

LB1576  
S4

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN  
ESCUELA DE IDIOMAS MODERNOS  
CENTRO DE INVESTIGACIONES EN LENGUAS EXTRANJERAS

INTERACCIÓN ORAL ESTUDIANTE-ESTUDIANTE Y COMPETENCIA  
COMUNICATIVA ORAL EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA (ILE) A NIVEL  
UNIVERSITARIO

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

Autor: Andrés Eloy Seijas Falkenhagen  
Tutor: Ingrid Goilo de Tyrode

Trabajo de Grado presentado ante la Ilustre Universidad de Los Andes  
como requisito final para optar al Grado Académico de  
Magíster Scientiae en Enseñanza/Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras

MÉRIDA, VENEZUELA  
Diciembre, 2013

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela  
(CC BY - NC - SA 3.0 VE )

Derechos reservados

Universidad de Los Andes

Andrés Eloy Seijas Falkenhagen

Diciembre de 2013

## DEDICATORIA

A mi familia,  
Porque es el ejemplo a seguir...  
In memoriam a mi Abuela Mercedes,  
Sé que estaría muy feliz...

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

## AGRADECIMIENTOS

En primer lugar a mis padres, por su infinito apoyo, por su paciencia y por la motivación que siempre me brindaron para que siguiera adelante.

En segundo lugar, quiero expresar mis más sinceros y profundos agradecimientos a mi tutora, profesora Ingrid Goilo, por su paciencia, su dedicación, su comprensión, su confianza y por guiarme en esta etapa y proceso de aprendizaje.

A todos los profesores de la Maestría Enseñanza/Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras por su confianza, y por todo lo que me enseñaron durante este proceso.

A los cuatro informantes de este estudio por hacer posible la realización del mismo.

Al CDCHTA de la Universidad de Los Andes, por su apoyo académico y financiero del proyecto código H-1353-11-06-Em

## RESUMEN

### INTERACCIÓN ORAL ESTUDIANTE-ESTUDIANTE Y COMPETENCIA COMUNICATIVA ORAL EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA (ILE) A NIVEL UNIVERSITARIO

En el contexto de la educación universitaria venezolana, se puede observar, con frecuencia, que en muchas clases en las que se enseña el inglés como lengua extranjera (ILE) los docentes incentivan poco la interacción entre los estudiantes dentro del aula con el fin de promover y desarrollar la comprensión y producción oral. Este estudio tuvo como propósito investigar y analizar la interacción oral en el desarrollo de la competencia comunicativa oral de los estudiantes en un aula de clase en la que se enseña ILE a nivel universitario en una ciudad en los Andes al occidente de Venezuela. En el mismo, participaron cuatro (4) informantes: tres (3) estudiantes y un (1) docente. Está enmarcado dentro del paradigma cualitativo, específicamente un estudio de casos, en el que se utilizaron observaciones, entrevistas semi-estructuradas y grabaciones de audio y video como instrumentos para la recolección de los datos que luego fueron analizados por medio de la triangulación para obtener una mayor confiabilidad. Los resultados de este estudio me permitieron obtener otra visión de cómo se puede abordar una clase de Inglés III a nivel universitario. De igual manera, éstos evidencian que la interacción estudiante-estudiante dentro y fuera del aula de clases, el uso de textos de obras literarias y culturales y las evaluaciones parciales realizadas fuera del aula de clases son recursos pedagógicos invalorables para explotar y mantener al estudiante activo y cumplieron un rol primordial para promover la interacción oral y el trabajo cooperativo entre los estudiantes tanto dentro como fuera del aula de clases. Asimismo, la personalidad del docente fue un elemento importante para brindarles seguridad y confianza a los estudiantes para que participaran oralmente en las actividades realizadas dentro del aula de clases. Estas interacciones orales fomentaron en los estudiantes el desarrollo de su competencia comunicativa oral ya que entre ellos aprendieron a construir conocimiento y significado socialmente, lo cual les facilitó el aprendizaje de los objetivos específicos y generales de la asignatura.

Palabras clave: ILE, comprensión y producción oral, interacción oral, cooperación, textos literarios, nivel universitario

## ABSTRACT

### STUDENT-STUDENT ORAL INTERACTION AND ORAL COMUNICATIVE COMPETENCE IN ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE (EFL) AT UNIVERSITY LEVEL

In the context of the Venezuelan university level education, we find, quite frequently, that in many classes where English is taught as a Foreign Language, teachers do not foster as much student-student interaction in the classroom in order to promote and develop listening and speaking skills. The purpose of this study was to research and analyze oral interaction in the development of students' oral communication competence. The research was conducted in a city located in the western part of Venezuela. Four subjects were selected for this study: three (3) students and one (1) professor. It was conducted under a qualitative research paradigm by way of a case study; observations, semi-structured interviews and audio and video recordings were used as instruments to collect the data, which were then analyzed through triangulation. The results of this research study allowed me to get another vision of how an English III class at university level could be approached. Moreover, results show that student-student interaction in and outside the classroom, the use of literary and cultural texts, and take-home evaluations are invaluable pedagogical resources to exploit and maintain students participating actively in class, and played an important role to promote oral interaction and cooperative work among students in and outside the classroom. The teachers' personality was also an important element that gave the students security and confidence to participate more orally in their activities in class. These oral interactions enhanced the student's oral communicative competence, because they learned to build social meaning and knowledge, which was a factor that helped in the learning of the general and specific objectives in the program.

Key words: EFL, listening and speaking, oral interaction, cooperation, literary texts, university level

## ÍNDICE GENERAL

|                                                                                    | Pags. |
|------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| DEDICATORIA.....                                                                   | ii    |
| AGRADECIMIENTOS.....                                                               | iii   |
| RESUMEN.....                                                                       | iv    |
| ABSTRACT.....                                                                      | v     |
| LISTA DE TABLAS O CUADROS.....                                                     | ix    |
| LISTA DE FIGURAS O GRÁFICOS.....                                                   | x     |
| INTRODUCCIÓN.....                                                                  | 1     |
| <br>CAPÍTULO                                                                       |       |
| I EL PROBLEMA.....                                                                 | 5     |
| Planteamiento del Problema.....                                                    | 5     |
| Justificación del Estudio.....                                                     | 8     |
| Preguntas de Investigación.....                                                    | 9     |
| Limitaciones del Estudio.....                                                      | 10    |
| <br>II MARCO TEÓRICO.....                                                          | 11    |
| Fundamentación teórica.....                                                        | 11    |
| Comprensión y Producción Oral Según la Teoría Conductista.....                     | 12    |
| Comprensión y Producción Oral Según la Teoría Constructivista.....                 | 13    |
| Métodos y enfoques bajo el Modelo Constructivista.....                             | 14    |
| Enfoque Comunicativo.....                                                          | 14    |
| Competencia Comunicativa.....                                                      | 16    |
| Aprendizaje Cooperativo.....                                                       | 17    |
| El “input” y el “output” en el desarrollo de la comprensión y producción oral..... | 23    |
| Teorías Enmarcadas Dentro de la Tendencia Constructivista.....                     | 25    |
| Constructivismo Social.....                                                        | 25    |
| Zona de Desarrollo Próximo.....                                                    | 27    |
| Interacción.....                                                                   | 28    |
| Tipos de Interacción.....                                                          | 32    |
| Interacción Estudiante-Estudiante.....                                             | 32    |
| Estrategias de comunicación Estudiante-Estudiante.....                             | 33    |
| Tipos de actividades durante la interacción estudiante-estudiante.....             | 37    |
| Antecedentes.....                                                                  | 42    |
| <br>III MARCO METODOLÓGICO.....                                                    | 55    |
| Tipo y Diseño de Investigación.....                                                | 55    |
| Lugar y Participantes de la Investigación.....                                     | 57    |

|    |                                                                                                                                                                                                                                                                                |     |
|----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
|    | Instrumentos y Procedimientos para la Recolección de Datos.....                                                                                                                                                                                                                | 59  |
|    | La Observación.....                                                                                                                                                                                                                                                            | 60  |
|    | Entrevistas Semi-estructuradas.....                                                                                                                                                                                                                                            | 62  |
|    | Grabaciones en Audio y Video.....                                                                                                                                                                                                                                              | 64  |
|    | Procedimientos para el Análisis e Interpretación de los Datos.....                                                                                                                                                                                                             | 65  |
| IV | CONTEXTO SOCIO-EDUCATIVO.....                                                                                                                                                                                                                                                  | 69  |
|    | La Institución.....                                                                                                                                                                                                                                                            | 70  |
|    | El aula de clases.....                                                                                                                                                                                                                                                         | 70  |
|    | La clase de Inglés III.....                                                                                                                                                                                                                                                    | 71  |
|    | Programa de la asignatura Inglés III.....                                                                                                                                                                                                                                      | 73  |
|    | Clases típicas de la asignatura de Inglés III.....                                                                                                                                                                                                                             | 74  |
|    | Los informantes.....                                                                                                                                                                                                                                                           | 76  |
| V  | ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS.....                                                                                                                                                                                                                               | 86  |
|    | Categoría 1                                                                                                                                                                                                                                                                    |     |
|    | El uso de textos literarios como punto de partida para estudiar y ejercitar las cuatro modalidades del ILE. “La literatura: puerta de entrada para la lengua, para la cultura y para la humanidad” (Alejandro).....                                                            | 87  |
|    | Categoría 2                                                                                                                                                                                                                                                                    |     |
|    | La personalidad del docente como un estímulo para la participación y la interacción en el aula de clases. ...es como que decía: “soy su amigo y le estoy dando las herramientas que conozco, vamos a hacerlo...” (Basto).....                                                  | 105 |
|    | Categoría 3                                                                                                                                                                                                                                                                    |     |
|    | El conocimiento no se construye solo: La evaluación como estímulo para el aprendizaje cooperativo y la interacción dentro y fuera del aula de clases. “El examen fue un buen método...uno puede trabajar con los compañeros y comparte opiniones, conocimiento” (Ferrero)..... | 116 |
|    | Interpretación y resultados del análisis de errores.....                                                                                                                                                                                                                       | 129 |
| VI | CONCLUSIONES E IMPLICACIONES.....                                                                                                                                                                                                                                              | 135 |
|    | 1. ¿Cómo promueve el docente la competencia comunicativa oral en un aula de clases de inglés como lengua extranjera a nivel universitario?.....                                                                                                                                | 135 |
|    | 2. ¿Cuál es el rol de la interacción en el desarrollo de la competencia comunicativa oral, en un aula universitaria de inglés como lengua extranjera nivel intermedio?.....                                                                                                    | 136 |
|    | Recomendaciones pedagógicas.....                                                                                                                                                                                                                                               | 144 |
|    | Recomendaciones investigativas.....                                                                                                                                                                                                                                            | 146 |
|    | Conclusiones.....                                                                                                                                                                                                                                                              | 147 |
|    | MATERIALES DE REFERENCIA.....                                                                                                                                                                                                                                                  | 150 |
|    | Apéndices.....                                                                                                                                                                                                                                                                 | 150 |
|    | Apéndice A: Rúbrica: Categorías para evaluar la competencia oral.....                                                                                                                                                                                                          | 151 |
|    | Apéndice B: Lista de Cotejo ( <i>check list for English III</i> ).....                                                                                                                                                                                                         | 152 |
|    | Apéndice C: Programa de la asignatura Inglés III.....                                                                                                                                                                                                                          | 153 |



|                                                                                                   |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Apéndice D: Lecturas realizadas durante la asignatura Inglés III.....                             | 154 |
| Apendice E: Capítulo del Libro “English as a Global Language”.....                                | 155 |
| Apendice F: Interacción oral (evaluación) de los informantes dentro del cubículo del docente..... | 156 |
| Apendice G: Carta de solicitud para el docente.....                                               | 157 |
| Apéndice H: Carta de solicitud para los estudiantes.....                                          | 158 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....                                                                   | 159 |

