchos estudiantes, el trabajo por parejas y trabajo grupal juega un papel importante, ya que se maximiza la participación del estudiante. Aun cuando las sillas y escritorios no puedan moverse de lugar, siempre hay formas de superar esta dificultad de esta manera: los estudiantes de la primera fila se voltean para ver a los de la segunda fila, la tercera con la cuarta y así sucesivamente. En salones equipados más tecnológicamente, los estudiantes pueden trabajar alrededor de la pantalla de las computadoras.

Cuando se emplea el trabajo por parejas y trabajo grupal con clases con muchos estudiantes es importante que el profesor dé instrucciones totalmente claras y ponerse de acuerdo en qué momento detener la actividad en proceso y dar una buena retroalimentación (Harmer, p. 178).

El autor concluye que la ventaja de utilizar el trabajo por parejas aumenta dramáticamente la cantidad de practicar la habilidad de hablar en cualquiera de los estudiantes que estén en el salón de clase. Permite a estos interactuar independientemente sin la guía necesaria del docente y de esta manera promocionar la independencia en el aprendizaje del estudiante. Asimismo, permite a los docentes tener más tiempo para trabajar con una o dos parejas mientras que los otros estudiantes continúan trabajando. Incentiva la cooperación, ayuda para que el salón de clase se convierta en un lugar más amistoso y relajante. Si dejamos que los estudiantes tomen decisiones en parejas, nosotros estaremos permitiendo que ellos compartan responsabilidades, en vez de que ellos lleven o carguen con todas las responsabilidades del peso individual.

Como se aprecia, el trabajo por parejas es una de las formas más exitosas de conseguir que los estudiantes usen el nuevo idioma que están aprendiendo. El profesor debe planificar el trabajo por parejas las lecciones para dar a los estudiantes la oportunidad de practicar el idioma.

A.3. Otras formas de agrupamiento

Lockstep

Es el grupo de clase donde todos los estudiantes están trabajando con el profesor, al mismo paso y ritmo en la misma actividad. Es la situación de enseñanza tradicional donde el profesor controla la sesión. Tiene ciertas ventajas. Generalmente significa que la clase está concentrada y que el docente generalmente puede escuchar todo lo que se le está diciendo. Sin embargo, también hay razones del por qué el uso solamente de agrupar a los estudiantes es menos que satisfactorio. En primer lugar, los estudiantes trabajando de esta forma tiene poca oportunidad para practicar la habilidad de hablar. Tomándolo más seriamente el *lockstep* donde el profesor actúa como controlador de la clase, no puede ser la forma de agrupamiento ideal de un trabajo comunicativo. Si los estudiantes van a usar el idioma en forma comunicativa, éstos no podrán hacerlo en una situación en la cual los ejercicios están controlados por el profesor. En otras palabras, el *lockstep* involucra demasiada enseñanza, pero poco aprendizaje (Harmer 1991, p. 243).

Trabajo por grupos

Ur (1996. P 232-234) manifiesta que en el trabajo por grupos los estudiantes realizan una tarea de aprendizaje a través de la interacción de un grupo pequeño.

Esta es una forma de activar al estudiante y tiene un valor particular en la práctica de la fluidez oral: los estudiantes en una clase, divididos en cinco grupos, obtienen cinco veces más la oportunidad de hablar que en una clase donde todos estén reunidos. Tiene ventajas: fomenta la responsabilidad e independencia; puede mejorar la motivación y contribuir a un sentimiento de cooperación en el salón de clase. Hay algunas investigaciones que indican que el uso del trabajo por parejas mejora la producción en el aprendizaje. Sin embargo, estas ventajas potenciales no siempre son bien analizadas. Los profesores temen algunas veces que pueden perder el control de la clase, que pueda haber mucho ruido en el salón de clase y que los estudiantes puedan hacer uso excesivo de su lengua materna, hacer mal la tarea o no hacerla en absoluto.

El éxito del trabajo por grupos depende hasta cierto punto del clima social reinante en el salón de clase y de cuán habituado este el estudiante a esta clase de trabajo y por supuesto, a la selección de una tarea interesante y estimulante cuya ejecución esté al alcance de la habilidad del grupo de estudiantes.

El estudio individual

Según Ur (1996) el concepto de individualización en educación es a veces identificado con el suministro de un centro de acceso propio, o aun un programa completo de aprendizaje de acceso propio. Se hacen materiales disponibles de diferentes clases y los estudiantes escogen con cual trabajar: las organizaciones de estas oportunidades pueden estar en manos ya sea del profesor o del estudiante y los estudiantes pueden estar trabajando ya sea por sí solos o en grupos o en pareja.

En resumen, se define el término como una situación donde a los estudiantes se les da una medida de libertad para elegir como y que aprender en cualquier momento en particular (esto implica la supervisión menos directa del profesor y más autonomía y responsabilidad al estudiante para aprender), y hay algún intento de adaptar y seleccionar tareas y materiales que convengan al individuo. Lo opuesto a esto es el aprendizaje *lockstep* donde todos en la clase hacen la misma cosa al mismo tiempo y de la misma manera (p. 233).

Se debe aclarar que la técnica del tándem en la enseñanza del inglés se caracteriza por ser trabajar en pareja y de manera intercultural donde ambas partes del Tandem deben sacar provecho del trabajo. Se debe invertir para cada lengua la misma cantidad de tiempo, ambas partes deben trabajar para el otro en la misma medida. En cada uno de los encuentros deben usarse ambas lenguas.

A.4. Las metodologías de enseñanza en las lenguas extranjeras

De acuerdo a Muñoz (2010), a lo largo de la historia, principalmente, a partir de teorías lingüísticas y psicológicas, los avances en dichas disciplinas también se reflejan en las prácticas pedagógicas y en los currículos de enseñanza de idiomas. Por lo tanto, es importante para los docentes, diseñadores de currículos e incluso estudiantes, conocer los conceptos que subyacen en la enseñanza y aprendizaje de un idioma. Esta información es útil no sólo para determinar cuál podría ser la metodología más apropiada, sino también para reflexionar sobre la adecuación de las metodologías, el currículo de lenguas extranjeras y el deber ser del docente de idiomas (p. 7).

La especialista Muñoz (2010), añade que, aunque mucho se ha escrito sobre las diversas teorías de enseñanza y aprendizaje de otro idioma, el texto aporta la posición de una institución frente a estas teorías y concluye sobre la necesidad de asumir una mirada crítica acerca de la enseñanza de un idioma extranjero y su currículo. Ella describe, de manera general, algunas de las principales teorías del aprendizaje: el conductismo, el cognitismo y el socio-constructivismo, así como su influencia en corrientes lingüísticas como el estructuralismo y el enfoque funcional-nocional. (Muñoz, 2010)

Teoría conductista

A comienzos de la segunda mitad del siglo XX, el especialista Skinner lanza unos supuestos, dentro del marco de las teorías conductistas, que parten de los estudios sobre reflejos condicionados en animales, realizados por Pavlov en 1930, y de la psicología empírica dada a conocer en 1913 por el psicólogo norteamericano John Watson. Estos supuestos consideran que el único objeto de la psicología es el comportamiento de la persona pues lo que ocurre en su cerebro no se puede observar ni medir. La mente es considerada como una caja negra porque las respuestas a estímulos se pueden observar cuantitativamente y se ignora totalmente la posibilidad de todo proceso que pueda darse en la mente. Los conductistas consideran que la persona funciona a partir de estímulos y de respuestas. Los primeros introducen la información en el cerebro y las segundas son las conductas desarrolladas como reacción al estímulo. Ellos afirman que los comportamientos que producen efectos positivos son los que se fijan y se confirman (condicionamiento operante de Skinner). Con base de instrucción a partir de la

taxonomía formulada por Bloom (1956) y los trabajos posteriores de Gagné (1985); ambos autores referidos por Muñoz (2010).

En un modelo pedagógico basado en teorías conductistas, el alumno es visto como:

“Un ser pasivo, receptivo, a quien hay que transmitirle conocimientos. Se fomenta un conocimiento memorista, verbalista y repetitivo, manejado y controlado por el profesor. Así, pues, se enseña muchas veces una materia sin tener en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes ni las características propias de su desarrollo intelectual. La educación es, entonces, la acción que el maestro ejerce sobre el estudiante y está sujeta al control, al condicionamiento y al refuerzo apoyado por el castigo” (Muñoz, 2010, p. 8).

Sin embargo, en la enseñanza de lenguas el ejemplo clásico que responde a la corriente conductista es el método *audiolingual*, también conocido como aural-oral que surgió en los años 50 del siglo pasado. Este Método proviene de una perspectiva estructural del lenguaje donde las estructuras gramaticales son las ideas subyacentes del lenguaje, gobernadas por reglas específicas. El método *Audiolingual* busca que el alumno no recurra a la traducción ni al uso en su lengua materna, pues tal comportamiento ha de interferir en el aprendizaje y generar errores, los cuales deben evitarse a toda costa. En cambio, promueven con alta insistencia la imitación repetición constante porque estas permiten acercarse más a la forma de hablar de un nativo a lengua. En la clase de lenguas Audio lingual se utilizan ejercicios controlados, especialmente de intuición, para evitar al máximo los errores del

alumno y para promover la mecanización de las estructuras, vocabulario y pronunciación. Los siguientes son las características principales de Método:

- a. El material nuevo se presenta en forma de diálogos.
- b. Se desarrolla con base en mímica y memorización de patrones.
- c. Las estructuras se enseñan mediante ejercicios repetitivos.
- d. Hay poca o ninguna explicación gramatical.
- e. Esta se aprende mediante analogías inductivas.
- f. Se da mucha importancia a la pronunciación.
- g. No se permite el uso de la lengua materna.
- h. Las respuestas exitosas se refuerzan inmediatamente.
- i. Se trata de evitar los errores por parte del estudiante.

Contraviniendo a este método podemos decir que la lengua no es un sistema de hábitos que pueden ser formados a través de ejercitación mecánica, es ante todo una interacción lingüística entre seres humanos y contextos históricos, sociales y culturales. Esta visión implica que la comunicación no es neutra, sino que está cargada de ideologías y valores específicos.

La popularidad del método Audiolingual no iba a durar para siempre. La crítica elocuente desafiando las malas concepciones de este método por parte de Rivers (1964) y el fracaso del estudiante en adquirir la competencia comunicativa a largo plazo, hizo que la popularidad de este método se desvaneciera. Se descubrió que en

realidad el idioma no se adquiere a través de un proceso de formación de hábitos o con un sobre aprendizaje, y que los errores que cometen los estudiantes no van a ser necesariamente evitados a toda costa y que la lingüística estructural no nos dijo toda acerca del idioma que necesitamos saber.

Teoría Cognitivista

En la segunda parte del siglo XX, se desarrolló una teoría que cuestiona al conductismo y a su concepción de que la persona es una mera respuesta a un estímulo. Dicha teoría hace énfasis en el estudio de los procesos internos que conducen al aprendizaje, cómo ingresa la información, cómo se transforma en el individuo y cómo se reproduce. Tales procesos cognitivos implican el reconocimiento de la forma, la percepción del significado, las generalizaciones y particularizaciones, la síntesis, etc. Los procesos cognitivos también promueven el desarrollo de capacidades estratégicas del estudiante para que aprenda a solucionar problemas y para que aprenda significativamente. Un aprendizaje es significativo cuando los contenidos se relacionan con lo que el alumno ya sabe. Es decir, cuando las ideas que se presentan se conectan con algún aspecto existente, específicamente relevante, de la estructura cognitiva del alumno. Asimismo, se habla de aprendizaje significativo cuando este puede transferirse a nuevas situaciones como respuesta a una necesidad o cuestionamiento del aprendiz (Muñoz, 2010).

Para el cognitivismo, el estudiante construye el conocimiento a partir de procesos mentales durante los cuales ocurren la inferencia de significados y la formación y comprobación de hipótesis formuladas a partir de la información recibida. El aprendizaje es considerado, entonces, como un proceso activo y la enseñanza debe

facilitar el procesamiento mental por parte de los estudiantes mediante ejercicios que garanticen la comprensión de los conceptos. La explicación cognitivista de mayor trascendencia sobre el aprendizaje de lenguas corresponde a Piaget (1952), quien sostiene que el pensamiento y el lenguaje se desarrollan por separado ya que el desarrollo de la inteligencia empieza desde el nacimiento. Los niños aprenden a hablar a medida que su desarrollo cognitivo alcanza el nivel concreto deseado. Es el pensamiento, señala Piaget, el que posibilita al lenguaje. Esto significa que el ser humano, al nacer, no posee lenguaje, sino que lo va adquiriendo poco a poco como parte del desarrollo cognitivo.

Piaget también hace la distinción entre un lenguaje egocéntrico y un lenguaje socializado. Para él, los niños entre los dos y seis años (periodo pre-operacional), utilizan un lenguaje egocéntrico porque son poco sensibles a la función comunicativa del lenguaje, no tienen en cuenta al interlocutor y en esencia hablan para sí mismos. Esta idea fue duramente criticada por Vygotski quien en 1978 opina que no tiene sentido distinguir entre un lenguaje egocéntrico y un lenguaje socializado posterior.

Para Vygotski, la función principal del lenguaje es primordialmente la comunicación y también el contacto social y, por tanto, las formas más primarias del lenguaje en los estudiantes también en un modelo pedagógico fundamentado en las teorías cognitivistas, donde el estudiante ocupa el papel principal y el maestro y el conocimiento ocupan un papel subordinado. De esta forma, el estudiante es considerado como un agente activo quien construye el conocimiento en contacto directo con el objeto de estudio. La función del maestro es facilitar el aprendizaje y

propiciar al estudiante el ambiente adecuado, libre de tensiones en este proceso (Jones, 2013).

Corriente Socio-Constructivista

En la teoría cognitivista se han derivado otras vertientes importantes entre las cuales se encuentra el socio-constructivismo impulsado por Lev Vygotsky. En esta corriente, la actividad mental está íntimamente relacionada con el concepto social y la influencia del contexto sociocultural en el cual se desarrollan estos procesos. El socio-constructivismo le da mucha importancia al papel del adulto en el aprendizaje. Para Vygotsky (1978, referido por Muñoz), el niño construye el conocimiento socialmente en la interacción con los adultos relevantes.

En la enseñanza, el profesor juega el papel de asesor, quien interviene directamente o recomienda el uso de estrategias de aprendizaje. El trata de ayudar a los estudiantes a descubrir sus capacidades mentales, de desarrollar en ellos su Zona de Desarrollo Próximo (ZPD) Este concepto es planteado por Vygotski (1984, 112 y 113, recogido por Muñoz, 2010) así:

La diferencia entre el nivel de las tareas realizables con ayuda de los adultos y el nivel de las tareas que pueden desarrollarse con una actividad independiente, define el área de desarrollo potencial del niño. Lo que el niño puede hacer hoy con ayuda de los adultos lo podrá hacer mañana por sí solo (p. 15).

El aprendizaje ocurre, entonces, cuando los estudiantes afrontan tareas que están dentro de su ámbito mental, es decir, la zona comprendida entre lo que los

estudiantes pueden hacer por ellos mismos y lo que pueden hacer con ayuda, sea de un compañero o de un profesor. El aprendizaje se desarrolla a partir de la interacción con una persona de un nivel de conocimiento más alto, y es aquí donde el profesor interviene para escalonar este desarrollo.

En una pedagogía socio-constructivista, el profesor y el alumno juegan papeles igualmente importantes en el proceso de conocimiento. El docente es un propiciador de contextos pedagógicos, en donde el aprendiz es un sujeto activo que construye y reconstruye el conocimiento de su grupo cultural. Aquí, el maestro no transmite conocimientos, ni instruye, ni enseña, sino que, orienta y guía, de manera explícita y deliberada. Las concepciones pedagógicas derivadas de la corriente psicológica cognitivista y el constructivismo social fueron llevadas al campo de la enseñanza de lenguas extranjeras con gran éxito. Un ejemplo de ello es el Enfoque Comunicativo que enfatiza los procesos cognitivos y sociales al aprender una lengua extranjera. Este punto de vista representa una amplia corriente derivada de teorías psicológicas, sociológicas, lingüísticas y antropológicas que nace de la insatisfacción con métodos tradicionales como el gramatical y audio lingual.