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

## LISTA DE TABLAS

|                                              | Págs. |
|----------------------------------------------|-------|
| Cuadro de los Informantes.....               | 77    |
| Interacción entre Gabriela y Mary.....       | 99    |
| Palabras empleadas en las interacciones..... | 130   |

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

## LISTA DE FIGURAS

|                                                                                                            | Págs. |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| Aula de clases.....                                                                                        | 71    |
| Interacción estudiantes.....                                                                               | 76    |
| Porcentaje y Tipo de errores cometidos por cada estudiante.....                                            | 131   |
| Total de palabras empleadas por minuto para cada diálogo.....                                              | 132   |
| Total de errores cometidos por los estudiantes sumando las categorías entre los dos primeros diálogos..... | 132   |

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

## INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la comunicación oral es a menudo un reto para los docentes en el área de la enseñanza de idiomas (García, s/f). Uno de estos retos es cómo resolver la circunstancia de que, en la mayoría de los casos, el estudiante no tiene forma de practicar este aspecto del idioma fuera del ámbito del aula de clases. Según García (2007), para muchos estudiantes que estudian un idioma como lengua extranjera, el aula de clases constituye el primer y/o único contacto con la lengua que quieren aprender. Asimismo, algunos docentes enfocan sus esfuerzos pedagógicos en otros aspectos de la lengua tales como la gramática, la lectura y/o la escritura, y no realizan suficientes actividades para desarrollar la competencia oral en el aula de clase (García, s/f). Es por esto que lograr que el estudiante desarrolle también sus habilidades comunicativas orales en la lengua extranjera (LE) que está aprendiendo es una gran responsabilidad para el docente, quien además debe apoyarse en una serie de actividades y estrategias pedagógicas para facilitarle al alumno el desarrollo de la comprensión y producción oral.

Actualmente, en algunas universidades venezolanas en las que se enseña el idioma inglés como lengua extranjera (ILE), podemos observar que el docente es el que habla la mayoría de las veces, olvidándose así de que son sus estudiantes los que tienen que desarrollar la competencia comunicativa. De acuerdo con Johnson (1981), este tipo de control oral del docente en el aula de clase se denomina “centrismo del adulto”; asimismo, este autor señala que algunos docentes creen que el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera o

de una segunda lengua ocurre sólo entre profesores y estudiantes, y que la interacción estudiante-estudiante reduce de una manera importante el logro de los objetivos. El mismo autor señala que, para él, la interacción estudiante-estudiante pudiera tener una mayor importancia en el éxito académico del alumno que la interacción estudiante-profesor, ya que la interacción constructiva entre alumnos, influye no sólo en el logro y éxito académico de los estudiantes, sino que también permite desarrollar competencias sociales y cognitivas además de fomentar el intercambio de perspectivas entre ellos.

La interacción verbal, por lo tanto, consiste en un proceso de intercambio de información que involucra la participación activa de los estudiantes y de los docentes en la acción educativa, con la finalidad de llevar el proceso de enseñanza-aprendizaje a su máximo nivel (Piña y Sánchez, 2006). Además, la interacción estudiante-estudiante en el aula de clases crea oportunidades para que ellos participen y usen la lengua, de una forma menos estructurada y más espontánea, para que así negocien significado, controlen el tópico de discusión y, más importante aún, utilicen sus conocimientos previos y competencias interactivas para comunicarse unos con otros (Johnson, 1995).

Dada la importancia que tiene el desarrollo de la competencia comunicativa oral en el proceso de aprendizaje de una LE en Venezuela, el propósito del presente estudio fue investigar y analizar la interacción oral en el desarrollo de la competencia oral comunicativa de los estudiantes en un aula de clases en la que se enseña inglés como lengua extranjera a nivel universitario.

Con el fin de reportar el desarrollo y resultados del presente estudio, en el Capítulo I (El Problema), planteo el asunto a investigar así como también las preguntas de investigación que sirvieron para responder las inquietudes que originaron el problema; de igual forma, hago una breve referencia a la justificación y a las limitaciones del estudio. En el Capítulo II (Marco Teórico), hago una revisión de la teoría que sirvió de sustento a esta investigación. Además, reseño algunos antecedentes relacionados con la misma. En el Capítulo III (Marco Metodológico), describo el paradigma bajo el cual se desarrolló esta investigación, el cual fue de corte cualitativo, específicamente, un estudio de casos. Los datos fueron recolectados a través de la observación con notas de campo, entrevistas semi-estructuradas y grabaciones de audio y video; adicionalmente, llevé a cabo un análisis de errores de las dos (2) interacciones de los informantes que fueron grabadas al principio y al finalizar el semestre. Luego de analizar detalladamente cada una de las interacciones que transcribí para el análisis de errores, utilicé una rúbrica de valoración que me sirvió para evaluar el desempeño de la gramática y de la comprensión y producción oral de los participantes objeto de estudio de una manera más objetiva. En el Capítulo IV (Contexto Socio-Educativo), describo detalladamente las características de la institución, el aula de clases, los informantes y todo lo relacionado con el contexto socio-educativo en el cual se llevó a cabo este estudio. En el Capítulo V (Análisis e Interpretación de los Resultados) analizo e interpreto las categorías que emergieron del análisis y la triangulación de los datos; finalmente, en el Capítulo VI (Conclusiones e Implicaciones), doy a conocer las respuestas a las preguntas de investigación

relacionándolas con la teoría que sirvió de base para este estudio. Del mismo modo, esquematizo algunas recomendaciones de tipo pedagógico e investigativo que se originaron de este estudio; y para culminar, en este capítulo menciono las conclusiones a las que llegué después de finalizada la investigación.

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

## **CAPÍTULO I**

### **EL PROBLEMA**

#### **Planteamiento del Problema**

Durante las últimas décadas, la enseñanza de las lenguas extranjeras (LE) en Venezuela se ha regido por métodos tradicionales que se basan principalmente en postulados conductistas (Ovalles, 2003). Una de las modalidades lingüísticas mayormente afectadas como consecuencia de esta visión de enseñanza es la competencia oral, cuyo desarrollo se limita a la repetición y memorización de ejercicios y diálogos descontextualizados que carecen de un uso y valor práctico ante los ojos de los estudiantes, y que no favorecen el desarrollo de la competencia oral de estos aprendices. Cullen (1994) y Hancock (1981) señalan que bajo un modelo conductista, el desarrollo de la competencia oral se relega a un segundo plano en áreas del estudio de la lengua, es decir, el estudio de los aspectos teóricos y normativos del idioma. Este conocimiento teórico de la lengua no conlleva al desarrollo de la competencia oral del idioma; por el contrario, para que esto suceda, es necesario que se creen situaciones auténticas de aprendizaje en las que el uso de la lengua tenga funciones reales. Sin embargo, en la actualidad, existe una tendencia común entre algunos enfoques que mayormente se utilizan tales como: el enfoque oral, el cognitivo, el comunicativo, el natural o el integral, los cuales conllevan a un fortalecimiento de capacidades intelectuales,



comunicativas, técnicas o instrumentales que son importantes para el desarrollo de una lengua extranjera (Terán, 2011).

En el contexto de la educación universitaria venezolana, se puede observar, en algunas ocasiones, que en muchas clases en las que se enseña el inglés como lengua extranjera, los docentes incentivan poco la interacción entre los estudiantes para promover la comprensión y producción oral de manera que puedan beneficiarse al practicar más la lengua meta y así evitar convertirse en aprendices pasivos de la misma. De acuerdo con Vygotsky (1978), a mayor interacción social, mayor será el conocimiento que se adquiere; sin embargo, una de las razones por la que no se realizan interacciones entre los estudiantes según Piña y Sánchez (2006), es porque los estudiantes de educación superior no colaboran con el docente para que exista una comunicación oral ideal en el aula de clases. Por otra parte, Chacón (2007) señala que la interacción entre profesor-estudiante/estudiante-estudiante debe concebirse como la igualdad de oportunidades en la que todos ellos participan por turnos iguales, en una relación enmarcada por el diálogo, el consenso y la cooperación. Jacobs y McCafferty (citados en Chacón, 2007), afirman que en grupos cooperativos, el tiempo para hablar se incrementa en un 500% más que cuando los individuos están estructurados en filas, ya que se origina una interacción simultánea propicia para usar la lengua meta en actividades comunicativas. Sin embargo, en algunas ocasiones la práctica conversacional cooperativa no sucede en las clases en las que los estudiantes están comenzando su proceso de aprendizaje de una lengua

extranjera (LE). Dobson (1981), por ejemplo, menciona que algunos docentes de inglés como lengua extranjera a nivel universitario sienten que la práctica conversacional debería ser introducida sólo cuando los estudiantes hayan alcanzado un nivel intermedio o avanzado. El problema para los que piensan de esta manera, es que los ejercicios de pronunciación, los de gramática orales o escritos, así como las preguntas luego de una lectura, entre otros, condicionan al estudiante a mirar al inglés como una rutina gimnástica mental de aula, en vez de verlo como un medio de comunicación (Dobson, 1981). Algunos investigadores argumentan que el conocimiento que se necesita para hablar no llegará a menos que los aprendices sean “inducidos” a hablar (Nation y Newton, 2009). Asimismo Swain (2005), sostiene que los aprendices pueden comprender un determinado “input” (información lingüística de entrada) sin tener que entender completamente sus aspectos gramaticales; sin embargo, si los aprendices son “inducidos” a producir “output” (información lingüística de salida), entonces, la atención que le tienen que dar a esos aspectos gramaticales se redimensiona.