Según el enfoque comunicativo, el aprendizaje de una lengua es exitoso cuando los estudiantes enfrentan situaciones de la vida que necesitan comunicación. En consecuencia, las clases se desarrollan con base en contextos y funciones del lenguaje, es decir lo que se puede hacer con el idioma: pedir información, quejarse, invitar, argumentar, excusarse, etc. Esta concepción hace énfasis, también, en diferentes habilidades (escucha, habla, lectura y escritura) que se presentan de una manera integrada; así, las clases son más centradas en los alumnos y hay uso de

materiales auténticos. Según Muñoz (2010), hay dos versiones del enfoque comunicativo: una fuerte y otra flexible. La primera enfatiza los aspectos comunicativos del lenguaje mientras la versión flexible sugiere la integración de las prácticas estructurales con elementos comunicativos. En otras palabras, la versión fuerte destaca la fluidez y la segunda hace énfasis tanto en la fluidez como en la precisión del lenguaje.

A.5. Factores que inciden en el trabajo por parejas

Tanto Long (1983) como Krashen (1985) sostienen que cuando los alumnos de lenguas extranjeras efectúan tareas significativas o intercambian información, cada alumno recibe (a) input comprensible de su interlocutor en la conversación, (b) oportunidades de pedir clarificaciones así como aportaciones a su output, (c) ajuste del input para acercarse al nivel de comprensión del alumno, y (d) la oportunidad de desarrollar nuevas estructuras y patrones de conversación a través de este proceso de interacción.

Long (1983) sostiene que el uso de tareas bien diseñadas efectuadas por parejas puede ayudar al alumno a obtener *input* comprensible, esto es, lenguaje a un nivel apropiado para la adquisición. Este *input* se obtiene por medio de la negociación interactiva en la que participan los alumnos mientras efectúan la tarea (p. 79).

Estos factores influyen en la naturaleza de las tareas efectuadas por parejas:

- a) **Flujo de información.** Para que las tareas por parejas consigan mayor interacción, los dos alumnos deben tener distinta información de la que necesitan compartir para resolver un problema o completar una actividad. Las

tareas con este tipo de flujo de información se han denominado tareas en dos sentidos, mientras que las tareas en las que un alumno tiene información nueva y la presenta a su compañero se denominan tareas en un solo sentido.

- b) **Énfasis en el producto.** Las tareas son a menudo más motivadoras si el resultado de la negociación o de la interacción es algún tipo de producto, como una lista, un mapa, un diagrama relleno o una tabla.
- c) **Elección del compañero.** Son posibles muchos emparejamientos: por ejemplo, por niveles heterogéneos, niveles similares o procedencia étnica o lingüística. La necesidad de cambiar los emparejamientos de vez en cuando es importante si el trabajo por parejas se utiliza rutinariamente (Richards and Lockhart, 2002).

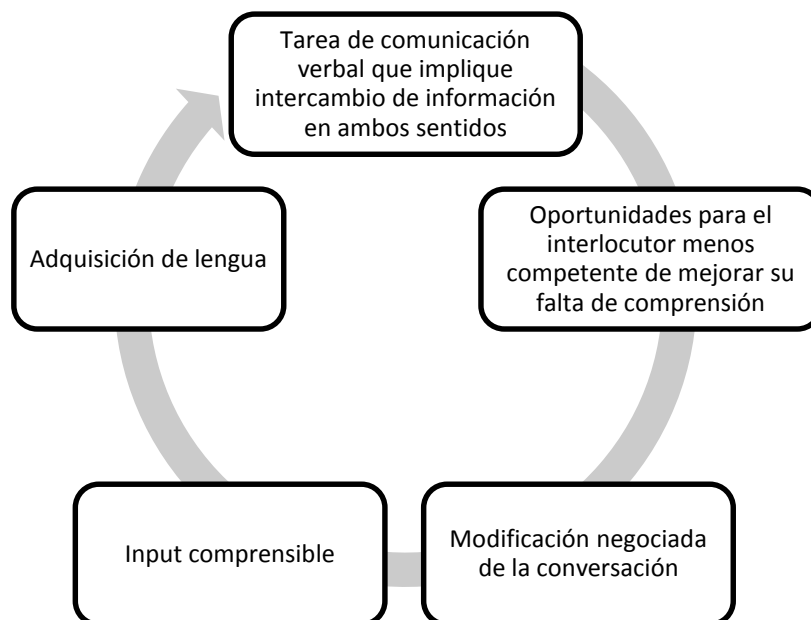


Figura 1: Modelo de relación entre el tipo de tarea de conversación y la adquisición de lengua

Fuente: (Richards and Lockhart, 2002)

En el tema de papeles de los participantes, en algunas tareas, ambos alumnos pueden compartir el mismo papel; en otras, un compañero puede servir de tutor.

A.6. Ventajas y desventajas del trabajo por parejas

Ventajas del trabajo por parejas

De acuerdo a Harmer (2007), el trabajo en parejas en general tiene dos ventajas bien marcadas: ofrece práctica intensiva realista al hablar y escuchar y promueve un ambiente amistoso en el salón de clase, el cual conduce al aprendizaje. Pero más allá de esto, el trabajo en pareja tiene una importante ventaja sobre las actividades hechas con grupos más numerosos. Harmer respecto al trabajo en parejas indica:

“Es la forma y única forma, creo yo, de conseguir que todo el salón de clase hable y escuche al mismo tiempo. En otras palabras, es una manera productiva y eficiente de pasar un precioso tiempo en el salón de clase. Si un profesor va a pasar, digamos, tres minutos hablando individualmente a cada uno de los alumnos en una clase, digamos 20 estudiantes, todo el procedimiento tomaría una hora. Trabajando en parejas esos 20 alumnos pueden obtener la misma cantidad de práctica en tres minutos” (p. 125).

Desventajas en el trabajo por parejas

Harmer (2007) también explica que, hay un precio por pagar por toda la productividad ganada y ofrecida por el trabajo en parejas. Este presenta varias dificultades y es importante estar preparados para esto y conocer cómo superar las dificultades que pueden ser desde un alto nivel de ruido, la ubicación de los muebles

y también la poca información que algunos estudiantes tienen que ofrecer (Harmer, 2007).

A.7. Procedimiento para el trabajo por parejas

Los pasos a seguir para que este método funcione en los alumnos que desean aprender el idioma inglés reúnen los siguientes puntos: (Richards J., 2006).

1. Asegurarse de que los alumnos conozcan exactamente lo que tienen que hacer. Es decir, explicar la actividad y practicarla si es necesario con las parejas abiertas en la clase.
2. Dividir a los estudiantes en parejas tomando ventaja lo más posible de la forma en que están sentados. Una pareja puede ser de tres.
3. En este caso el tercer estudiante escucha y toma nota del trabajo de los otros dos, para informar y/o corregir algún error que haya sido capaz de detectar. Después cambian y de esta manera se garantiza que se intercambien unos preguntando y otros respondiendo.
4. Llevar a cabo un control selectivo. El profesor debe moverse por toda el aula monitoreando la actividad. Unirse de vez en cuando a una pareja especialmente aquella que pudiera necesitar la ayuda del profesor. Si la actividad no marcha bien, detenerla, explicarla de nuevo y que los estudiantes empiecen otra vez.
5. Controlar el nivel de ruido.
6. Graduar la cantidad de tiempo que debe necesitar una actividad. Asignar tiempo o detenerla cuando la mayoría haya terminado.

7. Brindar la retroalimentación necesaria, expresarle lo bien que han trabajado y explicarle cualquier dificultad que haya existido.

A.8. Actividades para el trabajo en parejas

A.8.1. Actividades según Ayala

De acuerdo a Ayala (2010) existen formas de hacer que el trabajo por parejas resulte práctico. A continuación, se expone una selección de algunas actividades para el trabajo en parejas que se pueden hacer. Algunas pudieran hacerse en grupos. Sin embargo, se entiende que el trabajo por parejas es más conveniente porque hablan más y es más fácil dividir el grupo en parejas (p. 29).

- a. **Mini-dialogues:** Son pequeñas conversaciones entre dos o tres que les brindan modelos del lenguaje oral. Incorporan una o más estructuras o funciones las cuales ellos necesitan practicar junto con el vocabulario necesario para las mismas. Pueden incluir características del lenguaje oral por ejemplo las expresiones útiles. Son ideales para ocasiones cuando se le quiere dar al estudiante una práctica controlada, con el objetivo de acostumbrarlos a trabajar juntos y al mismo tiempo aumentar su confianza en ser capaz de decir algo en inglés. Sin embargo, sería erróneo sobreestimar su eficacia, si los diálogos son muy modulados que pueden hacerse sin que se les preste mucha atención y que los alumnos realmente no necesitan oírse mientras practiquen.
- b. **Picture Sets o Sets de Láminas:** Consiste en un juego de 4 a 8 láminas que sirvan de sustitución visual. La estructura general de la lámina es la misma (personas dirigiéndose a un lugar a una determinada hora) pero los detalles

varían (lugares y hora). Esto les permite a los estudiantes reproducir nuevas versiones de cada diálogo. También se puede combinar con tareas como: i) Los estudiantes pudieran hablar acerca de la lámina o a través de ella, haciendo un role play sencillo; ii) Pudieran trabajar con diálogos más largos.; iii) Los diálogos pudieran relacionar dos láminas; iv) Las láminas pudieran ser utilizadas simplemente como estímulo para practicar diálogos.

- c. ***Model dialogue and keywords***. A los alumnos se les pudiera pedir trabajar con un diálogo sencillo junto a una lista de palabras claves la cual pueden usar para producir diferentes versiones del diálogo. Sin embargo, un enfoque más interesante es darles un set de 4 a 5 diálogos relacionados por el mismo tema. (Ejemplo, *Talking about occupation*).
- d. **Láminas con diferentes objetos**. Es una forma sencilla pero eficiente de brindarles un estímulo visual al diálogo. Se necesitan un mínimo de 6 a 8 láminas o tarjetas. Lo mismo se pueden utilizar grandes y se ponen en la pizarra o darles tarjetas individuales. Con ellas los alumnos pueden practicar una gran variedad de diálogos.
- e. ***Mapped dialogues***: Se les da una tarjeta con las funciones que deben usar para interactuar. Aunque es atractiva no todos la encuentra fácil de interpretar. Entonces es necesario un trabajo previo delante de todo el grupo antes del trabajo en parejas.
- f. ***Picture Cards o Laminarlo***. Se les puede dar lo mismo en forma de figuras individuales o una hoja con diferentes figuras. Esta última es más fácil de manejar. Sin embargo, para otras actividades es más útil el set de láminas

individuales ya que los estudiantes pueden intercambiarlas. Uno de los usos más útiles es utilizarlas en los mini diálogos. Otros usos son: Finding uses: Se les pide a los estudiantes buscar los usos de un objeto (tijeras) en un contexto específico o comparar los usos de un objeto en dos contextos diferentes.

- g. Association activities:** Deben relacionar dos objetos en términos de uso, color, material.
- h. Classifying objects:** Deben agrupar los objetos de acuerdo a diferentes categorías.
- i. Grading objects o clasificación de objetos:** Se les pide clasificar los objetos de acuerdo a como ellos crean que estos sean (usan los adjetivos).
- j. Language games:** Los juegos pueden ser controlados o presentados en una versión controlada. Esto lo hace apropiado para el trabajo por parejas, aunque pueden ser desarrollados en equipos.
- k. Hide and seek:** Un estudiante esconde un objeto en la lámina y el otro a través de preguntas de Yes / No descubre donde está.
- l. Building up descriptions:** Los estudiantes van construyendo poco a poco la descripción de un objeto. Se turnan añadiendo oraciones.
- m. Word games:** Tratan de obtener la mayor cantidad de palabras de una palabra larga. Ejemplo. Important Shopping: Juego tipo parchis, donde el jugador tira un dado y camina y si llega a un establecimiento de ventas tiene que nombrarlo

y decir qué puede comprar allí. El ganador es el que logre visitar mayor cantidad de tiendas.

- n. *Places*:** Similar al anterior con la diferencia de que no hay lugar en blanco. Los jugadores pueden comenzar por cualquier esquina, tiran el dado y donde caigan tienen que nombrar algún objeto o cosa de esa categoría. Gana el que más punto tenga.
- o. *Decisión- making activities*.** Lo que tienen en común las siguientes actividades es la toma de decisión por parte de ellos. También se usa el principio de *information-gap* es decir los estudiantes tienen que ser capaz de encontrar algo, en este caso lo que cada cual decida.
- p. *Agendas*:** Los alumnos tienen que hacer su agenda de trabajo dejando algunos espacios libres. Y tomando esto de base interactúan tratando de encontrar el tiempo libre para encontrarse y hacer alguna actividad.
- q. *Questionnaires and quizzes*.** Son una forma sencilla de darle una práctica útil de preguntas y respuestas. Usualmente se relaciona con un tema determinado. Pueden ser respuestas de Yes / No o utilizando adverbios de frecuencia. Ejemplo. Likes and dislikes about food. Si se les pide hacer su propio cuestionario es bueno primero suscitar algunas ideas del grupo y escribirlas en pizarra. Pueden trabajar en parejas y entrevistar a otros estudiantes. Incluso se les puede pedir que informen lo que conocieron de otros estudiantes. Los *quizzes* son similares a los questionnaires lo que las respuestas son factuales de hechos, conocimientos.

- r. ***Flexible pair work.*** Para actividades como las explicadas se les debe permitir a los estudiantes moverse e interactuar libremente con otros alumnos del grupo. En la práctica la mayoría de estas actividades se desarrollan mejor si los estudiantes están sentados e interactúan solo con aquellos que les quedan cerca.
- s. ***Find your partner.*** Cada estudiante necesita una tarjeta con una lámina y cada juego de tarjetas debe tener parejas de láminas idénticas. Todas las demás tarjetas del juego deben ser similares, pero tener al menos una diferencia. Con el objetivo de encontrar la pareja cada estudiante debe moverse en el grupo preguntando hasta identificar al que la tiene igual (Ayala, 2010).

Watcyn (1997) considera seis tipos principales de actividades que se pueden trabajar por parejas.

- 1) ***Role-plays.*** Son actividades en las cuales se les da a los estudiantes roles definidos para para actuar generalmente asumiendo un nombre, edad y conocimientos diferentes.
- 2) **Ejercicios de simulación.** Son actividades en la cual los estudiantes actúan siendo ellos mismos, pero desarrollando una tarea definida o son puestos en una situación específica y pedirles que den las respuestas apropiadas.
- 3) **Diálogos de una sola parte.** Son actividades en la cual los estudiantes leen un diálogo juntos, pero solamente pueden ver su propia parte del dialogo. Estos diálogos generalmente incluyen oportunidades para que los estudiantes formulen sus propias respuestas.

- 4) Actividades de vacío de información. Actividades en la cual los estudiantes realizan una actividad en conjunto. Son de dos tipos, en la primera, un estudiante tiene acceso a toda la información y trata de compartirla entre su compañero. En la segunda, ambos estudiantes tienen acceso a la mitad de la información y trabajando juntos tratan de resolver el problema.
- 5) Actividades de discusión y conversación. Son actividades diseñadas para alentar a los estudiantes a que discutan un tema o temas con su compañero y generalmente toman la forma de un cuestionario.
- 6) Actividades de resolución de problemas. Tareas donde se les pide a los estudiantes resolver caso de problema juntos- generalmente los estudiantes intercambian “pistas” y luego tratan de resolver el problema (p. 4).

A.8.2. Actividades predominantes

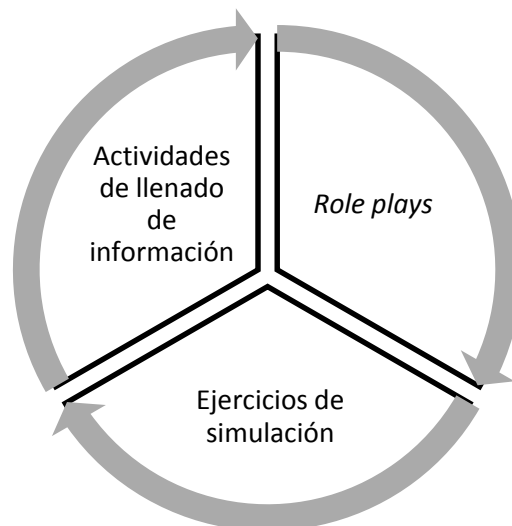


Figura 2: Dimensiones del trabajo por parejas

Según Duran (2004) las actividades predominantes del trabajo en parejas se condensan en:

Role Plays. (Juego de roles) Juego interpretativo-narrativo en el que los estudiantes asumen el «rol» de personajes imaginarios a lo largo de una historia o trama en la que interpretan sus diálogos y describen sus acciones. No hay un guion a seguir, ya que el desarrollo del rol es aleatorio. Por esta razón, la imaginación, la narración oral, la originalidad y el ingenio son primordiales para el adecuado desarrollo del aprendizaje del idioma. Cada estudiante interpreta a un personaje único y diferente, con personalidad y características distintas, dependiendo del tema a aprender.