En general, la interacción ayuda al aprendizaje de una lengua al proveer oportunidades en las que unos aprenden de otros, mayormente a través de la negociación, y porque los aprendices tienen que ajustar su “output” para comunicarse con otros (Nation y Newton, 2009). Igualmente, esta interacción ayuda al aprendizaje porque ofrece suficiente “input” comprensible, fomenta un mayor “output”, hace que los aprendices estén conscientes de lo que saben y los ayuda a que desarrollen la lengua y las estrategias necesarias para la interacción

(Nation y Newton, 2009).

Tomando en cuenta la información anterior y la realidad que se presenta en un aula de clases en la que se enseña inglés como lengua extranjera (ILE), este estudio tuvo como propósito investigar y analizar la interacción oral en el desarrollo de la competencia comunicativa oral de los estudiantes en un aula de clases en la que se enseña inglés como lengua extranjera a nivel universitario.

### **Justificación del Estudio**

Considero que una investigación en la que pueda determinarse la manera en la que un docente promueve la comprensión y la producción oral del inglés como lengua extranjera a nivel universitario, especialmente si es a través de la estimulación de la interacción estudiante-estudiante, es de gran importancia por la pertinencia que pudiera tener en el desarrollo de la competencia comunicativa oral de los estudiantes a nivel universitario. A su vez, esta investigación podría orientar a los docentes que aún no promueven la interacción entre sus estudiantes para que tomen consciencia de su importancia en el desarrollo de la comprensión y producción oral. Igualmente, la pertinencia de este estudio tiene que ver con el hecho de que no existen suficientes antecedentes de estudios similares en el contexto venezolano; por lo tanto, existe la necesidad de investigar cómo se desarrolla la competencia oral en un nivel intermedio entre estudiantes que cursan inglés como lengua extranjera a nivel universitario, para que sirva como base para futuras investigaciones y para orientar la práctica pedagógica de los docentes que tengan acceso a este estudio.

## **Preguntas de Investigación**

Con el fin de orientar el desarrollo del presente estudio, me formulé las siguientes preguntas de investigación dirigidas tanto al docente como a los estudiantes:

**1 ¿Cómo promueve el docente la competencia comunicativa oral en un aula de clases de inglés como lengua extranjera a nivel universitario?**

**1.1 ¿Qué estrategias o actividades pedagógicas utiliza el docente para desarrollar la competencia comunicativa oral en el aula de clases?**

**1.2 ¿Cuál es la opinión de los estudiantes ante las estrategias o actividades pedagógicas utilizadas por el docente para promover la competencia comunicativa oral dentro del aula de clases?**

**2 ¿Cuál es el rol de la interacción en el desarrollo de la competencia comunicativa oral, en un aula universitaria de inglés como lengua extranjera - nivel intermedio?**

**2.1 ¿Cuál es la importancia que le da el docente a la interacción oral dentro del aula de clases para desarrollar la competencia comunicativa oral en los estudiantes?**

**2.2 ¿Cuál es la importancia que le dan los estudiantes a la interacción oral dentro del aula de clases para desarrollar su competencia comunicativa oral?**

### 2.3 ¿Cómo se evidencian las interacciones en términos del mejoramiento de la competencia oral de los estudiantes al finalizar el curso?

#### **Limitaciones del Estudio**

Por enmarcarse dentro del paradigma cualitativo y ser un estudio de casos, los resultados obtenidos en el presente estudio no pueden generalizarse, ya que el contexto en el cual se realizó la investigación fue muy específico y podrían surgir variaciones si se desarrollara el mismo estudio con un número mayor de participantes, que tengan otras características e intereses o se encuentren en otros niveles o etapas académicas diferentes.

A continuación, en el siguiente capítulo presento el marco teórico y reseño algunos estudios previos relacionados con esta investigación.

actividades y recursos académicos que pueden utilizarse a través de las interacciones que ocurren dentro de un aula de clases donde se enseña una lengua extranjera. Asimismo, defino los conceptos de la argumentación y el pensamiento crítico que se pueden generar por medio de la interacción oral. Estos conceptos son importantes porque permiten entender de forma teórica y práctica los patrones de comunicación que se generan en un aula de clases donde se enseña una lengua extranjera y la posible influencia que puedan tener estos tipos de interacción tanto en el desarrollo de la comprensión y producción oral como también de la lengua en general.

### **Comprensión y Producción Oral según la Teoría Conductista**

Para enseñar la comprensión y la producción oral de una lengua bajo esta visión, Hughes (2002) establece que aprender “sólo depende de un estímulo externo, y el aprendizaje toma lugar mediante la interacción con la palabra” (p. 17). Además, el aprendizaje es considerado un proceso de ensayo y error, relegando a un lado la facultad propia de comunicarse en la lengua meta.

Por su parte, Jones (2002) manifiesta que quizás uno de los métodos más antiguos para enseñar la comprensión y producción oral de la lengua es a través de los ejercicios de locución. Estos tipos de ejercicios existen aún en muchas clases de idiomas y consisten en escuchar, repetir, seguir un modelo, practicar un diálogo, entre otros. Asimismo, muchos materiales didácticos que aseveran ser comunicativos, regularmente ofrecen sólo una variación de dicha forma de enseñar la lengua.

Del mismo modo, Weaver (1994) señala que dentro del conductismo las memorizaciones de reglas gramaticales y de fonética son muy frecuentes; además, la enseñanza se realiza estudiando las partes de un todo y no de forma holística, siendo el profesor el único protagonista al momento de producir la lengua oralmente. En lo que respecta al sistema evaluativo, en gran parte de las aulas de clase venezolanas el estudiante es considerado como un receptor de las informaciones, el cual se centra en el producto o resultado externo de lo que “aprendió”. En otras palabras, el estudiante se preocupa por obtener una buena nota en vez de reflexionar sobre sus fallas y el proceso por el cual aprendió y para qué aprendió (Blanco, 2004). Según Perdomo (2002) los docentes, por un lado, continúan sustentándose en la visión tradicional de la evaluación y, por otro lado, les niegan a los estudiantes la posibilidad de formación como seres críticos y responsables de su propio aprendizaje, es decir, seres con la habilidad de “aprender a aprender”.

### **Comprensión y Producción Oral según la Teoría Constructivista**

La teoría constructivista establece que el estudiante aprende haciendo. Según Richards y Rodgers (2001), el conocimiento se construye socialmente; es decir, los aprendices crean significado y aprenden haciendo en sus contextos sociales. En otras palabras, el conocimiento de un individuo no se da de forma aislada sino que éste se construye por los mismos estudiantes guiados por el docente (Weaver, 1994).

Si hablamos desde una perspectiva sociolingüística en un contexto formal, el estudiante aprende de la interacción oral entre sus compañeros y el docente. Según Krashen (1982), esta interacción puede generar un input comprensible (comprensión oral) para después generar el output (producción oral) y, a partir de esta interacción, el estudiante determinará qué tipo de negociación de significado necesita para luego convertirlo en aprendizaje (Hughes, 2002; Mitchell y Myles, 2004). Dentro del contexto del sistema evaluativo, el proceso de evaluación de los estudiantes puede ser realizado de una manera continua y cualitativa, construyendo además conocimiento de manera integral y colaborativa en todas las clases (Blanco, 2004). Según Jorba y Sanmartí (2000), la evaluación puede ser formativa y tiene como finalidad una función reguladora del proceso de enseñanza-aprendizaje; es decir, pretende detectar los errores o puntos débiles del aprendizaje, que servirán para diagnosticar qué tipo de dificultades tienen los estudiantes para indagar los mecanismos necesarios para ayudarlos a superar los problemas que tengan, más que determinar cuáles son los resultados finales obtenidos con dicho aprendizaje.

## **Métodos y Enfoques bajo el Modelo Constructivista**

### **Enfoque Comunicativo**

Según Richards y Rodgers (2001), los orígenes de este enfoque provienen de los cambios que se originaron en el Reino Unido en relación con la enseñanza del inglés a finales de los años sesenta. De acuerdo con estos autores, este enfoque de enseñanza se empezó a expandir en los años setenta, y su premisa era convertir la competencia comunicativa en el foco de



la enseñanza y del aprendizaje de una lengua, y diseñar procedimientos para enseñar las cuatro modalidades de una lengua. Asimismo, la premisa central de este enfoque es que el lenguaje es comunicación que se realiza mediante un proceso social; por lo tanto, aprender una lengua es aprender a comunicarse eficientemente. En cuanto a la teoría del lenguaje, el Enfoque Comunicativo tiene una base teórica, la cual Richards y Rodgers (2001) resumen de la siguiente manera:

- El lenguaje es un sistema para la expresión de significado.
- La función primordial del lenguaje es para la interacción y la comunicación.
- La estructura del lenguaje refleja su uso funcional y comunicativo.
- Las unidades principales del lenguaje no son las estructuras y características gramaticales, sino las categorías de significado funcional y comunicativo que se generan a través del discurso oral.

Por otra parte, Finochhio y Brumfit (citados en Richards y Rodgers, 2001), definen algunas características del Enfoque Comunicativo:

- El significado tiene una importancia capital.
- El objeto de aprendizaje de una lengua es aprender a comunicarse.
- Los diálogos, si son usados, se centran en funciones comunicativas y no son normalmente memorizados.
- La contextualización es una premisa básica.

- Los intentos para comunicarse deben ser estimulados desde un principio.
- Los profesores ayudan a los aprendices en cualquier manera que los motive a usar la lengua.
- La meta principal es la fluidez y un uso aceptable de la lengua; la precisión no es juzgada de una manera abstracta, sino dentro de un contexto.
- Los estudiantes interactúan con otras personas, en parejas o en grupos, bien sea oralmente o por medio de la escritura.

En este enfoque, por consiguiente, las actividades en las que se desarrollan situaciones reales y significativas de comunicación promueven el aprendizaje. Estas actividades de aprendizaje son seleccionadas según el grado de significación y autenticidad que puedan tener para los aprendices de una lengua (en lugar de ser una práctica mecánica de los patrones de esa lengua). Por lo tanto, la meta del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua es desarrollar y promover lo que Hymes (citado en Pilleux, 2001) define como competencia comunicativa, término que se definirá a continuación.