Ejercicios de Simulación. La simulación es una forma de enseñanza-aprendizaje en el sentido de que el aprendizaje –tal y como lo describe Brookfield (1983:16)– *“is undertaken by students who are given a chance to acquire and apply knowledge skills and feelings in an immediate and relevant setting”*; de manera que los estudiantes están en contacto directo con lo que van a aprender en lugar de simplemente pensar en ello o de considerar la posibilidad de llegar a hacer algo con los conocimientos adquiridos. Tomando las palabras de Confucio: “Cuéntame y olvidaré; muéstrame y quizás recuerde; involúcrame y entenderé”. Durante la simulación los estudiantes viven parte de la vida real sin correr riesgo alguno. Adoptan papeles sin dejar de ser ellos mismos ya que, si actuaran, dejaría de ser una simulación para convertirse en un juego de rol o en una dramatización. Siguen siendo el tipo de personas que son cotidianamente mientras adquieren diferentes obligaciones y responsabilidades y, para poder participar en ella sin adoptar ningún papel, han de contar con suficiente información sobre el tema con el que se va a trabajar. En palabras de Crawford (2003:10) una simulación no es un ejercicio mecánico ni es un medio de “embotellar” la realidad, sino que *“it is a way to bounce our ideas and values against reality and see how they bounce back”*, idea que

respalda la obra de Kolb y su aprendizaje experiencial.

Actividades de vacío de información. Se trata de rellenar un vacío de información.

Si una de las funciones principales del proceso de comunicación es obtener la información que uno no tiene, la enseñanza del idioma debe aprovechar este aspecto para diseñar actividades y tareas que persigan la finalidad de rellenar vacíos de información posibilitando la tarea de transferir una información del código oral al código escrito. Esta idea permite diseñar actividades cuya finalidad sea el paso de un código a otro, incluyendo el código visual.

B. La fluidez oral

B.1. Definición

Richards, Platt, y Weber (1985) describen la fluidez oral como:

“Las características que da al discurso las cualidades de ser natural y normal, incluyen el uso casi nativo al hacer la pausa como lo hace el hablante nativo, el ritmo, la entonación, la acentuación, promedio del discurso y el uso de interjecciones e interrupciones”. Ellos también señalan que la fluidez como lengua extranjera caracteriza el nivel de los estudiantes en su competencia comunicativa y sus habilidades de comunicación. (p. 108).

De acuerdo a Krashen (1986):

La fluidez y precisión son dos aspectos del aprendizaje del idioma. (Citado por Richards y Rodgers, 1986). La fluidez es el resultado de la adquisición del idioma y que la adquisición es un proceso inconsciente que necesita mucha exposición. En palabras de Krashen *“la habilidad de hablar fluidamente no puede ser enseñada directamente, sino que ésta emerge independientemente en el momento en que el estudiante ha construido su competencia lingüística”* (citado por Richards y Rodgers, 1986 p. 132). Es difícil para los estudiantes de una segunda lengua hablar bien y con facilidad porque no se exponen a comunicarse en el idioma meta fuera del salón de clase.

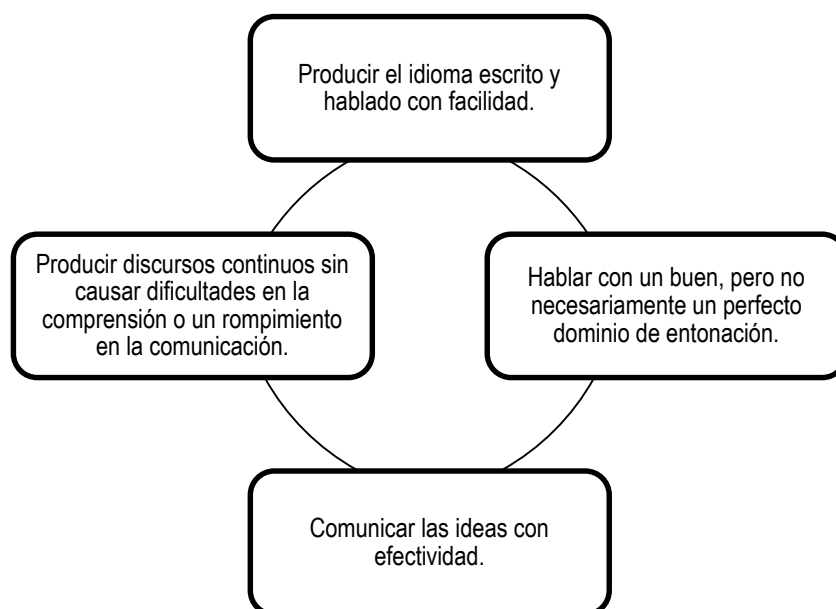


Figura 3: Habilidades de la competencia comunicativa

Fuente: (Richards, Platt, & Weber, 1985, p.108-109)

Para Jones (2013):

La fluidez es poder expresarse uno mismo a pesar de los vacíos en sus conocimientos, a pesar de los errores y equivocaciones que uno este cometiendo; a pesar de no conocer todo el vocabulario que uno pueda necesitar. La fluidez no significa hablar realmente rápido y sin titubear. Es saber titubear de tal manera que otros se mantengan escuchando y esperando que uno continúe, en vez de que ellos terminen de hablar por uno. Aun los hablantes nativos cometen equivocaciones, no pueden pensar exactamente las palabras correctas, algunas de las veces puedan necesitar trabajar en sus habilidades de fluidez. Lo opuesto a fluidez es tener la lengua atada y estar avergonzado cuando uno habla en inglés o no habla en absoluto. La fluidez va de la mano con la confianza y toma tiempo desarrollarla. (p. 48)

Al escribir, uno puede hacer pausa después de cada palabra mientras uno piensa en la palabra que uno quiere escribir. Pero esto no se puede hacer en una conversación. Uno tiene que seguir hablando o la gente se cansará de esperar y dejará de escuchar. La fluidez significa usar palabras simples para expresar significados, aunque las palabras más largas podrían ser más descriptivas. La fluidez significa hablar lentamente y con claridad, no hablar rápido y sin claridad. La fluidez depende en saber más palabras y también en la confianza –y no en preocuparse o avergonzarse al cometer equivocaciones. Esto también involucra usar expresiones de titubeo como “uh”, “um”, “bien”, o “tú sabes”, para ganar tiempo en pensar. Los estudiantes pueden aprender usar estos titubeos.

Otro componente de la fluidez es poder articular fácilmente y comprensivamente. Los estudiantes necesitan decir frases completas como también palabras individuales y practicar frases para que éstas no sean muy estresantes decirlas. La práctica de la pronunciación es una forma esencial de ayudar a los estudiantes a ser más fluidos al hablar. Los estudiantes pueden necesitar aprender a evitar usar palabras y frases que ellos encuentren particularmente difícil de decirlas en voz alta y usar frases alternativas que son más fáciles de decirlas. Por ejemplo, si los estudiantes encuentran difícil el pronunciar frases como *particularly difficult o relatively straight-forward*, pueden usar frases alternativas y que son más fáciles de pronunciar (Jones, 2013).

B.2. Tipos de fluidez oral

Caroll (1968) describe cuatro tipos de fluidez

Tabla 2: Tipos de fluidez

| Fluidez de palabra | Fluidez de ideas | Fluidez de expresión | Fluidez en la expresión oral |
|---|---|--|---|
| Habilidad de recordar palabras con características de ortografía fonética dada. | Habilidad de invocar nombres o ideas apropiadas para características de semántica dada. | Habilidad de componer oraciones apropiadas en forma rápida para requerimientos gramaticales dados. | Habilidad de usar las habilidades integradas del idioma que dependen de los mecanismos psicolingüísticos. |

Fuente: (Carroll, 1968)

Tomando en cuenta el discurso lingüístico, la sociolingüística y la competencia estratégica, Fillmore, (2000) considera cuatro habilidades:

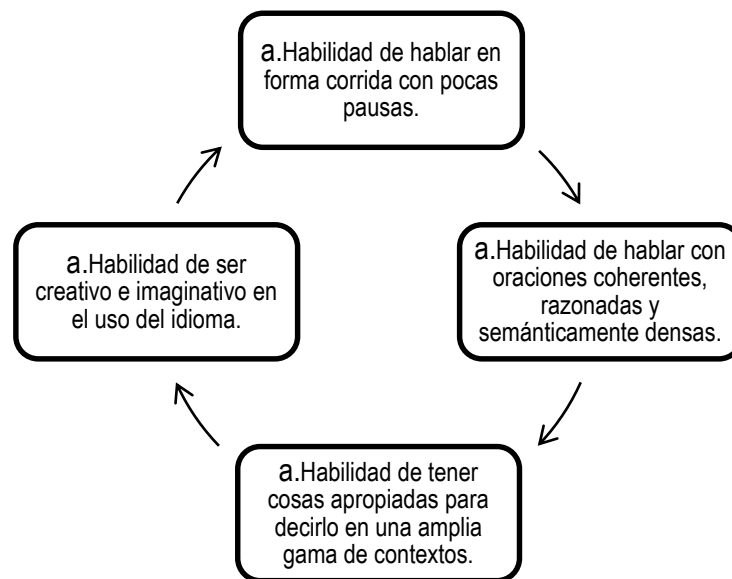


Figura 4: Habilidades de la fluidez

Fuente: (Fillmore, 2000)

Fillmore (2000) acentúa el dominio de algunas expresiones fijas por el hablante de un segundo idioma para que sea más fluido. El manifiesta que estas expresiones no pueden ser usadas eficientemente si lo hablantes son solamente dominadores de la gramática o vocabulario. Su uso depende del contexto y situaciones. El identifica

la fluidez con la articulación, volubilidad, elocuencia, ingenio, locuacidad, etc.

Continúa explicando que la fluidez oral depende de los siguientes factores:

- a.** Buen manejo en el uso apropiado y preciso del vocabulario en diferentes situaciones y en un mundo culturalmente diverso. Uno debe tener también control de un número de procesos para crear nuevas expresiones. También juega un rol vital la habilidad de usar eficiente y apropiadamente los dispositivos sintácticos especiales del idioma. Por ejemplo, el uso de las palabras *respectively, simultaneously, though*, etcétera.
- b.** El hablante debería de ser lo suficientemente inteligible para los que escuchan y para comprender la intención del hablante.
- c.** La habilidad del hablante para asociar formas lingüísticas con el esquema cognitivo, interaccional y discursivo.
- d.** La habilidad de usar varios estilos y registros en diferentes escenarios. (p.51-55)

Brown (2003) ha discutido y expandido la visión de fluidez que incluye:

Tabla 3: Visión de fluidez

| Herramientas del lenguaje comunicativo | Selecciones comunicativas del idioma | Estrategias comunicativas del idioma |
|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Características paralingüística: expresiones faciales, movimientos de cabeza, gestos de la mano, movimientos de ojos y miradas. - Características cinéticas: Uso del cuerpo en la comunicación. Conllevan emociones sin ayuda de la pronunciación, gramática o vocabulario. - Pragmática: incluye el uso del lenguaje en contextos específicos y situaciones sociales. - Gramática: Enseñar a manejar el discurso hablado. - Pronunciación: características suprasegmentales y las formas de reducción enfocadas en los fonemas. - Vocabulario: Conocer componentes semánticos de la palabra y sus diferentes significados en diferentes contextos. (pp.3-4) | <p>De esta manera, las selecciones hechas, mientras se comunican en inglés están basadas en las reglas de expresión. Las selecciones pueden ser debidas a las diferencias de escenarios, diferencia social, sexual, reglas psicológicas, registro y estilo (Brown, 2003).</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Usan la velocidad al hablar para su ventaja. - Usan pausas y dubitaciones. - Dan una retroalimentación apropiada como gestos, expresión facial, etc., para señalar si el mensaje está llegando o no. - Monitorearse y subsanar competentemente los errores. - Clasificar efectivamente usando diferentes estrategias comunicativas. - Negociar lo que uno quiere significar cuando sea necesario. (pp.7-8) |

Fuente: (Brown, 2003)

De acuerdo a Brown y Yule (1983) un idioma tiene diferentes funciones. Cada función es usada para diferente propósito y es ahí que toma diferentes formas: por ejemplo, “estilos” apropiados para diferentes funciones, diferentes registros y así sucesivamente. Él clasifica las funciones del idioma en dos términos muy amplios.

Tabla 4: Funciones del idioma

| Función transaccional | Función interaccional: |
|---|---|
| Esto ayuda a uno a transferir información en el idioma. | Las relaciones sociales se mantienen a través de la función interaccional del idioma. |

Fuente: (Brown and Yule 1983)

De ahí que, un hablante fluido y bueno tiene el poder de dominar un buen número de habilidades, tomar pequeños turnos en conversaciones primarias interactivas hasta turnos transaccionales (p. 22).

Cuando los estudiantes intentan reproducir las frases modelos y oraciones en ejercicios de conversación, parece razonable que en ese momento no debería ser corregido si este produce oraciones parciales, frases incompletas de aquellas producidas también por hablantes nativos. Aun los hablantes nativos usan el lenguaje manipulativamente y exploratoriamente para comunicarse con otra persona y maquillar lo que dice mientras sigue hablando (p. 21).

B.3. Historia del Enfoque comunicativo

Con la introducción del método Enseñanza Comunicativa del Idioma (CLT) a fines de los 60 se dio importancia a la competencia comunicativa donde el significado, a diferencia de la estructura del idioma, es el principal enfoque de aprendizaje y objetivo de una comunicación efectiva. Este método es flexible porque se busca una pronunciación inteligible y cualquier enfoque que ayude a los estudiantes es aceptada. En este método (CLT) la enseñanza apunta al desarrollo de la fluidez en el idioma estándar.

De esta manera se puede decir que la fluidez con un enfoque flexible en el aprendizaje de un idioma juega un rol importante. Este es un enfoque centrado en el estudiante en donde los profesores ayudan a los estudiantes en cada forma posible a que estos usen el idioma. Se puede concluir de la discusión de arriba que con el método de Enseñanza Comunicativa del Idioma (CLT) el aprendizaje se hace con menor presión (Richard and Rogers, 1986).

Los métodos tradicionales ejercían más presión en la enseñanza del idioma ya que se tenía la creencia que el estudiante no debía cometer errores al adquirir la competencia lingüística enseñada por el docente. En cambio, el método de la

Enseñanza Comunicativa postula que lo más importante en el aprendizaje del idioma es el cual el estudiante pueda comunicarse aun cometiendo algunos errores al interactuar con otra persona.

Los enfoques comunicativos

Dice Cassany, Daniel (2001) que el objetivo fundamental de estos enfoques no es ya aprender gramática, sino conseguir que el alumno pueda comunicarse mejor con el idioma. De este modo las clases pasan a ser más activas y participativas; los alumnos practican los códigos oral y escrito mediante ejercicios reales o verosímiles de comunicación; se tiene en cuenta las necesidades lingüísticas y los intereses o motivaciones de los alumnos que son diferentes y personales, etcétera. Los diversos métodos que siguen esta nueva visión de la lengua, centrados en la comunicación, se denominan genéricamente enfoques comunicativos.

A continuación, se exponen algunos rasgos generales a tomar en cuenta, que se refieren principalmente a la forma de trabajar del alumno en clase:

- a) Los ejercicios de clase recrean situaciones reales o verosímiles de comunicación; es decir, con textos completos, y no solamente con palabras, frases o fragmentos entrecortados.
- b) La lengua que aprenden los alumnos es una lengua real y contextualizada. Esto significa que los alumnos trabajan con textos auténticos, que no han sido creados para la educación y tampoco han sido excesivamente manipulados.

- c) Los alumnos trabajan a menudo por parejas o en grupos. Es la mejor manera de organizar situaciones de comunicación en el aula, además de ser uno de los puntos importantes de la renovación pedagógica en general.
- d) Los ejercicios de clase permiten que los alumnos desarrollen las cuatro habilidades lingüísticas de la comunicación.

B.4. Dimensiones de la fluidez oral

B.4.1. Rúbrica para evaluar el vocabulario.

Los estudiantes de idiomas necesitan aprender el léxico del idioma. Necesitan saber cuál es el significado de cada palabra y cómo se usan. Esto obviamente involucra a los estudiantes a darle nombres apropiados para las cosas, por ejemplo, *table*, *chair*, etc., también involucra mostrar a los estudiantes cómo estas palabras cambian de significado, por ejemplo, *to motion a table*, *to chair a meeting*, etc. Claramente se nota que algunas palabras son más probables de ser enseñadas en niveles de inglés más bajos que otros, y que algunos usos de las palabras pueden ser más sofisticados que otros, y, por lo tanto, más apropiados de ser enseñados a los estudiantes de un nivel más avanzado. Se debería asegurar que los estudiantes estén conscientes del vocabulario que ellos necesitan para su nivel y usen palabras que quieran usar y palabras que hemos seleccionado con anterioridad para nuestros estudiantes.

El vocabulario en contexto. Hay una forma de mirar el aprendizaje del vocabulario el cual sugiere que los estudiantes deberían ir a casa cada tarde y aprender una lista de cincuenta palabras de memoria. Esta práctica puede tener resultados beneficiosos, pero entra en contradicción con una de las características centrales del

uso del vocabulario el cual es que el vocabulario ocurre dentro de un contexto. Las palabras no existen por sí solas, estas conviven con otras palabras y dependen una de la otra. Nosotros necesitamos que nuestros estudiantes estén conscientes de esto. Esta es la razón por la cual la lectura de textos y el escuchar juegan una parte importante en la adquisición del vocabulario. Cuando los estudiantes aprenden palabras en contexto estas son más probables de recordarlas (Harmer 1994: 23).

La estructura del idioma y el vocabulario. Harmer, J. (1994) escribe que, si las estructuras del idioma forman el esqueleto del lenguaje, entonces es el vocabulario el que proporciona los órganos vitales y la carne en sí. Una habilidad de manipular la estructura gramatical no tiene ningún potencial para expresar un significado a menos que sean usadas con el vocabulario apropiado. En este caso hablamos acerca de la importancia de 'escoger las palabras cuidadosamente' en ciertas situaciones, y preocuparnos menos en escoger las estructuras gramaticales, a menos por supuesto de que estemos en un salón de clase de idiomas. En la vida real, sin embargo, es aún posible que usando el vocabulario correctamente este puede cancelar la imprecisión en el uso de una estructura gramatical. Por ejemplo, el estudiante que dice *Yesterday... I have seen him yesterday*, está cometiendo uno de los errores más notorias del uso de los tiempos en inglés, pero aun así podrá ser entendido por la palabra clave *yesterday*.

Por muchos años el vocabulario fue visto como algo incidental con respecto al propósito principal de la enseñanza del idioma, a saber, la adquisición del conocimiento gramatical acerca del idioma. El vocabulario era necesario para dar a los estudiantes algo en que aferrarse cuando estaba aprendiendo las estructuras del

idioma, pero el vocabulario no era el foco principal para el aprendizaje de las estructuras gramaticales.

Recientemente, sin embargo, los metodólogos y lingüistas han volcado la atención hacia el vocabulario- acentuando su importancia en la enseñanza del idioma y reevaluando algunas de las formas en el cual se enseña y se aprende. Está claro ahora, por ejemplo, que la adquisición del vocabulario es tan importante como la adquisición de la gramática- aunque obviamente ambos son independientes- y los docentes deberían de tener la misma clase de conocimiento tanto en la enseñanza del vocabulario como en el de la estructura gramatical.

Enseñando el vocabulario. La enseñanza del vocabulario no es solamente presentar nuevas palabras. Esto puede, por supuesto, tener su lugar, pero también hay otros problemas. Por ejemplo, los estudiantes ven muchas palabras en el curso de una semana. Algunas de estas palabras son usadas con mucha frecuencia, otras no. ¿Deberíamos enseñar algunas palabras y no enseñar otras? ¿Hay alguna forma en la que se pueda alentar a los estudiantes a que realmente aprendan una palabra?

Esto podría ser posible a través de diferenciar las palabras pasivas y activas, la interacción con las palabras y las técnicas descubiertas (Harmer, *The practice of English language teaching*, 1994).

¿Qué necesita saber el estudiante del vocabulario?

El significado. Los ítems del vocabulario tienen más de un significado. La palabra *book*, por ejemplo, obviamente se refiere a algo que uno usa para leer de acuerdo al diccionario. Pero al mismo tiempo el diccionario prosigue a listar ocho significados

más de *book* como sustantivo, dos significados de *book* como verbo y tres significados donde *book+preposition* forma una frase verbal, de manera que tenemos que decir que la palabra *book* algunas veces significa la clase de cosa de donde uno lee, pero también este puede significar un número de otras cosas

Uso de la palabra. El significado de una palabra puede cambiar, ampliarse o limitarse por como ésta es usada y esto es algo importante que los estudiantes necesitan saber. El significado de una palabra es a menudo ampliado a través del uso de la metáfora y la expresión idiomática. Nosotros conocemos la palabra *hiss*, por ejemplo, que describe el sonido que las víboras hacen. Pero nosotros ampliamos este significado para describir la forma en que las personas hablan de ellas (*Do not move or you are dead, she hissed*). Este es un uso metafórico. Al mismo tiempo podemos hablar de una persona traicionera como las víboras (*He is a real snake in the grass*). *Snake in the grass* es una frase fija en inglés que se ha convertido en una expresión idiomática como muchas otras frases como por ejemplo *raining cats and dogs, putting the cat among the pigeons, etc.* Los estudiantes necesitan reconocer el uso del lenguaje metafórico y saber cómo estas palabras son colocadas (Harmer, *The practice of English language teaching*, 1994).

Formación de la palabra. Las palabras cambian también en la forma y valor gramatical. Los estudiantes necesitan conocer estos hechos y como cambiar las palabras para que encajen en los diferentes contextos gramaticales. Así el verbo *run* tiene los participios *running* y *run*. El participio presente *running* puede ser usado como adjetivo y *run* puede ser un sustantivo. Hay una clara relación entre las palabras *death, dead, dying* y *die*. Los estudiantes necesitan saber cómo funcionan

los sufijos y los prefijos. ¿Cómo convertir las palabras *potent* y *expensive* en sentidos opuestos en significado? ¿Por qué a una le ponemos con el prefijo *-im* y a la otra con el prefijo *-in*?. Los estudiantes necesitan saber cómo se deletrean y como se pronuncian las palabras. Aun la forma en que las palabras son acentuadas es vital si es que ellos van a utilizar las palabras en su discurso. Parte de aprender una palabra es aprenderla como se escribe y como se pronuncia. La formación de la palabra, entonces, significa como se escribe, como se pronuncia y cómo cambia de forma según el contexto (Harmer, *The practice of English language teaching*, 1994).

B.4.2. Rúbrica para evaluar la gramática.

Según Fromkin, V., Rodmsan., R., y Hyams.N. (2003) la gramática de un idioma consiste en sonidos y modelos de sonidos, las unidades básicas del significado tales como las palabras, y las reglas para combinarlas para formar oraciones con un significado deseado. La gramática, entonces, es todo lo mencionado anteriormente. Esta gramática representa nuestra competencia lingüística. Para comprender la naturaleza del lenguaje nosotros debemos comprender la naturaleza de la gramática, y el conjunto de reglas internalizadas e inconscientes que forma parte de cada gramática de un idioma. Cada ser que habla un idioma conoce su gramática. Cuando los lingüistas desean describir un idioma, tratan de describirla del idioma que existe en las mentes de sus hablantes. Siempre habrá algunas diferencias entre los conocimientos de los hablantes, pero también habrá conocimientos compartidos. Los conocimientos compartidos hacen posible la comunicación a través del idioma. En la medida en que la descripción del lingüista sea un modelo verdadero de la capacidad lingüística de los hablantes, está será una descripción exitosa de la

gramática y del mismo idioma. Tal modelo es llamado la gramática descriptiva. Esta no dice como deberíamos hablar, solo describe el conocimiento lingüístico básico. Explica cómo se hace posible hablar y comprender un idioma, y te dice lo que tú sabes acerca de los sonidos, palabras, frases y oraciones de tu idioma.

Gramática prescriptiva

Desde tiempos antiguos hasta el presente, “los puristas” han creído que el cambio en el idioma es corrupción, y que hay ciertas formas “correctas” que toda persona debería usar al hablar o escribir. Los griegos en el siglo primero, los escolásticos árabes en Basra en el siglo octavo e innumerables gramáticos ingleses de los siglos dieciocho y diecinueve sostenían este punto de vista. Ellos deseaban prescribir en vez de describir las reglas de la gramática, la cual dio origen a las escrituras de las gramáticas prescriptivas.

En el presente nuestras librerías están llenas de libros del idioma de los “puristas” intentando hacer esto. Los prescriptivistas están condenados a fracasar. El idioma es vigoroso, dinámico y constantemente en cambio. Todos los idiomas y dialectos son expresivos, completos y lógicos como lo fueron hace 200 ó 2000 años. Los prescriptivistas deberían estar más preocupados acerca del pensar de los hablantes que acerca del lenguaje que ellos usan. Nosotros los lingüistas deseamos que ustedes sepan que todos los idiomas y dialectos están gobernados por reglas y lo que es gramatical en un idioma podría ser no gramatical en otro idioma.

Enseñar gramáticas

La gramática descriptiva de un idioma intenta describir todo lo que los hablantes saben acerca de su idioma. Esto es totalmente diferente de la enseñanza de la gramática, la cual es usada para aprender otro idioma o dialecto. Las enseñanzas de las gramáticas son usadas en las escuelas para completar los requerimientos del idioma. Estas pueden ser útiles para aquellas personas que no hablan el idioma estándar. Y encuentran que hacer esto puede ser ventajoso social y económicamente. Las enseñanzas de las gramáticas manifiestan explícitamente las reglas del idioma, listan las palabras y sus pronunciaciones y apuntan al aprendizaje de un nuevo idioma o dialecto.

Es difícil para los adultos aprender un segundo idioma sin ser instruido, aun viviendo por un periodo extenso en un país donde ese idioma se habla. Las enseñanzas de las gramáticas asumen que el estudiante ya conoce un idioma y compara la gramática de la lengua meta con la gramática de su propio idioma. El significado de una palabra es dado proporcionando un glosario, la palabra paralela en el idioma nativo. Los sonidos del idioma meta que no ocurre en el idioma nativo a menudo es descrito con referencia a sonidos conocidos.

Las reglas en cómo poner la palabra junta para formar oraciones gramaticales también se refiere al conocimiento de los aprendices de su propio idioma. Así como las palabras cambian de acuerdo a su significado gramatical, así también el uso de ciertas palabras puede obligar al uso de ciertos patrones gramaticales. Algunos ejemplos nos mostrarán en que consiste esto.

En inglés se hace una distinción entre los sustantivos *countable* y *uncountable*. Los primeros pueden ser singulares o plurales. Se puede decir *one chair* o *two chairs*. El último puede ser solamente singular; no se puede decir *two furnitures*. Esta diferencia, entonces, tiene ciertas implicancias gramaticales. *Chair* se puede usar con verbos plurales, pero *furniture* nunca se puede usar de esa forma. Hay también sustantivos que no son *countables* ni *uncountables*, pero tienen una forma fija y solamente se puede usar con verbos en singular o plural, por ejemplo, *people*, *the news*, *mathematics*, etc.

B.4.3. Rúbrica para evaluar la pronunciación.

Jones, R. H., and Evans, S. (1995) manifiestan que la pronunciación (también conocida como fonología) incluye el rol de los sonidos individuales y los segmentos de los sonidos, esto se refiere a las características a un nivel segmental como también las características suprasegmentales tales como la acentuación, ritmo y acentuación. El hecho de que pocos aprendices puedan aprender a hablar un segundo idioma sin mostrar evidencia de una transferencia de las características de su idioma nativo al nuevo idioma es evidencia de la dificultad de adquirir una pronunciación casi nativa del otro idioma. Muchos aprendices se sienten cómodos al mostrar evidencia de su idioma nativo en la fonología de un segundo idioma, ya que algunas veces esto es visto como parte principal de su identidad cultural.

Los enfoques para la enseñanza de la pronunciación han cambiado significativamente a través de la historia al alejarse de la enseñanza de esta hacia los aspectos más comunicativos del discurso. Sin embargo, muchos profesores se

sienten inseguros con el estado de la pronunciación y si ésta debería recibir una atención sistemática en el curso de idiomas.

La enseñanza de la pronunciación

En la enseñanza de un idioma extranjero la pronunciación es una de las áreas donde generalmente se está de acuerdo que la imitación es la esencia del proceso del aprendizaje. Algunas personas son mejores imitadores que otras, pero una cosa está claro: para imitar correctamente uno debe de haber escuchado correctamente que es lo que se debe de imitar. Desafortunadamente no hay mucho que el profesor pueda hacer para que sus estudiantes escuchen con precisión. El profesor puede dirigir su atención a las diferencias de los sonidos, dar bastantes oportunidades para escuchar, pero no le puede dar la habilidad de escuchar. En ocasiones el profesor puede hacer la tarea más fácil separando cada ítem para que sean escuchados por separado. En la enseñanza actual de la pronunciación, el profesor no puede confiarse en las explicaciones de la posición de la lengua o aun los diagramas o el uso de espejos. Algunos ítems involucrados; como las posiciones de la lengua y el labio, las habilidades motor- sensorial están normalmente por debajo del nivel de conciencia y no son fáciles de tratarlas conscientemente. El uso intuitivo de gestos es también necesario. Incidentalmente se encuentra que, cuando la pronunciación en el salón demandada por el profesor no está de acuerdo con lo que los estudiantes escuchan fuera del colegio; éstos a menudo, imitan el acento requerido para burlarse, y la aparente inhabilidad de producirla en el salón de clase es psicológica, en vez de física. Otra fuente de ayuda pueden ser algunos ruidos usados por los estudiantes cuando hablan su propio idioma, por ejemplo, los ruidos

onomatopéyicos –para los sonidos de pájaros, el viento, trenes, etc. En algunos casos estos podrían constituir un fonema inglés, como el sonido de las abejas o por el pedido de hacer silencio en inglés.

Para una imitación exitosa, los estudiantes necesitan escucharse ellos mismos. La mayoría de las personas no pueden monitorear fácilmente su propio hablar, y la ayuda de grabaciones puede ser de gran ayuda. Escuchándose uno mismo en una grabación contrastando con un modelo de discurso no solamente convence al estudiante si ha, o no ha logrado éxito en la pronunciación dándole pistas al estudiante para mejoras posteriores.

Como en todo aprendizaje, la motivación es un factor altamente significativo en la pronunciación. Mientras más mejore la pronunciación del idioma inglés, mayor será la recompensa que el profesor tendrá. La motivación puede ser real o simulada. Hasta cuanto sea posible el contacto presente con hablantes fuera del salón de clase en contextos comunicativos es por supuesto lo ideal. Cuando esto no sea posible, se practicarán los juegos en el salón de clase los cuales son diseñados ya sea para escuchar y hablar correctamente.

B.4.4. Rúbrica para evaluar la fluidez.

Richards, J. (2006) menciona que la fluidez oral es el uso natural del lenguaje que ocurre cuando un hablante entabla una interacción significativa y mantiene una comunicación comprensible y llevadera a pesar de las limitaciones en su competencia comunicativa. La fluidez oral se desarrolla creando actividades dentro del salón de clase en la cual los estudiantes deben negociar el significado, usar estrategias comunicativas, corregir los malos entendidos y trabajar para evitar

resquebrajamientos en la comunicación. La práctica de la fluidez oral puede ser contrastada con la práctica de la precisión la cual se enfoca en crear ejemplos correctos del uso de lenguaje. Las actividades que enfocan la fluidez oral son aquellas que:

- Reflejan el uso natural del idioma.
- Se avocan en lograr la comunicación.
- Requieren el uso significativo del idioma.
- Requieren el uso de estrategias de comunicación.
- Producen un lenguaje que no puede ser predecible.
- Buscan enlazar el uso de lenguaje con el contexto.

Tareas de fluidez oral. De acuerdo a Brumfit (1984), las tareas de fluidez oral se hacen a través del siguiente proceso:

- a. un grupo de estudiantes que poseen diferentes habilidades llevan a cabo un juego de roles en la cual tienen que adoptar roles y personalidades específicas que se les proporciona a estos estudiantes usando tarjetas de trabajo. En estos roles se involucran a conductores de carros, testigos y a la policía en una colisión entre dos carros. El lenguaje es enteramente improvisado por los estudiantes, y se encuentran restringidos por la situación específica y los personajes que tienen que simular.