### Competencia Comunicativa

De acuerdo con lo expresado por Pilleux (2001), la competencia comunicativa se ha de entender como un conjunto de habilidades y conocimientos que permiten que los hablantes de una comunidad lingüística puedan entenderse.

En otras palabras, es nuestra capacidad de interpretar y usar apropiadamente el significado social de las variedades lingüísticas, desde cualquier circunstancia, en relación con las funciones y variedades de la lengua y la cultura en una situación comunicativa. Para Calsamiglia y Tusón (1999), la competencia comunicativa no sólo es el conocimiento de las convenciones lingüísticas y comunicativas que los hablantes deben poseer, sino también implica conocer qué y cómo decir algo de forma apropiada en una situación dada. Igualmente, la competencia comunicativa es la capacidad cultural que las personas adquieren en su contexto social para expresar y comprender la intención de los interlocutores en las diversas situaciones de la comunicación humana (Lomas, 2002). Para que una comunidad lingüística pueda comunicarse mejor, debe haber una cooperación interpretativa entre ambos locutores. A continuación describo el aprendizaje cooperativo, sus principios y su teoría.

### **Aprendizaje Cooperativo**

Según Johnson y Johnson (1995), la cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo. El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los otros miembros del grupo. Jacobs (2004), señala que el aprendizaje cooperativo es más que sólo pedirle a los estudiantes que trabajen juntos; es, además, el uso consciente del pensamiento que ayuda a los estudiantes a llevar a cabo esta experiencia cooperativa en la forma más provechosa posible.

Algunos de los principios que han sido propuestos para el aprendizaje cooperativo según Jacobs (2004) y Kagan (1994) son:

- **Agrupación Heterogénea**

Este principio significa que los grupos donde los estudiantes realizan tareas de aprendizaje cooperativo presentan un número de variables como: sexo, clase social, etnicidad, religión, personalidad, competencia en la lengua, entre otras.

- **Autonomía grupal**

Este principio anima a los estudiantes para que ellos mismos busquen herramientas en vez de depender únicamente del profesor. Cuando los estudiantes que están trabajando en grupo tienen problemas, algunos profesores se sienten tentados a intervenir. Es recomendable que los docentes resistan esta tentación, ya que se debe confiar en la interacción de los estudiantes.

- **Interacción Simultánea**

En salones donde no se realizan actividades grupales, el patrón normal de interacción es secuencial; es decir, normalmente el que habla es el docente. Por el contrario, cuando se realizan actividades grupales, un estudiante por grupo habla. En una clase de cuarenta (40) estudiantes, por ejemplo, los estudiantes se dividen en diez (10) grupos; por lo tanto, diez estudiantes hablan a la vez.

- **Participación Equitativa**

Un problema que se presenta con frecuencia cuando se realizan actividades grupales es que uno o dos participantes en cada grupo dominan a los otros y, por

una u otra razón, impiden su participación. El aprendizaje cooperativo ofrece muchas maneras para promover una participación más equitativa entre los miembros de un grupo.

- Responsabilidad Individual

Cuando se trata de incentivar la responsabilidad individual en grupos, se espera que todos los integrantes traten de aprender y de compartir su conocimiento e ideas unos con otros.

- Interdependencia Positiva

Este principio es el corazón del aprendizaje cooperativo. Cuando existe interdependencia positiva entre los miembros del grupo, los mismos sienten que lo que ayuda a un integrante del grupo, puede ayudar a los otros participantes y lo que pueda faltar a un integrante le puede faltar a los otros. La interdependencia tiene el lema: “todos para uno y uno para todos”, lo cual conlleva a los miembros del grupo a ayudarse mutuamente, siendo el compartir la meta en común.

Estos principios resaltan que los individuos que intervienen en un proceso de aprendizaje cooperativo, se afectan mutuamente, intercambian proyectos y expectativas y se replantean un proyecto mutuo, que los conduzca al logro mutuo de un nuevo nivel de conocimiento y satisfacción. Además, el aprendizaje cooperativo se sustenta en teorías cognoscitivas. Para Piaget (citado en Calzadilla, 2002), hay cuatro factores que inciden e intervienen en la modificación de estructuras cognoscitivas: la maduración, la experiencia, el equilibrio y la transmisión social. Todos ellos se pueden propiciar a través de ambientes

colaborativos (Calzadilla, 2002). Por su parte, Slavin (1996), señala algunas perspectivas teóricas en el aprendizaje cooperativo que menciono a continuación.

- **Perspectiva Motivacional**

Desde una perspectiva motivacional (Johnson y Johnson, 1995; Slavin, 1983, 1996) señalan que las estructuras incentivadoras de la cooperación crean una situación en donde la única manera en la que los participantes de un grupo pueden conseguir sus propias metas es si el grupo es exitoso. Para que esto suceda, los aprendices deben intercambiar sus conocimientos en las actividades que vayan a realizar y motivarse unos a otros para lograr con mayor facilidad objetivos comunes.

- **Perspectiva de Unidad Social**

Bajo esta perspectiva se incluyen los efectos y el desarrollo del aprendizaje cooperativo que son mediados en gran parte por la cohesión del grupo. Es decir, los teóricos especialistas en esta perspectiva enfatizan la idea de que los estudiantes ayudan a sus compañeros de grupo a aprender porque a ellos les importa el grupo. En contraste, en la perspectiva motivacional los estudiantes ayudan a sus compañeros de grupo a aprender porque está en su interés hacerlo. Sin embargo, mediante la perspectiva de unidad social, se le asigna a los estudiantes roles de “verificador”, “grabador”, “observador”, entre otros. La idea es que si los estudiantes valoran al grupo y son dependientes unos de otros, es muy probable que se motiven y se ayuden entre ellos para ser exitosos.

- **Perspectiva Cognitiva**

Esta perspectiva señala que las interacciones entre estudiantes elevarán su éxito por razones que tienen que ver más con el procesamiento mental de información que con la motivación. Existen diversas y diferentes perspectivas cognitivas que serán descritas a continuación:

- **Perspectiva de Desarrollo**

El efecto del aprendizaje cooperativo en el éxito del estudiante se deberá completamente al uso de tareas cooperativas. Según este punto de vista, la oportunidad para que los estudiantes discutan, argumenten, presenten y se escuchen unos a otros sus opiniones es un elemento crítico del aprendizaje cooperativo en relación al logro de los estudiantes. Según Damon (1984, citado en Slavin, 1995) a través de la retroalimentación y el debate mutuo, los estudiantes se motivan para abandonar concepciones falsas y buscar mejores soluciones. Además, la experiencia de la comunicación grupal puede ayudar a un estudiante a dominar los procesos sociales tales como la participación y la argumentación, y los procesos cognitivos como la verificación y la crítica. Asimismo, la interacción puede guiar al estudiante en el proceso de generar ideas.

- **Perspectiva de Elaboración Cognitiva**

Uno de los objetivos más efectivos de la elaboración cognitiva es explicar la actividad que se vaya a realizar en el aula de clases a otra persona. Donald Dansereau y sus colegas en la Christian University en Texas (EUA) han encontrado en una serie de estudios cortos que los estudiantes universitarios que trabajan en “libretos cooperativos” pueden aprender material técnico o

procedimientos mucho mejor que los estudiantes que trabajan solos (Dansereau, 1988; O'Donnell, Newbern, Dansereau, Patterson y Wallace, 1994, citados en Slavin, 1995). Con este método, los estudiantes toman diferentes roles: el que escucha y el que recuerda. Un estudiante lee una sección del texto y luego el que recuerda resume la información, mientras el que escucha corrige cualquier error, complementa la información y así se ayudan entre ellos para tratar de recordar las ideas principales. Luego, los estudiantes cambian roles; es decir, el que leyó la primera parte del texto cambia su rol por el que escucha al compañero y resume.

De acuerdo con la teoría anteriormente expuesta, esto sugiere que el trabajo en grupo ofrece más oportunidades a los estudiantes para producir lenguaje oral con fines reales. En un estudio de Adams Long, McLean y Castaños (citados en Wang y Castro, 2010) se encontró que los estudiantes que trabajan en grupos pequeños producen una mejor producción del lenguaje en comparación con los estudiantes que trabajan individualmente. Por su parte, Wong-Fillmore (citado en Wang y Castro, 2010) demostró que las interacciones individuales entre el profesor y los estudiantes, así como las interacciones entre los mismos estudiantes influyen en el aprendizaje de una segunda lengua. Durante este proceso de intercambio verbal de información que los estudiantes realizan, están constantemente recibiendo un “input” (información lingüística de entrada) y un “output” (información lingüística de salida) los cuales son de suma importancia para entenderse mejor y obtener un significado más eficaz. Seguidamente se explica la importancia de estos dos términos.