El profesor y un estudiante actúan a manera de ejemplo un dialogo en el cual un cliente quiere devolver un objeto malogrado que ha comprado en un centro comercial. El empleado pregunta cuál es el problema y promete reembolsar el dinero al cliente o cambiar el artículo. En grupos, los estudiantes tratan de volver a crear el dialogo usando un vocabulario de su elección. Luego los estudiantes actúan sus diálogos en frente de la clase.

Jones (2007) manifiesta que la fluidez oral no significa en realidad hablar rápido y sin titubeo. La fluidez oral consiste en poder expresarse uno mismo a pesar de tener vacíos en el conocimiento del idioma, y a pesar de los errores que están cometiendo, y de no conocer todo el vocabulario que ellos podrían necesitar. La fluidez significa titubear de manera que los oyentes se mantengan escuchando y esperando que uno continúe, en vez de que el oyente se aburra y termine de hablar por uno. Aun los hablantes nativos cometen errores, Algunas veces no pueden pensar en las palabras exactas que tienen que decir, y puedan necesitar trabajar en sus habilidades de fluidez. Lo opuesto a la fluidez es sentirse atado de lengua o avergonzado cuando se habla el inglés o cuando no se puede hablar en absoluto. La fluidez oral va de la mano con la confianza y esto toma tiempo desarrollarla.

Cuando uno escribe uno puede hacer pausa después de cada palabra mientras piensa en la siguiente palabra que uno desea escribir. Pero esto no sucede en una conversación. Uno tiene que continuar hablando o el oyente se aburrirá de esperar y dejará de escuchar. La fluidez significa usar palabras simples para expresar significado, aunque las palabras más largas podrían ser más descriptivas. La fluidez oral significa hablar lenta y claramente, no rápida e incomprensiblemente. La

fluidez depende en saber más palabras y en tener confianza, y no en preocuparse o avergonzarse en cometer errores. También involucra usar expresiones de titubeo como por ejemplo *uh, um, well, o you know* para ganar un tiempo en pensar, y esta estrategia tiene que aprenderla los estudiantes.

Otro complemento de la fluidez es poder articular fácil y comprensiblemente. Los estudiantes necesitan aprender a decir frases completas como también palabras sueltas e ir pronunciando estas frases a manera de práctica para que no hagan difíciles de utilizarlas en el momento en el que tengan que decirlas. La práctica de la pronunciación es una de las maneras necesarias para que los estudiantes se puedan convertir en hablantes más fluidos. Los estudiantes podrán necesitar aprender a evitar palabras y frases que ellos encuentren particularmente difíciles de pronunciarlas en voz alta y tratar de usar frases alternativas que sean más fáciles de expresarlas.

Fluidez contra precisión. La precisión significa no cometer muchas equivocaciones. Ciertamente queremos que nuestros estudiantes sean más fluidos al hablar, pero también queremos que ellos tengan más precisión al hablar. Un hablante sobre confiado e impreciso puede ser una compañía irritante, aunque sea preferible que este no hable nada. Algunas veces y durante la enseñanza de alguna lección hacemos trabajos de explicación y ejercicios de gramática para ayudar a los estudiantes a que hablen con más precisión. Corregimos los errores que cometen y los alentamos a que ellos mismos se corrijan. Pero no se puede esperar que los estudiantes hablen sin cometer errores. Expresar una idea en inglés de manera que otros en el grupo la entiendan y reaccionen ante esta es un logro más satisfactorio

que decir una oración sin cometer errores. Cuando el estudiante se vuelve más apto y tenga más confianza de expresarse con fluidez, probablemente cometerá más errores porque estará forzando su inglés hasta el límite y enfocándose en la comunicación y no en la gramática. Cometer errores sí importa, pero es parte del docente ayudar a los estudiantes a cometer menos errores.

Sostener una conversación. A veces los estudiantes empiezan trabajando juntos con entusiasmo, pero luego pierden rápidamente ese entusiasmo. Esto puede ser porque ellos han agotado el tema de conversación y no tienen más opiniones relevantes o experiencias que compartir. O quizás sea porque le falta un vocabulario necesario para hablar del tema con mayor profundidad. Por otra parte, hay otros que tienen mucho que decir y tienen una conversación más agradable, haciendo que los grupos que están en silencio por falta de un vocabulario adecuado, sientan que están fuera de lugar. Establecer límite de tiempo en la práctica de la fluidez oral es un factor importante. Los estudiantes que saben que tienen un límite de tiempo para una discusión pronto aprenderán a hacer la pausa necesaria para tratar con las preguntas en profundidad, asegurándose que cada miembro de grupo tenga una cantidad igual de tiempo para hablar. La composición del grupo de práctica también es otro factor importante. Un grupo de estudiantes que fácilmente se rinde ante la dificultad es más probable que dejen de hablar más pronto que un grupo con un líder fuerte y lleno de recursos. Quizás también sea necesario darles a estos estudiantes algunos consejos como, por ejemplo:

- a) No empezar a hablar muy pronto, tomarse unos cuantos minutos para ordenar sus pensamientos y considerar lo que vas a decir.

- b) Analizar las preguntas más importantes con una mayor profundidad.
- c) Dejar las preguntas menos importantes, pero volver sobre ellas si hay el tiempo disponible.
- d) Si es necesario, hacer una pausa por un momento para ordenar los pensamientos antes de continuar.
- e) Se usan ejemplos personales en vez de intentar discutir problemas globales.
- f) Escuchar las ideas de otros y reaccionar ante éstas. No se concentre solamente en expresar su propio punto de vista (Jones, L. 2007 p.22).

B.4.5. Rúbrica para evaluar la comunicación.

Harmer, J. (1994) manifiesta que la comunicación entre seres humanos es un fenómeno extremadamente complejo y no es la intención de examinar todas las variables que esta involucra. Pero hay ciertas generalidades que se pueden hacer acerca de los eventos comunicativos y éstas tendrán una relevancia particular en el aprendizaje y enseñanza de idiomas.

Cuando dos personas se involucran en una conversación es seguro que lo están haciendo por buenas razones. ¿Cuáles son?

- a. Ellos quieren decir algo. El querer es usado aquí en forma general para sugerir que los hablantes toman decisiones definidas para dirigirse a otras personas.
- b. Ellos tienen propósitos comunicativos. Los hablantes dicen cosas porque quieren que algo suceda como resultado de lo que dicen. Quizás quieran

encantar a sus oyentes: quieren dar información o expresar placer. Pueden decidir ser rudos o quieran halagar, estar de acuerdo o quejarse. En cada uno de estos casos están interesados en lograr un propósito comunicativo, lo más importante es el mensaje que ellos deseen llevar y el efecto que quieren tener.

- c. Ellos seleccionan el lenguaje deseado. Los hablantes tienen una capacidad infinita de crear nuevas oraciones, especialmente si son hablantes nativos. Para lograr este propósito comunicativo ellos seleccionan el lenguaje que piensan es apropiado para este propósito.

Estas tres generalizaciones se aplican a alguien que tiene una conversación privada o al político dando un discurso a miles de personas. También se aplica al profesor de colegio o al anunciante radial, al juez o al ayudante de una tienda.

En el Currículo Nacional de la Educación Básica (2016) aparece la competencia número 13 la cual se refiere a la comunicación oral. Textualmente dice que el estudiante se comunica oralmente en inglés como lengua extranjera. Se define como una interacción dinámica entre uno o más interlocutores para comunicar sus ideas y emociones. Se trata de una comprensión y producción eficaz porque supone un proceso activo de construcción del sentido de los diversos tipos de textos que expresa o escucha, para lograr sus propósitos. En este proceso, el estudiante pone en juego habilidades, conocimientos y actitudes provenientes del lenguaje oral y del mundo que lo rodea.

Esta competencia también implica el uso adecuado de diferentes estrategias conversacionales considerando los modos de cortesía de acuerdo al contexto sociocultural, como tomar el turno oportunamente, enriquecer y contribuir al tema

de una conversación y mantener el hilo temático con el fin de negociar, persuadir, cooperar, entre otros.

Para construir el sentido de los textos orales, es indispensable asumir la oralidad como una actividad social donde el estudiante interactúa con distintos grupos o comunidades socioculturales. Al hacerlo, tiene la posibilidad de usar un lenguaje oral de manera creativa y responsable, teniendo en cuenta la repercusión de lo dicho. Esta competencia implica la combinación de las siguientes capacidades: Obtiene información de los textos que escucha en inglés; infiere información del texto; expresa oralmente diversos tipos de textos en inglés; reflexiona sobre el uso oral de la lengua extranjera; interactúa con otras personas para intercambiar información en inglés.

Existen niveles de aprendizaje para esta competencia siendo el estándar más alto el nivel DESTACADO el cual dice: Se comunica oralmente mediante diversos tipos de textos en inglés, interpreta la intención del interlocutor. Se expresa adecuando el texto a situaciones comunicativas formales e informales con pronunciación y entonación inteligible, organiza y desarrolla ideas a un tema y las relaciona haciendo uso de recursos cohesivos, vocabulario especializado y construcciones variadas y pertinentes. Utiliza recursos no verbales y para verbales para enfatizar el mensaje. Reflexiona y evalúa sobre lo escuchado justificando su posición de acuerdo a sus conocimientos del tema y al contexto. En un intercambio, participa de forma activa y pertinente acerca de temas variados y evalúa las ideas de los otros para contra argumentar cuando se requiere.

2.3. Definición de términos

Actividad de sensibilización. En el caso de la práctica docente, las actividades de sensibilización consisten en conducir espacios cortos de interacción con los niños y niñas, ya sea en el aula o en otros espacios como el recreo, salidas de campo, para poner en contacto al estudiante practicante con los niños en un marco de interacción más informal para atenuar la ansiedad que genera en algunos estos primeros contactos (Cassany, Luna, & Sanz, 2001).

Ambiente de aprendizaje. Situaciones en donde se organizan y se entremezclan objetivos, contenidos, tareas, interacciones y recursos didácticos para que los alumnos logren la construcción del conocimiento.

Aprendizaje colaborativo. Organización del aprendizaje centrado en los intercambios cognitivos entre los alumnos, con el fin de lograr la construcción compartida y conjunta de significados de conocimiento. Supone un trabajo en grupo que puede ser desarrollado a través de redes de telecomunicaciones. (Sintes, El trabajo en parejas y en grupos, una vía para desarrollar la práctica oral del Inglés)

Atributo. Cualidad o propiedad que caracteriza y da cierto significado a un sujeto u objeto de evaluación (Valle, 2016).

Calidad de la enseñanza. Los parámetros desde los cuales se mide la calidad de la enseñanza vienen dados por dos factores: el modelo educativo adoptado y la capacidad de dar respuesta, en un país y en un momento histórico determinado, a las demandas sociales, socio-culturales, políticas y económicas de esa sociedad.

Competencia. La competencia es una macro habilidad referida a un “saber hacer”. Es un conjunto de capacidades complejas que le permite a la persona actuar con eficiencia y eficacia. Integra los tres tipos de contenidos: conceptuales (saber), procedimentales (saber hacer) y actitudinales (ser). (Montha, 2007).

Enseñanza Comunicativa del Idioma (CLT). Competencia comunicativa donde el significado, a diferencia de la estructura del idioma es el principal enfoque de aprendizaje y objetivos de una comunicación efectiva. Este método es flexible en su enfoque a la enseñanza porque se busca una pronunciación inteligible y cualquier enfoque que ayude a los estudiantes es aceptada (Montha, 2007).

Diagnóstico. Proceso valorativo mediante el cual se identifican, con base en ciertas metodologías, los problemas, deficiencias o necesidades de un objeto determinado. Constituye una primera aproximación a la situación del objeto en estudio, en el que se detectan los aspectos que requieren cambiarse o mejorarse (Mucuyama, 2013).

Estrategias cognitivas. Las estrategias o habilidades de pensamiento sirven para manejar y organizar los procesos del pensamiento y el aprendizaje. Son llamadas también conductas de auto administración (Pham and Nguyenkim, 2008).

Evaluación Como ayuda pedagógica; es un medio para favorecer el éxito del alumnado. Es la evaluación del proceso educativo entendido como un conjunto/todo. Se trata de la valoración permanente de la actividad educativa a medida que ésta se va desarrollando. Tiene un carácter dinámico ya que está integrada en el propio proceso educativo (Long M. , 1983).

Formación. Es el eje de la pedagogía; se refiere al proceso de humanización que va caracterizando el desarrollo individual aquí y ahora, según las propias

posibilidades; la formación es la misión de la educación la enseñanza, posibilitar la realización personal, cualificar lo que cada uno tiene de humano y personal, potenciarse como ser racional, autónomo y solidario (Long and Porter, 1985).

Indicador. Valor cuantitativo o cualitativo que expresa las características o estado de un individuo, objeto o proceso. En el campo de la evaluación educativa los indicadores se emplean para juzgar la calidad, la eficiencia o la productividad — entre otros aspectos— de los programas académicos o de sus componentes, como la matrícula o la planta académica, entre otros (Larrea, 2009).

Fluidez oral. Características que dan al discurso las cualidades de ser natural y normal, incluyendo el uso nativo de la pausa, ritmo, entonación, acentuación, rango de habla y el uso de interjecciones e interrupciones. En la enseñanza de un segundo idioma o idioma extranjero, la fluidez describe el nivel en la comunicación (Richards, 2006).

Materiales, medios y recurso didácticos. Desde una visión general, estos términos se pueden considerar equivalentes en tanto su función central es favorecer el logro de aprendizajes dentro de un contexto de enseñanza.

III. METODOLOGÍA

3.1. Tipo y diseño de investigación

De acuerdo a la finalidad fue aplicada porque se interesa en su aplicación para desarrollar soluciones (González, 2015). De acuerdo al alcance temporal es longitudinal prospectivo, debido a que se midieron las variables en dos momentos para la toma de datos o información. Por su nivel, la investigación fue cuasi experimental porque parte de la escogencia de los grupos, en los que se prueba una variable, sin ningún tipo de selección aleatoria o proceso de pre-selección. El experimento midió la variable que se compara entre grupos diferentes o durante un período de tiempo, siendo su fórmula:

$$GE = 0_1 \times 0_2$$

$$GC = 0_1 - 0_2 \quad \text{Donde:}$$

GE= grupo experimental

GC= grupo de control

X = V independiente (manipulación de la variable independiente)

0₁= preprueba

0₂= posprueba

3.2. Plan de recolección de la información y/o diseño estadístico

Actualmente, el Centro de Idiomas cuenta con 820 estudiantes en sus cursos regulares de los cuales 700 alumnos pertenecen al nivel básico; estudio que lo realizan en 10 meses; 80 son del nivel intermedio y 40 del avanzado. Los cursos básicos de inglés son dictados actualmente en forma mensual teniendo como duración un total de 10 meses a razón de 90 minutos diarios.

- a. La población de estudio (Grupo experimental, GE) estuvo constituida por 15 estudiantes del 10mo Ciclo de Inglés Básico del Centro de Idiomas de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo de la Ciudad de Huaraz (Turno de mañana)
- b. La población de control (Grupo de control, GC) estuvo constituida por 15 estudiantes del 10mo Ciclo de Inglés Básico del Centro de Idiomas de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo de la Ciudad de Huaraz (Turno de noche). Los criterios de inclusión y de exclusión fueron:

Tabla 5: Criterios de inclusión y exclusión

| Criterios de inclusión | Criterios de exclusión |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Sujetos que aprenden inglés • Sujetos de ambos sexos • Con edades entre 18 a 26 años • Sujetos solteros, sin familia. | <ul style="list-style-type: none"> • Sujetos con alto nivel de repitencia • Sujetos que tienen problemas con la asistencia regular • Personas mayores de 26 años de edad. • Personas sin carga familiar. |

Unidad de análisis

Estuvo conformada por cada estudiante del Centro de Idiomas de la UNASAM perteneciente al décimo ciclo de estudios.

3.3. Instrumentos de recolección de la información

Se usó la técnica de la observación cuyo instrumento específico fue la rúbrica cuyo diseño estuvo basado en los indicadores de la tabla de operacionalización de variables con sus respectivas preguntas para evaluar esencialmente el nivel de fluidez oral. Como se ha hecho mención, el estudio es de tipo experimental y

corresponde al diseño: Pre-test y Post-test, con muestra aleatoria para dividir en dos grupos: Grupo experimental (GE) y Grupo de control (GC.)

En el pre y post test, los estudiantes entablaron un diálogo por parejas acerca de un tema planteado por el investigador. La prueba sobre la fluidez oral fue valorada mediante una rúbrica y una ficha técnica. El diseño de la rúbrica fue tomado del lingüista Tiberio S.C., con modificaciones para adaptarla al nivel de conocimiento básico de los estudiantes. La ficha técnica para el pre y post test fue valida por medio de “juicio de expertos” utilizando la opinión de dos docentes de inglés que cuentan con grado de Magísteres y de experiencia en la docencia universitaria (ver anexo 7).

La evaluación para el pre y post test consistió en la simulación de un diálogo entre parejas acerca de un tema dado por el investigador (ver anexo 5). Los estudiantes tuvieron 3 minutos para preparar el diálogo y, luego tuvieron hasta 5 minutos para entablar el diálogo. Las indicaciones para el estudiante A fueron las siguientes:

- El estudiante A mira la foto de su nueva enamorada/enamorada. El estudiante B es tu primo/prima. *“Tú le vas a contar a él/ella todo acerca de tu enamorado/a”*.

Las indicaciones para el estudiante B fueron las siguientes:

- El estudiante A es tu prima/prima. Él/ella tiene una nueva enamorada/enamorado. Averigua todo lo que puedas acerca del enamorado/enamorada haciendo preguntas al estudiante A.

El dialogo fue evaluado utilizando una rúbrica (Anexo 2).

La aplicación del trabajo por parejas se llevó a cabo de lunes a viernes durante un mes. El trabajo por parejas se aplicó una o dos veces durante el transcurso de las clases. Al finalizar todas las actividades del trabajo por parejas durante un mes y teniendo todos los resultados se pudo detectar los errores más frecuentes cometidos por los estudiantes. Estos errores fueron los siguientes:

- Omisión de la pronunciación del sonido –s en la tercera persona singular en tiempo presente.
- Uso inapropiado de algunas expresiones básicas (*what kind of...*, *lot of*)
- Uso inapropiado del tiempo progresivo en vez del tiempo presente simple.
- Uso de sustantivos en singular cuando éstos debían ser en plural.
- Error en el uso del verbo *have* y *have got to*.
- Error en formular preguntas interrogativas y preguntas de sí o no.
- Uso de los sustantivos posesivos.
- Uso de los verbos auxiliares *do/did* al formular preguntas en tiempo presente o pasado.

Es importante indicar que la evaluación del idioma inglés, como se aprecia en el Anexo 3, tiene una calificación en la escala vigesimal de tal forma que la nota de 19-20 es “excelente”; 15-17 “bueno”; 11-14 “aceptable”; y 4-10 “insuficiente”.

En el lado estadístico, para la **fiabilidad del instrumento de investigación** se hizo a través del estadístico Alfa de Cronbach. Su validez como instrumento se refiere al grado en que el instrumento mide aquello que pretende medir. Y la fiabilidad de la consistencia interna del instrumento se puede estimar con este recurso estadístico. La medida de la fiabilidad mediante el alfa de Cronbach asume que los ítems (medidos en escala tipo Likert) miden un mismo constructo y que están altamente correlacionados (Quezada, 2015). Cuanto más cerca se encuentre el valor del alfa a 1 mayor es la consistencia interna de los ítems analizados.

3.4. Plan de procesamiento y análisis estadístico de la información

Este análisis se realizó de acuerdo con la codificación que se estableció para la recolección de datos. Se efectuará el registro en una base de datos preparada para las mediciones a través del programa SPSS v.25 (*Statistical Package for the Social Sciences*). Con este programa se indicaron los porcentajes de acuerdo al número de incidencias de las variables. Los porcentajes obtenidos facilitaron la elaboración de tablas obtenidas con la prueba T de Student de cada una de las variables establecidas para este aporte de investigación. De los resultados del análisis de datos se obtendrán las conclusiones y recomendaciones.

Interpretación de datos

Los datos luego de su análisis y procesamiento mediante el software correspondiente, se presentan en un informe que contendrá tablas descriptivas y cruzadas que proporcionarán una visión más amplia y sencilla sobre los resultados de este trabajo de investigación.

IV. RESULTADO

De acuerdo al objetivo principal, el estudio se orientó a comparar los resultados del grupo experimental y el grupo de control después de aplicar el método a los estudiantes. Para el logro, se desarrollan los objetivos específicos:

a) Nivel de fluidez oral de los estudiantes antes de la aplicación del trabajo por parejas.

Tabla 6: Comparación de grupos, antes de la aplicación del trabajo por parejas

| | Grupo | N | Media | Desviación | Error promedio |
|---------------|--------|----|-------|------------|----------------|
| Vocabulario | GC_pre | 15 | 1,73 | ,458 | ,118 |
| | GE_pre | 15 | 1,93 | ,258 | ,067 |
| Gramática | GC_pre | 15 | 1,80 | ,414 | ,107 |
| | GE_pre | 15 | 1,87 | ,352 | ,091 |
| Pronunciación | GC_pre | 15 | 1,73 | ,458 | ,118 |
| | GE_pre | 15 | 2,00 | ,378 | ,098 |
| Fluidez | GC_pre | 15 | 1,67 | ,488 | ,126 |
| | GE_pre | 15 | 1,73 | ,594 | ,153 |
| Comunicación | GC_pre | 15 | 1,67 | ,488 | ,126 |
| | GE_pre | 15 | 1,93 | ,458 | ,118 |

Se observa en esta tabla que, en el análisis del Vocabulario, las diferencias son mínimas (1.73 y 1.93) entre los grupos de control y el grupo experimental pues la diferencia es de 0.2. Lo mismo ocurre en el tema de la Gramática cuya diferencia es de 0.07; en el caso de la Pronunciación, existe una brecha de 0.27; para el caso de la fluidez, la diferencia es mínima, 0.06; finalmente en el caso de la comunicación, se tiene una diferencia de 0.26 décimas.

Tabla 7: Nivel de fluidez oral de los estudiantes antes de la aplicación del trabajo por parejas

| | N | Media | Desv. Desviación | Desv. Error promedio |
|--------------------|----|-------|------------------|----------------------|
| Calificación Total | 30 | 9,03 | 1,790 | ,327 |

La tabla muestra que la media es de 9.03, en un posible rango de 0 a 20; es decir, cada una de las 5 dimensiones tiene un rango de 0 a 4. La media de 9.03 indica que la nota es desaprobatória (calificación académica = 09), apreciación que se hace gracias a la tabla anterior. A continuación, estadísticamente se hará la prueba de hipótesis para ambos grupos. Por tanto, se acepta la hipótesis de trabajo que plantea:

El nivel de la fluidez oral de los estudiantes del Centro de Idiomas no es eficiente antes de este estudio.

b) Nivel de fluidez oral de los estudiantes después de la aplicación del trabajo por parejas.

Tabla 8: Comparación de grupos, después del trabajo por parejas

| | Grupo | N | Media | Desv. Desviación | Desv. Error promedio |
|---------------|---------|----|-------|------------------|----------------------|
| Vocabulario | GC_post | 15 | 2,87 | ,352 | ,091 |
| | GE_post | 15 | 3,40 | ,507 | ,131 |
| Gramática | GC_post | 15 | 2,80 | ,414 | ,107 |
| | GE_post | 15 | 3,00 | ,000 | ,000 |
| Pronunciación | GC_post | 15 | 3,00 | ,000 | ,000 |
| | GE_post | 15 | 3,13 | ,352 | ,091 |
| Fluidez | GC_post | 15 | 2,87 | ,352 | ,091 |
| | GE_post | 15 | 3,00 | ,000 | ,000 |
| Comunicación | GC_post | 15 | 3,20 | ,414 | ,107 |
| | GE_post | 15 | 3,60 | ,507 | ,131 |

Luego de la aplicación del método de trabajos por grupos (GE, grupo experimental; GC, grupo de control), la diferencia es sustancial. En los 5 factores, los cambios han sido importantes para ambos grupos. El grupo control ha recibido unas clases tradicionales; mientras que, para el caso del grupo experimental se ha enfatizado el uso del trabajo por parejas. Sin embargo, se requiere hacer una prueba estadística para notar si existen diferencias significativas entre estos dos grupos. Para ello se hará, en primer lugar, la prueba de normalidad, para notar su distribución.

Tabla 9: Prueba para muestra después de la aplicación del trabajo por parejas

| | N | Media | Desv. Desviación | Desv. Error promedio |
|-----------------------|----|--------|------------------|----------------------|
| Calificación Total GE | 15 | 16,133 | ,5164 | ,1333 |
| Calificación Total GC | 15 | 14,73 | ,961 | ,248 |

Se aprecia que los índices en ambos grupos, ha aumentado. Sin embargo, es necesario hacer una evaluación de manera independiente. Por lo tanto, se acepta la hipótesis de trabajo que dispone:

La aplicación del trabajo por parejas incrementa significativamente la fluidez oral.

c) Comparación de los resultados después de aplicar el trabajo por parejas para establecer las diferencias de la fluidez oral de los estudiantes.

Para proceder a la comparación entre ambos grupos independientes, se debe realizar una prueba de normalidad:

Tabla 10: Prueba de normalidad

| | Grupo | Kolmogorov-Smirnov ^a | | | Shapiro-Wilk | | |
|---------------|---------|---------------------------------|----|------|--------------|----|------|
| | | Estadístico | gl | Sig. | Estadístico | gl | Sig. |
| Vocabulario | GC_post | ,514 | 15 | ,000 | ,413 | 15 | ,000 |
| | GE_post | ,385 | 15 | ,000 | ,630 | 15 | ,000 |
| Gramática | GC_post | ,485 | 15 | ,000 | ,499 | 15 | ,000 |
| | GE_post | . | 15 | . | . | 15 | . |
| Pronunciación | GC_post | . | 15 | . | . | 15 | . |
| | GE_post | ,514 | 15 | ,000 | ,413 | 15 | ,000 |
| Fluidez | GC_post | ,514 | 15 | ,000 | ,413 | 15 | ,000 |
| | GE_post | . | 15 | . | . | 15 | . |
| Comunicación | GC_post | ,485 | 15 | ,000 | ,499 | 15 | ,000 |
| | GE_post | ,385 | 15 | ,000 | ,630 | 15 | ,000 |

En razón a que la muestra es igual o menor a 30, se elige la prueba Shapiro-Wilk. Así, en la prueba como la significancia es inferior a 0.05, se afirma que esta distribución no es normal. Por ello, se utilizará, no la prueba T de Student, sino el estadígrafo Mann Whitney, prueba no paramétrica.

Prueba de hipótesis:

H₀: Después de la aplicación del trabajo por parejas no existen diferencias significativas con respecto a la fluidez oral de los estudiantes del Centro de Idiomas.

H_a: Después de la aplicación del trabajo por parejas existen diferencias significativas con respecto a la fluidez oral de los estudiantes del Centro de Idiomas.

Tabla 11: Estadísticos de prueba

| | Vocabulario | Gramática | Pronunciación | Fluidez | Comunicación |
|----------------------------|-------------|---------------|---------------|---------|--------------|
| U de Mann-Whitney | 58,500 | 90,000 | 97,500 | 97,500 | 67,500 |
| W de Wilcoxon | 178,500 | 210,000 | 217,500 | 217,500 | 187,500 |
| Z | -2,896 | -1,795 | -1,439 | -1,439 | -2,198 |
| Sig. asintótica(bilateral) | ,004 | ,073 | ,150 | ,150 | ,028 |
| Sig. (una cola ½) | ,002 | 0.0365 | ,075 | ,075 | ,014 |

Finalmente, se observa que, en el análisis, existen 3 de 5 elementos (vocabulario, gramática y comunicación) que se diferencian entre ambos grupos de manera sustancial. Esto debido a que, los valores de significancia para una sola cola, hay 3 cifras inferiores al 0.05. Por lo tanto, se acepta parcialmente la hipótesis:

Después de la aplicación del trabajo por parejas existen diferencias significativas con respecto a la fluidez oral de los estudiantes del Centro de Idiomas.

Prueba de fiabilidad

Tabla 12: Estadística de fiabilidad

| Alfa de Cronbach | N de elementos |
|------------------|----------------|
| ,953 | 5 |

El Alfa de Cronbach se aplicó para determinar la validez y confiabilidad de las encuestas realizadas a la población en estudio. Se aprecia la cifra de 95.3%, el mismo que indica que el instrumento de investigación es fiable a través de sus cinco indicadores (Vocabulario, gramática, pronunciación, fluidez, comunicación).

V. DISCUSIÓN

El propósito general de esta investigación fue demostrar que la aplicación del trabajo por parejas influye significativamente en la fluidez oral de los estudiantes del Centro de Idiomas de la Universidad Santiago Antúnez de Mayolo de Huaraz en el 2017.

La investigación formuló como hipótesis general que la aplicación del trabajo por parejas influye significativamente en la fluidez oral de los estudiantes del centro de idiomas de la UNASAM. Esta hipótesis se ha desarrollado a través de los resultados de cada hipótesis específica como a continuación se explica.

De esta forma, la primera hipótesis específica se ha confirmado, es decir, el nivel de la fluidez oral de los estudiantes del Centro de Idiomas es deficiente antes de este estudio. Lo anteriormente afirmado concuerda con estudios hechos por Santacruz (2015) donde concluye que aún existen formas tradicionales de enseñanza del idioma inglés como la traducción y el uso del español durante las clases. Además, se reconoce la fragilidad de usar propuestas metodológicas dado los cambios y evoluciones permanentes de la didáctica de lenguas extranjeras. Se observa asimismo que de acuerdo a la tabla 6 el análisis arroja que no existe marcada diferencia entre el grupo control y el experimental debido a lo planteado por Santacruz (2015).

Respecto a la segunda hipótesis específica, también se confirma que la aplicación del trabajo por parejas incrementa significativamente la fluidez oral. Eso también se evidencia en estudios hechos por Phan, Thi; Nguyenkim,Than (2008) concluyen que el uso del trabajo por parejas y trabajo grupal han probado tener un gran número

de méritos. Se confirma que el trabajo por parejas y grupal puede crear un ambiente de aprendizaje relajante en el cual los estudiantes se sienten con más confianza para hablar el idioma inglés. En la tabla 9 se comprueba esta hipótesis ya que al aplicarse el trabajo por parejas y no al de control la diferencia en cuanto a calificaciones es sustancial. Esto ratifica lo que sostiene Long (1983) al decir que los usos de tareas bien diseñadas efectuadas por parejas pueden ayudar al estudiante a obtener input comprensible, esto es, lenguaje a un nivel apropiado que permite la adquisición del idioma.

Gracias a la tercera y última hipótesis se demuestra que, después de la aplicación del trabajo por parejas existen diferencias significativas con respecto a la fluidez oral de los estudiantes del Centro de Idiomas, es decir, de manera estadística se advierte que, luego de la aplicación del trabajo por parejas existen diferencias significativas con respecto a la fluidez oral de los estudiantes del Centro de Idiomas en 3 de los 5 factores. Así, se advierte que el vocabulario, la gramática y la comunicación tienen resultados diferentes y positivos en el grupo experimental (GE). Sin embargo, factores como la pronunciación y la fluidez no han evidenciado cambios positivos a través de la enseñanza de la fluidez oral. Esto concuerda con lo manifestado por Krashen (1986) cuando dice que la fluidez es el resultado de la adquisición del idioma y que esta adquisición es un proceso inconsciente que necesita mucha exposición.

Respecto a estos resultados surgen al menos algunas posibles explicaciones. Este estudio ha mostrado que aplicando el trabajo por parejas mejora en general la fluidez oral en los estudiantes del centro de idiomas y que la interacción entre

estudiantes incrementa la oportunidad de que se practique más el idioma meta, los estudiantes toman más interés en el aprendizaje del idioma y se sienten más motivados al trabajar en parejas notándose la pérdida de timidez al practicar oralmente las diferentes clases de diálogos que son trabajados en forma colaborativa. Se nota también que el rol del docente cambia totalmente ya que de ser un instructor pasa a desempeñar el papel de facilitador monitoreando el trabajo de los estudiantes.

Respecto a las limitaciones, es preciso mencionar que, usando el trabajo por parejas en las diferentes actividades realizadas el estudiante ha mejorado notablemente en cuanto a la gramática, vocabulario y comunicación del idioma, en cuanto a la pronunciación no ha habido una mejora sustantiva y esto se puede explicar en el sentido de que el estudiante ha fosilizado la pronunciación de algunas palabras estudiadas anteriormente, vale decir en ciclos anteriores; en cuanto a la fluidez es importante tener en cuenta lo que manifiesta Krashen (1986) cuando dice que la habilidad de hablar fluidamente no puede ser enseñada directamente sino que esta emerge independientemente en el momento en que el estudiante ha construido su competencia lingüística.