## **El “input” y el “output” en el desarrollo de la comprensión y producción oral**

Como se mencionó anteriormente, durante un proceso cooperativo, los estudiantes están constantemente interactuando entre sí recibiendo, por un lado, un “input” y produciendo, por otro, un “output”. De acuerdo con Jacobs (2004), el aprendizaje cooperativo ofrece muchas oportunidades de “output” al estudiante. En la teoría del Monitor, Krashen (1982), en la Hipótesis del Input, señala que adquirimos sólo cuando comprendemos aspectos del lenguaje que contiene una estructura que es un poco más allá de nuestra capacidad lingüística, y cuando nos centramos en el significado y no en la forma del mensaje. Por el contrario, cuando el “input” está muy por encima de nuestro nivel lingüístico en una segunda lengua, entonces, no habrá comprensión y, por ende, no contribuirá a la adquisición de una segunda lengua. En otras palabras, la Hipótesis del “Input” se basa, en primer lugar, en la premisa de que debe haber comunicación entre los alumnos en la lengua meta ya que, de este modo, se puede alcanzar de una manera más fácil lo que Krashen señala en su teoría del Monitor  $i + 1$ . En este sentido, Krashen (1982) afirma que el punto principal de la hipótesis es que el paso de una etapa de adquisición del lenguaje a otra, requiere que el estudiante entienda el “input” en ambas etapas. Él explica que la palabra “Entender” indica que el estudiante se enfoque en el significado y no en la forma del mensaje. En este sentido, esta hipótesis sostiene que los seres humanos adquieren el lenguaje de una sola manera, es decir, mediante la comprensión de los mensajes u oyendo un “input comprensible (IC)”. Sin embargo, Swain (1985) señala que el “input” comprensible es esencial, pero no suficiente para promover la adquisición de una segunda lengua, y que la producción (output) puede empujar a los estudiantes a notar la diferencia entre su interlengua y

la lengua meta. Para Krashen (1989, citado en Arnaiz y Peñate, 2004), el output ayuda a la adquisición de una nueva lengua indirectamente mediante el fomento del (input comprensible) (IC), a través de la conversación. Cuando una persona habla, invita a los demás a hablar con ella. Además, cuando uno habla el “output” le proporciona a su interlocutor una información sobre su competencia lingüística. Esta información ayuda al interlocutor a ajustar el “input” para que sea más comprensible. Para Swain (1985), la Hipótesis del “Output” señala que cuando un estudiante se ve forzado a producir la lengua oralmente, y está consciente de los resultados beneficiosos que este proceso puede brindar, éste puede prestar mayor atención a los aspectos gramaticales que enuncia con el fin de intentar realizar los ajustes lingüísticos necesarios para ser mejor comprendido por el receptor en un contexto dado. Sin embargo, para autores como Gass y Mackey (2007b), la idea del “output” se refiere a la producción, bien sea en forma oral o escrita, de la comprensión de estructuras de una lengua, es decir, al uso sintáctico de la segunda lengua. Para Krashen (1982), la información lingüística de salida (“output”) ayuda al aprendizaje porque proporciona una oportunidad para la corrección de errores. Este “output” y los errores o fallas que se realizan por medio de la participación de un individuo en una conversación, pueden ser mucho más efectivos para la adquisición de una lengua que si el individuo sólo escuchara. En una conversación, el aprendiz de una segunda lengua o de una lengua extranjera tiene algún control del tópico y puede, por lo tanto, darle señas a su interlocutor para que éste sepa que ha habido un problema de comprensión. El aprendiz, mediante el “output”, puede regular y controlar el “input” y así hacerlo más comprensible. Por su parte, Ortega (2009) señala que en el “output”, cuando existe interacción, los aprendices no sólo

entablan una conversación por la necesidad de comprender o para negociar significados, sino también para crear significado y producir mensajes. Dado que la producción lingüística de salida y las interacciones en el aula han demostrado tener un impacto facilitador en el aprendizaje de idiomas, los profesores de inglés como lengua extranjera deben estimular el interés de sus alumnos y ofrecer tantas oportunidades como sea posible para que estos produzcan la lengua meta mediante la implementación de diversas tareas de interacción en el aula (Wang y Castro, 2010). La enseñanza en el aula centrada en el alumno puede proporcionar más oportunidades para los estudiantes de inglés como lengua extranjera para producir y aprender la lengua meta (Wang y Castro, 2010). Por consiguiente, la interacción entre individuos en la que se genera una comunicación a través de la mediación del “input” y del “output” sirve para construir significado socialmente. Esta construcción social, según Vygotsky (citado en Jacobs, 2004), es una estrategia esencial en el aprendizaje cooperativo dentro del cual se genera una interacción entre estudiantes que puede llevarlos a alcanzar su Zona de Desarrollo Próximo. A continuación, hago una revisión de cada una de estas teorías constructivistas y su pertinencia en el aprendizaje cooperativo.

### **Teorías Enmarcadas Dentro de la Tendencia Constructivista**

#### **Constructivismo Social**

Para Vygotsky (1978), la construcción del conocimiento se da a través de la interacción entre el sujeto y el medio, pero el medio entendido social y culturalmente, no solamente desde el punto de vista físico. Asimismo, se opone a los enfoques que reducen la psicología y el aprendizaje a una simple acumulación de reflejos o asociaciones entre estímulos y respuestas, proponiendo dos tipos de

funciones mentales: las inferiores y las superiores. Las funciones mentales inferiores son aquellas con las que nacemos; son funciones naturales y están determinadas genéticamente. El comportamiento derivado de las funciones mentales inferiores es limitado; está condicionado por lo que podemos hacer. Por otra parte, las funciones mentales superiores se adquieren y se desarrollan a través de la interacción social. Puesto que el individuo se encuentra en una sociedad específica con una cultura concreta, las funciones mentales superiores están determinadas por la forma de ser de esa sociedad. Seguidamente abordaré brevemente la Teoría Sociocultural relacionada con el funcionamiento mental que se genera entre los individuos y la sociedad.

La Teoría Sociocultural propone que el funcionamiento mental del ser humano es fundamentalmente un proceso de mediación que está organizado por artefactos culturales, actividades, conceptos, la lógica, la racionalidad y el lenguaje usado entre individuos. El uso del lenguaje, la organización y la estructura son los principios más importantes de la mediación. El desarrollo del proceso mental se lleva a cabo a través de la participación cultural y lingüística dentro de escenarios familiares, en grupos donde existe interacción, en instituciones como la escuela, en actividades deportivas, en ambientes laborales, entre otros; por todas estas razones, las formas más importantes en el desarrollo cognitivo del ser humano se dan por medio de la interacción dentro de estos ambientes sociales (Lantolf y Thorne, 2007). Un constructo que está ligado a la Teoría Sociocultural de Vygotsky es el de Zona de Desarrollo Próximo que se describirá a continuación.

## Zona de Desarrollo Próximo

La Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) está determinada socialmente. Frawley (1997) señala que se aprende con la ayuda de los demás dentro del ámbito de la interacción social y es esta interacción social como posibilidad de aprendizaje la que Vygotsky llama Zona de Desarrollo Próximo. Según Vygotsky (en Lantolf y Thorne, 2007) la ZDP es la distancia entre el nivel actual de desarrollo de un individuo determinado por los problemas que se resuelven individualmente y su nivel de desarrollo potencial determinado por los problemas que se solucionan bajo la guía de un adulto o la colaboración de personas más capaces en su entorno. En otras palabras, es un acercamiento a la capacidad máxima mental de pensamiento y conocimiento que puede alcanzar un individuo mediante la actuación individual y también mediante la interacción formal e informal con otras personas a través del lenguaje. En el contexto de aprendizaje de una LE, la ZDP se define como la distancia entre lo que puede hacer un aprendiz en una LE si es asistido por otros (en actividades en conjunto donde existe una regulación mutua) versus lo que el aprendiz puede lograr solo (en actividades independientes que son auto-reguladoras) (Ortega, 2009). Se puede decir que el lenguaje es un instrumento o herramienta fundamental que funciona como mediador para el desarrollo cognitivo del ser humano. Si no existe interacción social, bien sea en la lengua materna (L1) o en una lengua extranjera (LE) o segunda lengua (L2), entonces, no puede haber una negociación ni una internalización de significado que sirva para entender a las personas y al contexto que los rodea. El ser humano aprende a interactuar verbalmente en conversaciones y, a través de éstas, se desarrollan las estructuras sintácticas

(Hatch citado en Ellis, 2003). Dado que el enfoque del presente estudio es la interacción oral en el aula de clases en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, a continuación abordo el concepto de interacción y los tipos de interacción que pueden ocurrir en un aula de clases de lengua extranjera.

### **Interacción**

Según Gass y Mackey (2007b), la interacción es un acto en el cual los aprendices de una lengua participan entre sí para comunicarse de una manera más eficaz. Estas interacciones tienen una gran relevancia pues son ellas, y el contexto en el que se producen, las que les brindarán a los aprendices la información necesaria para la comprensión de las producciones orales. Shaffer (citado en González y León, 2009), define la interacción como toda actividad realizada entre participantes que se coordinan para formar una secuencia unitaria de intercambio social. La interacción social ocurre en un escenario donde es posible que la dinámica entre lo cultural, lo colectivo y lo individual retroalimenten los conocimientos ya existentes entre los seres humanos que lo componen. Para Yu (2008), la interacción en el aula de clases es considerada además como una de las herramientas más importantes en la co-construcción del desarrollo cognitivo del aprendiz. Por ello, la contextualización de las actividades que promuevan la interacción permitirá que los aprendices tengan un contacto más cercano a las realidades socio-culturales de la lengua meta. Robinson (citado en Naimat, 2011), menciona que la interacción es el proceso de una actuación de uno-a-uno que puede ser tanto verbal como escrita, o puede ser no verbal a través del contacto visual, expresiones faciales y la proximidad. Bygate (1987) considera la interacción

como un medio para el uso de la lengua para mantener la comunicación entre las personas. En el mismo sentido, Marta e Indiana (citados en Naimat, 2011) definen la interacción en su investigación como un factor central que crea la comunicación con el discurso, debates y discusiones sobre temas deseados que tienen puntos de vista comunes entre un grupo de estudiantes. Rívers (citado en Naimat, 2011) sostiene igualmente que la interacción implica no sólo la expresión de la opinión de los estudiantes, sino también la comprensión de los puntos de vista de los demás, por lo que los estudiantes compartirán sus ideas entre sí escuchándose y respondiéndose unos a otros. Los estudiantes también trabajan en conseguir una interpretación a través de la interacción. Rivers (citado en Naimat, 2011), a su vez, afirma que una parte fundamental de la tarea del profesor consiste en animar a los estudiantes a crear situaciones en las que la interacción crezca naturalmente, y para la cual los estudiantes puedan utilizar la comunicación de manera formal. En esta misma línea de ideas, otra manera en la que el docente puede motivar a los estudiantes para que se comuniquen con mayor frecuencia, es a través de estrategias de aproximación, con el propósito de disminuir la asimetría que se genera entre los docentes y los estudiantes pero, a su vez, manteniendo su autoridad sin amenazar la imagen de ellos; de este modo se regula la interacción, se fomenta la argumentación, la cooperación y el acuerdo entre los miembros del aula de clases (Alavedra, 2000). Por tanto, esta estrategia de aproximación para generar mayor interacción y argumentación en los temas que se discuten, es usada de modo que incida en las actitudes, en los conocimientos y en los valores de los estudiantes, con la finalidad de captar su atención, de motivarlos y de implicarlos hacia la orientación de sus interpretaciones. Las estrategias de

aproximación dependen, a su vez, de la personalidad del docente. Según Arnold (citado en Martínez, 2010), cuando se enseña una segunda lengua el docente debe no sólo impartir su conocimiento profesional, sino también su parte emocional; es decir, llegar también a conocer y a tratar a los estudiantes. Las diferentes características que puede transmitir el docente en cuanto a su personalidad también pudiera tener un impacto en el comportamiento del estudiante y, por consiguiente, esto puede cambiar el rumbo de los procesos y resultados finales del aprendizaje de una lengua (Madrid, citado en Martínez, 2010).