Con todo esto se confirma, a través de la hipótesis de estudio que la aplicación del trabajo a través del trabajo *por parejas* influye en mejora de la fluidez oral de los estudiantes del centro de idiomas de la Universidad Santiago Antúnez de Mayolo de Huaraz en el 2017.

VI. CONCLUSIONES.

1. A nivel general, a través de los resultados obtenidos, se confirma que la aplicación del trabajo por parejas influye en la fluidez oral de los estudiantes del centro de idiomas de la Universidad Santiago Antúnez de Mayolo de Huaraz en el 2017. Sin embargo, la influencia no es significativa.
2. A nivel específico, se observa que el nivel de la fluidez oral de los estudiantes del Centro de Idiomas antes de este estudio es deficiente.
3. Se aprecia cambios luego de la aplicación del trabajo por parejas en la fluidez oral con diferencias de promedio en ambos grupos.
4. Finalmente, estadísticamente se observa que, luego de la aplicación del trabajo por parejas existen diferencias significativas con respecto a la fluidez oral de los estudiantes del Centro de Idiomas de la Universidad Santiago Antúnez de Mayolo en 3 de los 5 factores. Así, se advierte que el vocabulario, la gramática y la comunicación tienen resultados diferentes y positivos en el grupo experimental (GE). Sin embargo, factores como la pronunciación y la fluidez no han evidenciado cambios positivos a través de la aplicación del método de fluidez oral.

VII. RECOMENDACIONES

1. Es preciso que las autoridades del Centro de Idiomas deban de tener la preocupación de organizar periódicamente cursos de capacitación sobre metodología y estrategias comunicativas para que los docentes se puedan desenvolver a la altura requerida.
2. Se requiere que los docentes del Centro de Idiomas incluyan en sus clases diarias actividades en las cuales los estudiantes practiquen la fluidez del idioma utilizando el trabajo por parejas en las diferentes actividades comunicativas.
3. Se hace necesario que los directores del Centro de Idiomas se preocupen en proporcionar a los docentes con material didáctico actualizado, y asegurarse de que la tecnología en cuanto a enseñanza del idioma este realmente al alcance del docente.
4. A partir de esta tesis se podrá llevar a cabo un estudio similar en los niveles de inglés intermedio y avanzado. Se puede hacer un estudio para poder comparar y contrastar entre la fluidez oral de los estudiantes del Centro de Idiomas y estudiantes de universidades estatales o privadas.

VIII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AYALA, M. (2010). *Acciones para la dirección del trabajo metodológico para la enseñanza aprendizaje de la comprensión lectora*. Holguin: ISP.
- BERCT, P. (2007). *El rol del docente en el trabajo en parejas*. Brno: Masaryk University.
- BROWN, G. (1996). *Performance and competence in second language acquisition*. Cambridge: University Press.
- BROWN, G., & YALE, G. (1983). *Teaching the spoken language*. New York: Cambridge University Press.
- BROWN, J. (2 de Febrero de 2018). *Promoting fluency in EFL classrooms*.
Obtenido de <http://hosted.jalt.org/pansig/2003/HTML/Brown.htm>
- BRUMFIT, C. (1984). *Communicative methodology in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CARROL, J. (1984). *Development of nature language skills beyond the early years*. New Jersey: Educational Testing Service.
- CARROLL, B. (1980). *Testing communicative performance*. Strasbourg: Pergamon Press.
- CASSANY, D., LUNA, M., & SANZ, G. (2001). *Enseñar lengua*. Barcelona: Grao.
- DOFF, A. (2011). *Teach English*. New York: Cambridge University Press.

- DURÁN, R. (2004). *Habilidades comunicativas en las lenguas extranjeras*. Madrid: Omagraf.
- FILLMORE, C. (2000). *On fluency*. In H.Riggerbach (Eds.), *Perspectives on fluency* (pp.43-60). Ann Arbor: University of Michigan Press.
- FROMKIN, V., & RODMAN, H. (2003). *An introduction to language*. Boston: Thomson Heinle.
- GONZÁLES, A. (2015). *Investigación básica y aplicada en el campo de las ciencias económico administrativas*. México: Colofón.
- HARMER, J. (1994). *The practice of English language teaching*. New York: Longman.
- HARMER, J. (2007). *How to teach English*. Harlow: Pearson.
- HARMER, J. (2007). *The practice of English language teaching*. California: Pearson Longman.
- HARMER, J. (2007). *The practice of language teaching*. Harlow: Pearson.
- JONES, L. (2007). *The student centered classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- JONES, L. (2013). *Working in English*. Cambridge : Cambridge Professional English.
- JONES, R., & EVANS, S. (1995). *Teaching pronunciation through voice quality*. New York: English Language Teaching Journal.

- KRASHEN, S. (1985). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- LAMBRAÑA, E. (2014). *Programa hablar más y el mejoramiento de la habilidad para hablar inglés de los estudiantes de comunicación*. Córdoba: Universidad de Córdoba de Colombia.
- LARREA, P. (2009). *Calidad de servicio. Del Marketing a la estrategia*. Madrid: Díaz de Santos.
- LEÓN, G. (2014). *Técnicas participativas para mejorar la expresión oral del idioma inglés. Caso: estudiantes de mecatrónica del SENATI, de la Esperanza*. Trujillo: Universidad Privada Antenor Orrego.
- LONG, M. (1983). *Acquisition theory, input in second language acquisition*. London: Newbury House.
- LONG, M., & PORTER, P. (1985). *Group work, interlanguage talk and second language acquisition*. New York: TESOL.
- Ministerio de Educación. (2016). *Currículo nacional de la educación básica*. Lima: Ministerio de Educación.
- MONTHA, S. (2007). *Un Estudio de Investigación Acción para Promover la Confianza en los Estudiantes para Hablar en inglés*. Victoria: Universidad Victoria de Australia.
- MUCUYAMA, M. (2013). *Efecto del enfoque aprendizaje basado en tareas en la expresión oral en inglés en las estudiantes del segundo de secundaria de*

Icasa Hogar de la Nina, Iquitos. Iquitos: Universidad de la Amazonia Peruana.

MUÑOZ, A. (2010). *Metodologías para enseñanza de lenguas extranjeras. Hacia una perspectiva crítica.* Bogotá: Universidad EAFIT.

PAVLINA, B. (2007). *El rol del docente en el trabajo en parejas.* Brno: Masaryk University. .

PHAM, T., & NGUYENKIM, T. (2008). *Trabajo en parejas y en grupos y su implementación en la enseñanza del habla para el 10° Grado de secundaria en los colegios estatales.* Ho Chi Minh: Universidad de Ho Chi Ming City.

QUEZADA, N. (2015). *Metodología de la investigación.* Lima: Macro.

RICHARDS, A., PLATT, M., & WEBER, M. (1985). *Longman dictionary of applied linguistics.* Essex: Longman.

RICHARDS, J. (2006). *Communicative language teaching today.* Cambridge: Cambridge University Press.

RICHARDS, J., & LOCKHART, C. (2002). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas.* Madrid: Cambridge University Press.

RICHARDS, J., & ROGERS, T. (1986). *Approaches and methos in language teaching.* New York: Cambridge University Press.

SAMPIERI, H. (2014). *Metodología de la Investigacion* (Quinta ed.). Bogotá: McGraw-Hill.

SANTACRUZ, W. (2015). *Estrategias metodológicas para el desarrollo de la expresión oral en inglés como guía para el maestro de educación básica media del colegio particular Thomas Jefferson*. Quito: Pontificia Universidad Católica de Ecuador.

SELIGER, H., & SHOAMY, E. (1989). *Second language research methods*. Oxford: Oxford University Press.

SINTES, L. (El trabajo en parejas y en grupos, una vía para desarrollar la práctica oral del Inglés). 2008. Holguín: Universidad Mariana Grajales Coello.

VALLE, G. (2016). *Desarrollo del enfoque comunicativo y el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes de Universidad Jaime Bausate y Meza*. Lima: Universidad Inca Garcilaso de la Vega.

WATCYN-JONES, P. (1997). *Pair work 1*. London: Pinguin Books.

ZAFAR, D. (2014). *Teaching oral fluency in academic settings at Amu: an activity based aproach*. Aligarh: Aligarh Muslim University. Obtenido de <https://tinyurl.com/oral-fluency>. Aligarh: Aligarh Muslim University.

V. ANEXO

1. Matriz de consistencia

| Problema | Objetivo | Hipótesis | Var | Indicadores |
|--|--|--|----------------------------|---|
| General | | | Independiente | |
| ¿De qué manera la aplicación del trabajo por parejas influye en la fluidez oral de los estudiantes del centro de idiomas de la UNASAM de Huaraz en el 2017? | Aplicar el trabajo por parejas en los estudiantes del centro de idiomas de la UNASAM de Huaraz en el 2017. | La aplicación del trabajo por parejas influye significativamente en la fluidez oral de los estudiantes del centro de idiomas de la Universidad Santiago Antúnez de Mayolo de Huaraz en el 2017. | Trabajo por parejas | <ul style="list-style-type: none"> • Actividades para que los estudiantes actúen asumiendo Roles diferentes. • Actividades para que los estudiantes actúen siendo ellos mismos realizando tareas específicas • Actividad en que los estudiantes realizan tareas juntos |
| Específicos | | | Dependiente | |
| <p>a) ¿Cuál es el nivel de fluidez oral de los estudiantes del Centro de Idiomas de la Universidad Santiago Antúnez de Mayolo de Huaraz antes de la aplicación del trabajo por parejas en el 2017?</p> <p>b) ¿Cuál es el nivel de fluidez oral de los estudiantes del CI de la UNASAM de Huaraz después de la aplicación del trabajo por parejas en el 2017?</p> <p>c) ¿Qué diferencias existen después de aplicar el trabajo por parejas respecto a la fluidez oral de los estudiantes del Centro de Idiomas de la UNASAM de Huaraz en el 2017?</p> | <p>a) Determinar el nivel de fluidez oral de los estudiantes de idiomas de la UNASAM de Huaraz antes de la aplicación del trabajo por parejas en el 2017.</p> <p>b) Determinar el nivel de fluidez oral de los estudiantes de idiomas de la UNASAM de Huaraz después de la aplicación del trabajo por parejas en el 2017.</p> <p>c) Comparar los resultados después de aplicar el trabajo por parejas para establecer las diferencias de la fluidez oral de los estudiantes del centro de idiomas de la UNASAM de Huaraz en el 2017.</p> | <p>a) El nivel de la fluidez oral de los estudiantes del Centro de Idiomas no es eficiente antes de este estudio.</p> <p>b) La aplicación del trabajo por parejas incrementa significativamente la fluidez oral.</p> <p>c) Después de la aplicación del trabajo por parejas existen diferencias significativas con respecto a la fluidez oral de los estudiantes del Centro de Idiomas de la UNASAM.</p> | Fluidez oral | <ul style="list-style-type: none"> • Rúbrica para evaluar el vocabulario • Rúbrica para evaluar la gramática • Rúbrica para evaluar la pronunciación • Rúbrica para evaluar la fluidez • Rúbrica para evaluar la comunicación |

2. Rúbrica

| Calif | Vocabulario | Gramática | Pronunciación | Fluidez | Comunicación |
|--------------|--|---|--|--|---|
| 4 | Usa variedad de palabras con pocos errores | Usa una variedad de estructuras, con pocos errores | Casi siempre claro y preciso | Habla sin problemas, poco titubeo | Comunica la información y opiniones con efectividad |
| 3 | Usa variedad de palabras, comete algunos errores al escoger la palabra | Usa una variedad de estructuras, comete algunos errores | Generalmente claro y preciso, algunos problemas de pronunciación | Usa variedad de palabras, comete algunos errores al escoger la palabra | Usa una variedad de estructuras, comete algunos errores |
| 2 | Usa un vocabulario y expresiones limitados cometiendo algunos errores | Usa estructuras básicas, comete errores frecuentes | Errores que algunas veces hace difícil entender al estudiante | Habla con titubeo, frecuentemente interfiere con la comunicación | La información y opiniones no son claras |
| 1 | Usa un vocabulario y expresiones básico cometiendo muchos errores | Usa estructuras básicas, comete muchos errores | Muy débil; el estudiante no puede ser entendido | Frecuentemente titubea cuando habla, interfiere con la comunicación | No puede comunicar información u opiniones |

Fuente: Tiberio, S.C. (2006). Focus on Grammar 3 an integrated skills approach. Third Edition. Pearson Longman New York.

3. Ficha de evaluación

EVALUACIÓN DEL IDIOMA INGLÉS

Ciclo: X
 Docente: Alfredo Zanabria Pérez
 Test: Pre Test Post Test
 Grupo: GE GC

| Estudiante Nº | Vocabulario | | | | Gramática | | | | Pronunciación | | | | Fluidez | | | | Comunicación | | | | Final Score | | | | | | | | |
|---------------|-------------|---|---|---|-----------|---|---|---|---------------|---|---|---|---------|---|---|---|--------------|---|---|---|-------------|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | V | G | P | F | C |
| 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 4 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 5 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 6 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 7 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 8 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 9 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 10 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 11 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 12 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 13 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 14 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 15 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

| Escala | Nota |
|--------|-------------------|
| 4 | Excelente 19-20 |
| 3 | Bueno 15-18 |
| 2 | Aceptable 11-14 |
| 1 | Insuficiente 4-10 |

4. Material utilizado en el desarrollo del experimento

15 EYE-WITNESS

You are a policeman/policewoman. Someone phoned the police station a short while ago to say that a man had stolen something from his/her shop. Student B is the person who phoned. You are going to interview him/her to try to get a description of the thief. Use the form below. You can begin like this:

Good (*morning*), Sir/Madam. Now if I could just ask you one or two questions about the man who stole something from your shop this morning.

And you can end:

Thank you very much, Sir/Madam. You've been very helpful. We'll contact you again as soon as we find him.

Before you start, work out the sort of questions you will ask. For example:

What did the man steal?
How old/tall was he?
Was he fat or thin?
What colour was his hair?
etc.

IDENTIFICATION FORM

PB/TDY/45701

Date:

Name of witness:

Address: Tel. No.:

Crime:

Article(s) stolen:

Details of suspect

Sex male female

Age under 18 20-25 26-35 36-50 51-60 over 60

Height under 150 cms 150-160 cms 161-170 cms 171-180 cms
181-190 cms 191 cms-2 metres over 2 metres

Build fat well-built medium build slim thin

Hair black dark fair blond grey any other colour

Hairstyle long short curly wavy straight bald

Eyes blue grey brown any other colour:

Description of clothes

.....
.....
.....
.....

Any other details (beard, moustache, glasses, etc.)

.....
.....
.....

15 EYE-WITNESS

Student B

You work in a shop. Here is a photograph of a man who came into your shop this morning. Look at the photograph for 2–3 minutes. Try to remember as many details about him as you can. *But you must not write anything down on paper.*



The man who came into your shop this morning stole something when you were answering the telephone. You have phoned the police station to report him. A policeman/policewoman (Student A) is going to interview you about the man. Try to answer his/her questions *without looking back at the photograph.*

Student A will begin.

3 MISSING INFORMATION: THE EUROVISION SONG CONTEST




Student A




A daily newspaper is publishing each day a short description of some of the singers taking part in the Eurovision Song Contest. Here is today's list of singers. Unfortunately, some of the information about them is missing. Ask Student B questions to find out the missing information and fill it in (Student B also has missing information and will ask you questions.)

You can ask questions like these:

How old is ... (say name)?
 Where does ... (say name) ... live?
 Which country is ... (say name) ... singing for?
 Is ... (say name) ... married or single?
 How long has ... (say name) ... been a pop singer?
 What are ... (say name)'s interests?
 What is the name of the song ... (say name) ... is going to sing?
 What is ... (say name)'s ambition?

Who's who in the Eurovision Song Contest Part 2

| | | | | | | |
|--------------------------------|-------------|--|--------------------------|---|---------------------------|--|
| Name | Maria Rossi |  | Astrid Klempe |  | Fleming Larson |  |
| Age | 35 | | | | 30 | |
| Home town | | | Hamburg | | Copenhagen | |
| Country | | | Germany | | Denmark | |
| Married/single | married | | | | | |
| Length of time as a pop singer | | | | | | |
| Interests | music | | yoga | | | |
| | painting | | horses | | fishng | |
| Song title (in English) | You Alone | | | | Rocking Through the Night | |
| Ambition | | | To meet the US President | | | |

| | | | | | | |
|--------------------------------|--|---|-----------------------|--|--------------|---|
| Name | Paula Allen |  | 'Nana' |  | Marcel Meyer |  |
| Age | | | 25 | | | |
| Home town | | | | | Paris | |
| Country | Ireland | | Greece | | France | |
| Married/single | single | | married | | | |
| Length of time as a pop singer | 2 years | | 4 years | | | |
| Interests | bird-watching | | tennis | | golf | |
| | ballet | | dogs | | song-writing | |
| | cooking | | | | Jeanette | |
| Song title (in English) | | | Love Me Tonight | | | |
| Ambition | To get married and have lots of children | | To be rich and famous | | | |

When you have finished, check with Student B to see if you have filled in the missing information correctly.

(Note: The Eurovision Song Contest is a competition held once a year by the various television companies in Europe to pick the best pop song. There is a jury in each country who gives marks for each song and the song with the highest total is the winner. The competitors from each country must sing the song in the language of that country.)

3 MISSING INFORMATION: THE EUROVISION SONG CONTEST




Student B




A daily newspaper is publishing each day a short description of some of the singers taking part in the Eurovision Song Contest. Here is today's list of singers. Unfortunately, some of the information about them is missing. Ask Student A questions to find out the missing information and fill it in. (Student A also has missing information and will ask you questions.)

You can ask questions like these:

How old is ... (say name)?
 Where does ... (say name) ... live?
 Which country is ... (say name) ... singing for?
 Is ... (say name) ... married or single?
 How long has ... (say name) ... been a pop singer?
 What are ... (say name)'s interests?
 What is the name of the song ... (say name) ... is going to sing?
 What is ... (say name)'s ambition?

Who's who in the Eurovision Song Contest Part 2

| | | | | | | |
|--------------------------------|---------------------------|--|---------------|---|--------------------------------|--|
| Name | Maria Rossi |  | Astrid Klempe |  | Fleming Larson |  |
| Age | | | 22 | | | |
| Home town | Milan | | | | | |
| Country | Italy | | | | Denmark | |
| Married/single | | | single | | single | |
| Length of time as a pop singer | 8 years | | 4 years | | | |
| Interests | music golf painting | | swimming | | football reading fishing | |
| Song title (in English) | | | | | | |
| Ambition | To buy a Rolls-Royce | | | | To sing in the USA | |

| | | | | | | |
|--------------------------------|-------------------|---|-----------------|--|--------------------|---|
| Name | Paula Allen |  | 'Nana' |  | Marcel Meyer |  |
| Age | 19 | | | | 34 | |
| Home town | Dublin | | Athens | | | |
| Country | Ireland | | Greece | | France | |
| Married/single | | | | | married | |
| Length of time as a pop singer | | | | | 12 years | |
| Interests | | | tennis | | karate | |
| | cooking | | travelling | | | |
| Song title (in English) | When You Are Gone | | Love Me Tonight | | | |
| Ambition | | | | | To write a musical | |

When you have finished, check with Student A to see if you have filled in the missing information correctly.

(Note: The Eurovision Song Contest is a competition held once a year by the various television companies in Europe to pick the best pop song. There is a jury in each country who gives marks for each song and the song with the highest total is the winner. The competitors from each country must sing the song in the language of that country.)

12 THIS IS MY BROTHER

Student A

Student B is a new friend you have made on holiday. He/she is going to show you a photograph of his/her brother and his family. Find out as much as you can about them by asking Student B questions, such as:

What's your brother's name?
How old is he?
What does he do?
What's his wife's name?
Does she go out to work too?
How long have they been married?
Where do they live?
Do you see them very often?

Try to think of at least fifteen questions to ask.

When you are both ready, student B will begin.

12 THIS IS MY BROTHER

Student B

Below is a photograph of your brother and his family. Student A is a new friend you have met on holiday. You are going to tell him/her all about your brother and his family.

Before you start, think of the following:

your brother's name/age/job
his wife's name/job
their children's names/ages
where they live
how long they have been married
how often you see them
what your brother's like (kind, friendly, funny, etc.)
his interests

When you are both ready, you can begin like this:

Would you like to see a photograph of my brother and his family?

(Note: Student A will probably ask you lots of questions, so be prepared to use your imagination!)



From Pair Work 1 by Peter Watcyn-Jones © Penguin 1997 **PHOTOCOPIABLE**

61

1 GETTING TO KNOW YOU (1)

Get to know something about Student B by asking him/her questions and filling in the following form. (Student B will also ask you questions.)

| | |
|---|--------------------------|
| Name: | Age: |
| Country of origin: | Nationality: |
| Home/town/village: | |
| Number of people in family: | |
| Mother <input type="checkbox"/> Father <input type="checkbox"/> Number of brothers: | Number of sisters: |
| Anyone else: | |
| Father's occupation: | |
| Mother's occupation: | |
| Still at school Yes/No | Left school (year) |
| (If Student B has left school): Present job or College/University: | |
| Length of time spent studying English: years | |
| Interests: | |
| Favourite colour: | |
| Favourite countries visited: | |
| Main ambition: | |

Before starting, work out which questions to ask. For example:

| | |
|--|---------------------------|
| What's your name? | Where do you come from? |
| Have you got any brothers? | What's your father's job? |
| How long have you been studying English? | |

When you have finished, use the answers Student B gave you to fill in the gaps in the following sentences.

| | |
|----|---|
| 1 | I spoke to |
| 2 | He/She is years old and comes from |
| 3 | He/She is (<i>nationality</i>) and lives in a town/village called |
| 4 | There are people in his/her family altogether – his/her |
| 5 | His/Her father is a/an .. and his/her mother is a/an |
| 6 | He/She is still at school. |
| OR | He/She left school in 19 and is now studying at |
| | (<i>name of College/University</i>) |
| OR | He/She left school in 19 and is now working as a/an |
| 7 | He/She has been studying English for years. |
| 8 | His /Her interests are |
| | and his/her favourite colour is |
| 9 | He/She hasn't visited any foreign countries. |
| OR | The only foreign country he/she has visited is |
| OR | He/She has visited |
| | (<i>name of foreign countries</i>). |
| 10 | Finally, his/her main ambition is to |

When you have finished, find another partner. Now tell this person all about Student B by reading out the sentences above.

1 GETTING TO KNOW YOU (1)

Student B

Get to know something about Student A by asking him/her questions and filling in the following form. (Student A will also ask you questions.)

Name: Date of birth:
 (day) (month) (year)

Place of birth: Town: Country:

Nationality:

Home/town/village:

Number of people in family:

Mother Father Number of brothers Number of sisters Anyone else

Father's name: Age:

Mother's name: Age:

Still at school Yes/No Left school (year)

(If Student A has left school): Present job or College/University:

Length of time spent studying English: (year)

Interests:

Favourite pop singer:

Languages spoken (apart from English):

Main ambition:

Before starting, work out which questions to ask. For example:

| | |
|----------------------|--------------------------------------|
| What's your name? | Have you got any sisters? |
| When were you born? | When did you start learning English? |
| Where were you born? | |

When you have finished, use the answers Student A gave you to fill in the gaps in the following sentences.

- 1 I spoke to
- 2 He/She was born on, 19 in
 (town/village) in (country).
- 3 He/She is (nationality) and lives in a town/village called
- 4 There are people in his/her family altogether – his/her
- 5 His/Her father is called and he is years old.
- 6 His/her mother's name is and she is years old.
- 7 He/She is still at school.
 OR He/She left school in 19 and is now studying at (name
 of College/University)
 OR He/She left school in 19 and is now working.
 He/She is a/an
- 8 He/She started learning English in 19
- 9 His/Her interests are and his/her favourite pop singer is
- 10 Apart from English, he/she also speaks
- 11 Finally, his/her main ambition is to

When you have finished, find another partner. Now tell this person all about Student A by reading out the sentences above.

5. Prueba: Pre Test y Post Test

10 THIS IS MY BOYFRIEND/GIRLFRIEND

Student A

Look at the photograph of your new boyfriend/girlfriend. Student B is your cousin. You are going to tell him/her all about your new boyfriend/girlfriend.

Before you start, think of the following:

- where you met him/her
- how long you have known him/her
- his/her job
- where he/she comes from, lives
- his/her name, age
- his/her interests
- if you plan to get married (when? where?)
- what your parents think of him/her
- etc.

When you are both ready, you can begin like this:

Would you like to see a photograph of my new boyfriend/girlfriend?

(Note: Student B will probably ask you lots of questions, so be prepared to use your imagination!)



10 THIS IS MY BOYFRIEND/GIRLFRIEND

Student B

Student A is your cousin. He/she has got a new girlfriend/boyfriend. Find out all you can about him/her by asking Student A questions, such as:

What's his/her name?
How old is he/she?
Where did you meet him/her?
What does he/she do?
Have your parents met him/her?

Try to think of at least fifteen questions to ask.

When you are both ready, Student A will begin.

6. Sesiones de aprendizaje

Las sesiones de aprendizaje preparadas para este fin siguen las indicaciones de Watcyn –Jones (1997), modificadas. Prácticamente son mini sesiones ya que estas actividades para practicar la fluidez oral utilizando el trabajo por parejas se realizaron en 30 minutos cada una y formaban parte de una sesión de aprendizaje que consta de 1 hora y treinta minutos.

SESIÓN DE APRENDIZAJE

I. DATOS GENERALES:

1.1. Institución : Centro de Idiomas
 1.2. Área : Inglés
 1.3. Nivel : Básico A
 1.4. Tema : Información personal de un familiar
 1.5. Duración : 30 minutos
 1.6. Profesor del curso : WALTER A. ZAMARRA PÉREZ

II. SELECCIÓN DE COMPETENCIAS, CAPACIDADES E INDICADORES:

| COMPETENCIA | CAPACIDAD | CONOCIMIENTO | INDICADOR |
|--------------|---|--------------|---|
| fluidez oral | Preguntan y dan información acerca de un familiar | | Simulan un diálogo acerca de un familiar formando preguntas interrogativas en diferentes tiempos. |

III. SECUENCIA DIDÁCTICA:

| | PROCESO DE APRENDIZAJE | MEDIOS Y/O MATERIALES | TIEMPO |
|--|--|-----------------------|--------|
| INICIO Motivación Recejo de saberes previos Conflicto cognitivo | El docente inicia la práctica oral motivando a la clase haciéndole las siguientes preguntas: - Do you have a brother? - What is his name? - How old is he? - Where does he work? Los estudiantes van respondiendo utilizando respuestas cortas. | | 5 |
| PROCESO Construcción del aprendizaje Aplicación de lo aprendido | El docente entrega las hojas de práctica a los estudiantes dando las indicaciones claras del diálogo que van a construir oralmente e indica que vayan formando en párrafos. Los alumnos empiezan a dialogar entre sí utilizando las indicaciones dadas por el docente. Trabajando con el material los alumnos hacen preguntas y respuestas acerca del tema dado. El docente va monitoreando a las parejas observando el desempeño de estas, notando los problemas o equivocaciones que puedan cometer durante la práctica. | | 10 |
| SALIDA Transferecia Extensión Metacognición | Los estudiantes por parejas y en frente de sus compañeros escenifican el diálogo que habían practicado. Finalmente el docente discute con los estudiantes acerca de lo que ellos encontraron difícil, señala los errores que cometieron. | | 15 |

IV. EVALUACIÓN:

| INDICADORES | INSTRUMENTOS |
|--|----------------------|
| Simulan un diálogo acerca de un familiar utilizando preguntas en interrogativas en diferentes tiempos. | Hoja de rúbrica |
| BIBLIOGRAFIA | DIRECCIONES URL/PAG. |
| Watcyn-Jones P. (1997) Fairwork. Penguin Books. | |

SESIÓN DE APRENDIZAJE

I. DATOS GENERALES:

- 1.1. Institución : Centro de Idiomas
 1.2. Área : Inglés
 1.3. Nivel : Básica X
 1.4. Tema : La apariencia física
 1.5. Duración : 30 minutos
 1.6. Profesor del curso : Walter Alfredo Zanabria Pérez

II. SELECCIÓN DE COMPETENCIAS, CAPACIDADES E INDICADORES:

| COMPETENCIA | CAPACIDAD | CONOCIMIENTO | INDICADOR |
|--|---|--------------|--|
| Fluidez Oral | Describe la apariencia física de una persona | | Usando el juego de roles dialogan y describen la apariencia física de una persona. |
| PROCESO DE APRENDIZAJE | | | MEDIOS Y/O MATERIALES |
| INICIO Motivación Recojo de saberes previos Conflicto cognitivo | El docente inicia la sesión motivando a los estudiantes con las siguientes preguntas: Who is your best friend? Is he tall? Is he fat? What color are his eyes? | | 5 |
| PROCESO Construcción del aprendizaje Aplicación de lo aprendido | El docente entrega el material de práctica a los estudiantes dando indicaciones claras de lo que van a hacer en esta actividad. Los estudiantes utilizando el juego de roles preparan el diálogo describiendo la apariencia física de una persona. El docente va monitoreando a los estudiantes por parejas el desempeño de estos notando los problemas y equivocaciones que puedan surgir durante la práctica. | | 10 |
| SALIDA Transferencia Extensión Metacognición | Los estudiantes por parejas y en frente de sus compañeros practican el juego de roles (role-play) describiendo la apariencia física de una persona. Finalmente el docente discute con los estudiantes acerca de lo que hallaron difícil. Señala las equivocaciones que cometieron al momento de interactuar. | | 15 |

IV. EVALUACIÓN:

| INDICADORES | INSTRUMENTOS |
|--|----------------------|
| Usando el juego de roles dialogan y describen la apariencia física de una persona. | La púbrica |
| BIBLIOGRAFIA | DIRECCIONES URL/PAG. |
| Watcyn - Jones P. (1997) Fair Work 1. Penguin Books | |

7. Validaciones

Ficha Técnica de Validación del Instrumento del Pre y Post Test

Título de la tesis: Trabajo por parejas y fluidez oral de los estudiantes del Centro de Idiomas de la Universidad Santiago Antúnez de Mayolo, Huaraz, 2017

Instrumento : Rúbrica para evaluar la fluidez oral

Jurado experto: Mag. Madeley J. Kaqui Valenzuela

| Criterios | Regular | Bueno | Muy bueno | Sobresaliente |
|---|---------|-------|-----------|---------------|
| 1. El test está elaborado en forma científica por lo tanto es explicativo | | | ✓ | |
| 2. El test evalúa el nivel básico del idioma informa clara | | | | ✓ |
| 3. El texto tiene relación entre las variables y las dimensiones | | | | ✓ |
| 4. El test tiene relación entre las dimensiones y los indicadores | | | | ✓ |
| 5. El test tiene coherencia entre los indicadores y los <i>items</i> | | | | ✓ |
| 6. Usa gran variedad de palabras al comunicarse con el interlocutor | | | | ✓ |
| 7. Elabora sus preguntas y respuestas con la adecuada estructura del idioma | | | ✓ | |
| 8. Se comunica en forma clara usando buena pronunciación ritmo y entonación | | | ✓ | |
| 9. Se expresa en forma fluida al hablar con su interlocutor | | | ✓ | |
| 10. Interactúa con su interlocutor dando información con efectividad | | | ✓ | |


Mag. Madeley J. Kaqui Valenzuela

Ficha Técnica de Validación del Instrumento del Pre y Post Test

Título de la tesis: Trabajo por parejas y fluidez oral de los estudiantes del Centro de Idiomas de la Universidad Santiago Antúnez de Mayolo, Huaraz, 2017

Instrumento : Rúbrica para evaluar la fluidez oral

Jurado experto: Mag. Edinson Márquez Trejo

| Criterios | Regular | Bueno | Muy bueno | Sobresaliente |
|---|---------|-------|-----------|---------------|
| 1. El test está elaborado en forma científica por lo tanto es explicativo | | | | ✓ |
| 2. El test evalúa el nivel básico del idioma informa clara | | | | ✓ |
| 3. El texto tiene relación entre las variables y las dimensiones | | | | ✓ |
| 4. El test tiene relación entre las dimensiones y los indicadores | | | | ✓ |
| 5. El test tiene coherencia entre los indicadores y los <i>items</i> | | | | ✓ |
| 6. Usa gran variedad de palabras al comunicarse con el interlocutor | | | ✓ | |
| 7. Elabora sus preguntas y respuestas con la adecuada estructura del idioma | | | ✓ | |
| 8. Se comunica en forma clara usando buena pronunciación ritmo y entonación | | | ✓ | |
| 9. Se expresa en forma fluida al hablar con su interlocutor | | | ✓ | |
| 10. Interactúa con su interlocutor dando información con efectividad | | | ✓ | |



Mag. Edinson Márquez Trejo