En este mismo orden de ideas, en cuanto a la interacción, Fajardo (2004) la define como un intercambio comunicativo y señala que esta estrategia se puede producir dentro de un ambiente natural y en el aula de clases. En un aula de clases, la mayoría de las veces la participación del estudiante está totalmente a merced del profesor quien es el que controla el desarrollo de la interacción casi todo el tiempo. Para este autor, existen desventajas con respecto a este tipo de control en el desarrollo de la comprensión y producción oral:

Cuanta más estrictas sean las normas del turno de palabra en un aula de clase, más mecánico podría ser el discurso; por otra parte, en la conversación diaria, el cambio del turno está regido por la competición y la iniciativa de los participantes y que estas reglas tienen un componente cultural, étnico y social. Así, pues, en una situación de rígido control del turno de palabra, los aprendices de L2 no pueden experimentar los procedimientos que ofrece la lengua objeto para cambiar de hablante; por tanto, no practican una destreza que es vital para poder participar en interacciones reales en esa lengua objeto. (p156)

Uno de los aspectos que también hay que considerar en el presente estudio es la Hipótesis de la Interacción. Según Long (citado en García, 2000), el elemento clave en el aprendizaje no es el “input” que recibe el alumno, sino el



proceso por el cual ese “input” se hace comprensible, es decir, la negociación de significado. Esta hipótesis, según Long (citado en García, 2007), se sustenta en los siguientes supuestos:

Las modificaciones de la estructura interactiva de la conversación producen un “input” comprensible:

- 1) El “input” comprensible conduce a la adquisición de la lengua meta.
- 2) Los ajustes conversacionales favorecen la adquisición.

De acuerdo con estos supuestos, mientras más oportunidades de negociación se propicien en una actividad interactiva, mayor será su efecto en la adquisición de una lengua (García, 2007). Según Ellis (1994), el “input” interactivo es más importante que el “input” no-interactivo. Las tareas de interacción en el aula que estimulen la negociación de significado pueden llegar a ser tan útiles para el aprendizaje de una lengua como otras actividades, y puede que sean los métodos más sencillos para facilitar la atención del estudiante a la forma lingüística de la lengua (Wang y Castro, 2010). A menudo, las tareas de interacción en el aula permiten que el estudiante tenga una mayor participación en clase, que exista trabajo en grupo, que el profesor intervenga, que se realicen juegos de rol, entre otras (Wang y Castro, 2010). Por otra parte, Aston (citado en García, 2007) dice que la cantidad de negociación entre los alumnos pudiera ser un indicador de la dificultad de la tarea y no necesariamente una estrategia que facilite el proceso de aprendizaje. En este sentido, es probable que la calidad de un “input” comprensible sea mejor que la cantidad y que conlleve a una excesiva negociación de significado. Por otro lado, Fajardo (2004) menciona que la

interacción desarrollada entre los alumnos hace que entre ellos pudiera existir una retroalimentación, lo cual pudiera proporcionarles un significado o información incorrecta en el caso de que no existiese la intervención del docente. Sin embargo, los alumnos también pudieran obtener un mejor input comprensible y aprender la información que está siendo estudiada, ya que el esfuerzo para entenderse es mayor por parte de los aprendices; en este sentido, los aprendices tienen que reflexionar sobre cada una de sus propuestas orales y discutir entre ellos empleando estrategias comunicativas para llegar a un mejor significado (Fajardo, 2004).

Las interacciones que se desarrollan en el aula de clases son de gran importancia en el desarrollo del idioma extranjero. Se argumenta que las interacciones entre profesores y estudiantes, y también las interacciones entre los estudiantes facilitarán el desarrollo del lenguaje y darán lugar a un mejor aprendizaje de los idiomas (Rahimpour y Magsoudpour, 2011). Para los estudiantes, la interacción tiene un número de ventajas, es decir, se les da la oportunidad de aprender unos de otros, de obtener retroalimentación sobre su trabajo y de cimentar fuertes relaciones sociales entre ellos (Naimat, 2011). Seguidamente describo estos tipos de interacción, específicamente los que ocurren entre estudiante-estudiante.

### **Tipos de Interacción**

#### **Interacción Estudiante-Estudiante**

Las ventajas de la interacción entre estudiantes se hallan en la oportunidad que tienen para poner en práctica, de manera contextualizada, estructuras a las que estuvieron expuestos durante el proceso de enseñanza/aprendizaje (Brown, 2000; Richards & Rodgers, 2001). Además, la interacción provee también circunstancias propicias para obtener el “input” y la retroalimentación necesaria para las modificaciones y ajustes que podrían hacer los aprendices al producir su propio “output”. Por su parte, Johnson (1995) señala que la interacción estudiante-estudiante generalmente les crea oportunidades para que participen en actividades comunicativas en las que se centran más en el significado del contenido que se quiere transmitir que en la forma o estructuras de la lengua. Además de negociar significado entre sí, los estudiantes también realizan discusiones planeadas e improvisadas, pueden enfocarse tanto en la forma como en la función de la lengua, tienen la oportunidad de seleccionar el momento en el que desean participar y tomar el control sobre el tópico de discusión. Durante estas oportunidades comunicativas a las que se exponen los estudiantes, se presentan entre ellos una serie de estrategias comunicativas que les pueden facilitar la comprensión oral. Estas estrategias de comunicación son:

- Estrategias de comunicación Estudiante-Estudiante

Según Nakatani y Goh (2007), las estrategias comunicativas son aquellas en las que dos interlocutores intentan obtener el mismo significado en una situación comunicativa oral, y evitar así interrupciones de comunicación. Para estos autores, los aprendices de una lengua utilizan estrategias de comunicación desde dos perspectivas: la interactiva y la sicolingüística. Desde la perspectiva

interactiva, las estrategias de comunicación se enfocan en el proceso interactivo entre dos aprendices de una lengua y la manera en que éstos negocian un significado. Asimismo, estas estrategias no sólo resuelven problemas de comunicación sino que también son funciones discursivas pragmáticas que mejoran el mensaje. Por otra parte, la perspectiva sicolingüística se centra en examinar el comportamiento de los aprendices en la resolución de problemas que se presentan por la falta de conocimiento léxico.

Para Canale y Swain (1980), las estrategias comunicativas son sub-competencias de la competencia comunicativa. Según estos autores, la competencia estratégica es la habilidad para utilizar estrategias verbales y no verbales para evitar colapsos comunicativos que pudieran ser causados por la falta de conocimiento de vocabulario de la lengua meta. Una de estas estrategias verbales para facilitar la comunicación entre estudiantes es la negociación de significado. Para Yu (2008), la negociación de significado (discusión para propiciar un acuerdo) es un acto interactivo entre dos o más individuos con el fin de llegar a un acuerdo sobre el significado de un enunciado que no fue comprendido inmediatamente y que necesita ser clarificado. Esta clarificación puede ser cara a cara, por repetición y modificación del mensaje o por construcción/reconstrucción del enunciado. En términos de Brown (citado en Nation y Newton, 2009), la negociación de significado parte de la habilidad de escuchar y aprender a tomar un papel activo para proporcionar información al hablante, lo que puede implicar que se señalen los problemas y vacíos que existan durante la comunicación para

una mejor comprensión del mensaje especificando al hablante donde radica el problema.

En este mismo sentido, dentro del proceso de la negociación del significado, los aprendices utilizan herramientas, tales como las demandas de clarificación, la repetición y la confirmación con la finalidad de comprender aquel input al cual han sido expuestos y que no han logrado entender por completo (Pica, Lincoln-Porter, Paninos, y Linnell, 1996). Durante esta negociación pueden ocurrir diversas estrategias por parte de los estudiantes, tales como la repetición o modificación de la información lingüística de entrada, el parafraseo o el circunloquio; todas estas utilizadas para expresar mejor lo que los aprendices quieren comunicar (Gass y Mackey, 2007b). En esta misma corriente de pensamiento, Long (citado en Nation y Newton, 2009) opina que una de las principales maneras en las que la negociación ayuda al oyente es a través de la aclaratoria de elementos desconocidos. En este sentido, él explica más detalladamente lo siguiente:

Tareas que estimulan la negociación de significado pueden llegar a ser una entre varias situaciones útiles de aprendizaje del idioma, dentro o fuera de las aulas, y pueden ser una de las formas más sencillas para facilitar la atención del estudiante a los aspectos gramaticales sin perder de vista el enfoque hacia el significado de la lección (o la conversación). (p.98)

Para Nakatani y Goh (2007), las estrategias de comunicación que se utilizan para negociar el significado pueden tener un efecto positivo en el aprendizaje de una lengua porque juegan un rol que facilita la comprensión del input en la lengua meta, ya que se retroalimentan los interlocutores, se ofrecen

oportunidades para modificar el “output” y se promueve la atención entre ellos para desarrollar y mejorar cualquier dificultad que se les presente en cuanto a la forma y significado de la lengua. Asimismo, para Long (citado en Nation y Newton, 2009), este concepto también juega otros papeles que ayuda al desarrollo de la lengua; por lo tanto, la negociación:

- Hace que el input sea comprensible sin simplificarlo, de modo que las características lingüísticas de la lengua se conserven.
- Rompe al input en piezas más pequeñas y digeribles.
- Aumenta en los estudiantes la conciencia de las características lingüísticas formales del input.
- Da a los estudiantes oportunidades para el aprendizaje directo de nuevos aspectos formales de la lengua.
- Proporciona un punto de apoyo en el que los estudiantes pueden expresarse con frases cada vez más complejas.
- Empuja a los estudiantes a expresarse con mayor claridad y precisión ("output forzado")
- Hace que los estudiantes sean más conscientes de su necesidad de ser comprensibles.

Una de las maneras para que se presenten y se practiquen todos estos componentes y estrategias del habla en el aula de clases entre los estudiantes es cuando el docente promueve una serie de actividades en las que ellos puedan interactuar y ayudarse entre sí para una mejor comprensión oral de la lengua. Seguidamente menciono algunas de estas actividades.

### **Tipos de actividades durante la interacción estudiante-estudiante**

Según Fajardo (2004), la exposición y la producción oral de ejemplos gramaticales de la lengua en el aula de clases no garantiza el aprendizaje del código de actuación pragmático; es decir, no garantiza que el alumno se exprese fluida y naturalmente. Por ello, hay que ofrecerles a los estudiantes oportunidades para practicar la lengua meta en distintos tipos de discursos como los planeados y no planeados de modo que los estudiantes puedan acceder a un conocimiento implícito de los elementos lingüísticos de la L2.

En actividades realizadas en el aula de clases en las que se fomente la interacción estudiante-estudiante y el trabajo cooperativo, los estudiantes tienden a usar una “conversación exploratoria” en la que ellos realizan una serie de desvíos o reordenaciones cognitivas para entender un concepto o el contenido de una tarea; en estos casos, los estudiantes utilizan la lengua para aprender y no para demostrar lo que se ha aprendido (Johnson, 1995). Algunas de las actividades propuestas por esta autora y por Yu (2008) para desarrollar la comprensión y producción oral de una manera más natural y espontánea, se resumen a continuación:

- a) Diálogos cooperativos: son diálogos en los que los estudiantes participan en situaciones sociales cotidianas donde se establece entre ellos un significado comunicativo que facilita el aprendizaje de la lengua.
- b) Conferencias de ensayos en parejas: en este tipo actividades, los estudiantes comparten sus trabajos escritos; luego de leerlos, intercambian sugerencias, opiniones, se explican entre ellos algunas ideas o el contenido

que no estaba claro en sus ensayos y reafirman lo que quisieron expresar individualmente. Otra actividad que puede desarrollar la comprensión y producción oral dentro del aula de clases son las discusiones grupales a través de textos literarios académicos. Según Gómez y Ferreira (2009), los textos literarios son recursos didácticos que pueden ser explotados en una clase en la que se enseña un idioma extranjero, y pueden ser dirigidos hacia la formación y práctica lingüística, comunicativa y mental de los estudiantes, integrando a su vez las cuatro modalidades de la lengua y los aspectos socio-culturales. En esta misma línea de ideas, Goilo (1997) señala que la lectura debería ser abordada como un todo integral, es decir, hacer el esfuerzo de integrar todos los aspectos que ofrece la lectura; en otras palabras, los estudiantes se enfocan en la comprensión del texto como un “todo” y discuten las ideas generales; luego, pueden enfocarse en extractos del texto para practicar las estructuras gramaticales. Asimismo, los estudiantes pueden enfocarse en los aspectos culturales que ofrece la lectura, ya que es un aspecto importante dentro de la enseñanza de una lengua porque orienta y fomenta la habilidad comunicativa y además es esencial porque ayuda a entender la forma de vivir de las personas y las costumbres del país cuya lengua se está estudiando (Kahn, 1976).

c) Método rompecabezas (*jigsaw*): el docente divide y reparte el contenido académico a diferentes grupos. Cada grupo se responsabiliza en aprender una parte del contenido y enseñarlo al resto de los grupos.



d) Tareas en grupos: los estudiantes trabajan en grupos y completan las tareas asignadas por el docente. Luego realizan tareas individualmente.

e) Acuerdo en pareja: el docente les da una serie de temas controversiales a los estudiantes que están agrupados en parejas. Cada pareja tiene un tema diferente en el que deben expresar sus opiniones. Si los estudiantes tienen opiniones diferentes, ellos deben llegar a un acuerdo respecto al tema que les correspondió. Finalmente, dos grupos se unen e intercambian oralmente el tema que les correspondía.

Al realizar estas actividades o cualquier otra en la que el docente promueva la interacción oral entre los estudiantes, se fomenta la conversación exploratoria, los estudiantes utilizan un lenguaje más informal y utilizan estrategias de aprendizaje que generalmente son inhibidas durante las tareas dirigidas por el profesor (Johnson, 1995). Algunas de las estrategias de aprendizaje que pudieran ser inhibidas por parte del docente al no realizar algunas de las actividades propuestas anteriormente por Johnson (1995) y Yu (2008) son la capacidad de los estudiantes para argumentar y para desarrollar su pensamiento crítico a través de la interacción oral. De acuerdo con Mota (2010), sigue existiendo la tendencia de muchos docentes a recurrir a estrategias de enseñanza-aprendizaje que sólo respondan a modelos de transmisión de conocimientos, por el cual se puede derivar el aprendizaje memorístico, repetitivo y enciclopédico del estudiante. En este sentido, este modelo de aprendizaje origina dificultades en el estudiante en actividades que involucren la resolución, la síntesis y el análisis de un problema (Mota, 2010), en otras palabras, le impide al estudiante desarrollar estructuras

cognoscitivas a través de la argumentación y el pensamiento crítico. A continuación defino con mayor detalle estas dos habilidades cognoscitivas que se pueden generar por medio de las interacciones orales en el aula de clase.

En primer lugar, el discurso argumentativo para Vignaux (citado en Mota, 2010) es aquel en el que un hablante señala su posición acerca de un tema o un conjunto de temas, reflejando, de manera directa o indirecta, la ubicación del emisor. En términos de Cerbin (1988), el argumento es el resultado del razonamiento que consiste en procesos y habilidades particulares del análisis que involucra la resolución de problemas, la toma de decisiones y la formulación de ideas y juicios. Cerbin (1988) añade que existe el razonamiento formal e informal. El razonamiento formal es la derivación o formulación de los argumentos en relación a sistemas deductivos formales como la matemática y la lógica. Por otra parte, las habilidades de razonamiento informales les permiten a los individuos entender y criticar las ideas y creencias de los otros así como también formular sus propias ideas y creencias. Dentro del argumento informal se pueden generar una serie de aseveraciones apoyados por razones; éstas consisten en tener bases, fundamentos, justificaciones, apoyo, entre otros, al momento de argumentar. Una meta importante para la educación superior es mejorar las habilidades de razonamiento de los estudiantes y fomentar el desarrollo del mismo (Cerbin, 1988). Según Gorodokin y Mercau (2005), la argumentación es una práctica discursiva que apunta, si no siempre a convencer, al menos a establecer, la justeza de una actitud, de un razonamiento y de una conclusión. Uno de los objetivos esenciales de la argumentación es provocar la adhesión, persuadir y convencer a un interlocutor o público de ver un tema en debate a su manera y

también de la aceptabilidad de una idea. Además, dentro del discurso argumentativo, se promueve el entendimiento mutuo en una comunicación exenta de coacciones y fundada en la idea del consenso. En una argumentación, precisamos resolver cuál de las afirmaciones es más fiable, o respetable y, en nuestra sociedad, disponemos de varios modos para resolverlo (Gorodokin y Mercau, 2005).

. Para Mota (2010) cuando las personas expresan un punto de vista y lo defienden a través del uso de argumentos a favor y/o en contra, están utilizando importantes operaciones de pensamiento crítico. El pensamiento crítico, por lo tanto, involucra el desarrollo de habilidades que determinan cómo persuadir y ser persuadidos (Mota, 2010). Paul (2003) lo define como un modo de pensar sobre cualquier tema, contenido o problema en el cual el individuo mejora la calidad de su pensamiento al apoderarse de las estructuras inherentes del acto de pensar y al someterlas a estándares intelectuales. En resumen, el pensamiento crítico es auto-dirigido, auto-disciplinado, auto-regulado y auto-corregido. Supone someterse a rigurosos estándares de excelencia y dominio consciente de su uso, e implica a, su vez, la comunicación efectiva y las habilidades para la solución de problemas y un compromiso de superar el egocentrismo y socio centrismo natural del ser humano (Paul, 2003).

Podemos concluir, con la revisión de las teorías mencionadas a lo largo del presente capítulo, que existe una gran cantidad de oportunidades para que los estudiantes, en un aula de clases en el que se enseñe inglés como lengua extranjera, desarrollen su competencia lingüística y su comprensión y producción oral a través de la interacción oral entre estudiantes y el aprendizaje colaborativo.

A continuación reseño varios estudios relacionados con la interacción oral en el aula de clases y su desarrollo en la comprensión y la producción oral y otros aspectos de la lengua, lo cual servirá de apoyo para el presente estudio.

### **Antecedentes**

En esta sección presento algunas investigaciones cuyo objetivo fue estudiar y analizar el papel de la interacción entre estudiantes y el aprendizaje colaborativo en el desarrollo de la lengua, específicamente en la competencia comunicativa. En primer lugar, señalaré estudios relacionados con la interacción oral entre estudiantes en un aula de español como primera lengua y en clases de inglés, holandés y japonés como lengua extranjera. En segundo lugar, reseño estudios relacionados con el aprendizaje cooperativo para el desarrollo de la comprensión y producción oral entre un grupo de estudiantes en un aula de clases de lengua extranjera.

#### **Estudios relacionados con la interacción oral estudiante-estudiante**

En primer lugar Ohta (1996) analizó cómo la competencia pragmática puede desarrollarse a través de la interacción estudiante-estudiante en una clase de japonés como lengua extranjera, tomando como base la Teoría Sociocultural. La investigación se realizó en una universidad de los Estados Unidos y estuvo enmarcada dentro del paradigma cualitativo, específicamente dentro del diseño de estudio de casos. Los participantes fueron dos estudiantes: un chino y una filipina. Los instrumentos que se utilizaron para la recolección de los datos fueron una grabadora de audio y de video. Se grabó una sesión de treinta (30) minutos y una actividad en la que se le asignó un rol a interpretar a cada estudiante (role play); luego esta grabación y actividad fueron transcritas y analizadas.

Los resultados evidenciaron que los aprendices estaban atentos a las diferentes normas pragmáticas, y fueron capaces de ajustar su función del lenguaje para construir el rol más apropiado para un contexto en particular. Asimismo, se percibió que a través de la asistencia del estudiante más capaz éste pudo ayudar al compañero para la ejecución de la actividad. Esta investigación demostró que la interacción entre estudiante-estudiante pudo mejorar varios aspectos de la lengua, como en este caso fue el de la competencia pragmática. La presente investigación estudiará si la interacción oral en el aula de clases desarrolla la comprensión y producción oral de los estudiantes.

Pica, Lincoln-Porter, Paninos, y Linnel (1996) realizaron también un estudio relacionado con la interacción estudiante-estudiante en una segunda lengua. Ellos estudiaron si a partir de la interacción entre estudiantes no nativos se podía modificar el input (información lingüística de entrada) para mejorar la comprensión oral entre ellos, brindarse una retroalimentación enfocado en los aspectos formales de la lengua y modificar el output (información lingüística de salida). Para esta investigación se utilizaron dos actividades llamadas rompecabezas (*jigsaw*), con el propósito de comparar las interacciones entre estudiantes no nativos y estudiantes nativos con no-nativos. Los resultados indicaron que la negociación que se llevó a cabo a través de la interacción entre estudiantes no-nativos produjo menos datos cuantitativos en comparación con la negociación de la interacción entre estudiantes nativos y no-nativos. Sin embargo, los estudiantes no nativos pudieran negociar con los demás y ofrecer retroalimentación a los otros compañeros que tenían un mejor nivel lingüístico. Los investigadores recomendaron el uso de tareas comunicativas en los salones de clases para

fomentar el uso de las estrategias comunicativas en los aprendices para la negociación de significado.

Por otra parte, Piña y Sánchez (2006) realizaron observaciones empíricas a estudiantes de Inglés V de nivel avanzado de la Universidad Nacional Experimental “Francisco de Miranda” (UNEFM), que les condujo a predecir que existían problemas con la interacción verbal en el aula de clases puesto que los estudiantes se limitaban a ser receptores de la información dada por el docente, cohibiéndose de utilizar el idioma meta para comunicar sus ideas frente al educador y a sus compañeros. Luego de realizar las observaciones, se infirió que el problema que presentaban los estudiantes de inglés respecto a la interacción verbal estaba afectando su carrera académica. Por consiguiente, se plantearon una investigación cuyo objetivo general fue describir la interacción verbal que ocurría entre los estudiantes de inglés como lengua extranjera (LE) en la carrera de Educación, Mención Inglés, en la UNEFM. El propósito de esta investigación fue analizar la importancia de la interacción verbal como una forma de practicar los conocimientos adquiridos con el fin de beneficiar a los estudiantes en su aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Esta investigación estuvo enmarcada dentro del paradigma cuantitativo utilizando lineamientos que rigen la modalidad correspondiente al diseño transaccional-descriptivo. Como instrumento para recolectar la información se utilizó un cuestionario de frecuencia, el cual constó de veinticuatro (24) preguntas cerradas. Los participantes estuvo representada por veintisiete (27) estudiantes de la asignatura Inglés V. Para obtener la puntuación del instrumento, se restó el promedio de puntuación máxima posible que era de cuatro (4) puntos menos la

puntuación mínima posible que era de un punto (1) del instrumento. El resultado de dicha resta (3) puntos se dividió entre tres (3) dando uno (1) como resultado final, el cual representó el intervalo que diferenció los tres niveles de actitud: en este caso de uno (1) a dos (2) puntos la interacción verbal era baja, de dos (2) a tres (3) era media y de tres (3) a cuatro (4) era alta.

Luego de haberse identificado el grado de interacción verbal de los estudiantes en el aula, se observó que el promedio de respuesta para todas las dimensiones osciló entre 3,22 y 3,71. Este resultado les permitió a los investigadores de este estudio inferir que los estudiantes comprendían y se involucraban con el contenido de la cátedra de la asignatura Inglés V, por lo que el bajo rendimiento de los mismos podría ser atribuido a otros factores externos, como la sociedad o la clase social; o internos, como la actitud y la edad, entre otros factores.

Este estudio de Piña y Sánchez se diferencia del presente estudio, en primer lugar, porque el primero se realizó bajo el paradigma cuantitativo y el presente se llevó a cabo bajo el paradigma cualitativo. Asimismo, se puede percibir que el enfoque de ambos estudios es sobre la interacción oral; el presente analizará la posible relación que puede tener la comunicación oral entre los estudiantes en el desarrollo de su comprensión y producción oral. De igual forma, por ser un estudio cualitativo, este analizará las opiniones de los estudiantes con respecto a su interacción oral con sus compañeros en el aula de clases.

Otro estudio relacionado con el tema de investigación fue el de González y León (2009), quienes condujeron un estudio en la ciudad de Mérida, Venezuela, y

cuyo propósito fue examinar la interacción verbal y la socialización cognitiva en un aula de clases de Educación Básica, Segunda Etapa. Específicamente, esta investigación se propuso determinar: a) las características interactivas más comunes en una muestra de clases grabadas, en una sección de cuarto grado de educación básica y b) los procesos cognitivos asociados a tales categorías de la interacción verbal.

Esta investigación consistió en un trabajo de campo de tipo cuali-cuantitativo. Los datos se obtuvieron de la observación y grabación de tres clases (media hora cada una) a un docente de cuarto grado de Educación Básica. Para determinar la frecuencia y predominio de las 8 categorías que emergieron a través de la interacción verbal en el aula de clases como lo fueron, por ejemplo, “La intervención del alumno, respondiendo a las solicitudes o preguntas del docente”, siendo esta la categoría # 8 o “La intervención del docente” y el patrón interactivo que identifica la interacción verbal en el salón de clase, fue necesario cuantificar cada evento y agruparlo según una matriz de datos. La información cuantificada y las notas de campo conformaron un corpus suficiente para estudiar la tendencia interactiva y la socialización cognitiva en el ambiente de aprendizaje que representa el salón de clases.

Los hallazgos mostraron una tendencia pedagógica de influencia interactiva directa, en la que el docente ocupa el mayor tiempo de intervención e intercambio oral, dejando menos tiempo a la participación de los estudiantes. En las interacciones analizadas hubo una marcada intervención del docente en las categorías que emergieron de influencia directa, mientras que los alumnos se



limitaron a cumplir instrucciones, responder preguntas y en muy pocas oportunidades iniciar la participación.

A pesar de que este estudio se llevó a cabo para analizar la interacción oral de la L1 en un aula de clase de Educación Básica, se demostró que el docente es quien toma el control en la clase y el que participa más, circunstancia que de igual forma ocurre en muchas clases de inglés como lengua extranjera a nivel universitario. El presente estudio trató de investigar cómo la interacción estudiante/estudiante podía contribuir con el mejoramiento de la competencia oral comunicativa de éstos.

Wang y Castro (2010) realizaron un estudio comparativo en la Universidad de Guizhou, China, que se centró en el papel de las interacciones en el aula de clases promoviendo la producción oral para que los estudiantes aprendieran un aspecto gramatical determinado de la lengua meta. Específicamente, este estudio investigó los efectos de las interacciones en el aula de clases entre 1) estudiante-estudiante y 2) estudiante-profesor en una clase de estudiantes adultos chinos que estaban aprendiendo la voz pasiva del inglés como lengua extranjera. Fue elegida la voz pasiva, ya que se les dificulta a los estudiantes chinos dominar este aspecto gramatical del inglés. Para este estudio se seleccionaron veintiocho (28) estudiantes que fueron divididos en dos grupos de catorce (14). La selección de los participantes se determinó usando una prueba en inglés de la voz pasiva administrada por la Facultad de Inglés antes de seleccionar el grupo control y el experimental. Los que obtuvieron por debajo de sesenta (60) puntos fueron seleccionados. Como se mencionó anteriormente, un total de 28 de los 53

estudiantes cumplieron con los requisitos y fueron seleccionados como los participantes en este estudio.

Los instrumentos que se utilizaron fueron una prueba preliminar (primera fase del estudio) y pruebas posteriores (segunda fase del estudio) que se administraron para comparar los resultados del grupo control y el experimental. Sólo el grupo experimental tuvo la oportunidad en la segunda fase de la investigación de interactuar en el aula de clases. Esto significa que a los estudiantes de este grupo se les permitieron realizar preguntas al profesor sobre la voz pasiva para discutirlo en grupos mientras que el grupo control no lo hizo.

Los resultados de este estudio sugieren que las interacciones en el aula pueden hacer que los estudiantes noten con mayor claridad el aspecto gramatical meta y así tener un efecto positivo en el aprendizaje de la lengua extranjera. Los resultados también confirman que bajo ciertas circunstancias el output puede promover el aprendizaje y la producción de la gramática de la lengua meta. Este hallazgo implica la necesidad de una pedagogía de aula de clases centrada en el estudiante, y que ofrezca mayores oportunidades para los estudiantes que están aprendiendo a producir la lengua extranjera en contextos significativos. El presente estudio, a diferencia del de Wang y Castro (2010), trató de igual forma de analizar, pero dentro del paradigma cualitativo, las interacciones que se llevan a cabo en el aula de clase de inglés como lengua extranjera y su posible relación en el desarrollo de la competencia comunicativa oral de los estudiantes.

Mota (2010) desarrolló un estudio primordialmente enfocado en la comprensión y producción escrita, pero tomando en cuenta la importancia que tuvo a su vez la producción y comprensión oral. Su estudio estuvo enmarcado

dentro del paradigma cualitativo en el que quiso describir y analizar cómo el uso de la información ofrecida por diferentes tipos de temas controversiales, en una clase de lectura y escritura, promueve y desarrolla el pensamiento crítico, la reflexión, el análisis y la argumentación de los estudiantes tanto en forma oral como escrita. Esta investigación se realizó a estudiantes en una universidad pública del occidente del país en Venezuela. Esta experiencia pedagógica fue puesta en práctica por un semestre académico (aproximadamente 16 semanas).

En las primeras semanas los estudiantes recibieron información explícita acerca de la estructura de los textos argumentativos utilizando el modelo propuesto por Calsamiglia y Tuson (1999), Del Caño (1999), Marinkovich, Morán y Benítez (1999) porque contenía elementos básicos y fundamentales de la argumentación que podían orientar el análisis de los textos argumentativos producido por los estudiantes. En las siguientes semanas la docente seleccionó diversos tipos de textos controversiales, y asignó uno diferente cada semana para ser leído y analizado de manera individual y luego discutido con todo el grupo. Otra etapa de este estudio fue que los estudiantes escogieran libremente un tema controversial sobre el cual debían escribir un ensayo de al menos cinco (5) páginas. Para esta tarea, los estudiantes tuvieron la oportunidad de escribir varios borradores utilizando la retroalimentación lingüística, tanto de los compañeros de clase como de la docente.

Los resultados demostraron que el uso de temas controversiales puede contribuir al desarrollo del pensamiento crítico, analítico y reflexivo de los estudiantes, tanto de la forma escrita como oral, gracias a las interacciones como

la atención individualizada (estudiante-profesor) y colaborativa entre los estudiantes.

Naimat (2011), por su parte, elaboró un estudio cuyo propósito fue explorar si la interacción profesor-estudiante tuvo una relación sobre la comprensión lectora. El estudio estuvo enmarcado dentro del paradigma cuantitativo, específicamente un estudio experimental. Los participantes fueron ciento cincuenta (150) estudiantes de Jordania, noventa (90) mujeres y sesenta (60) hombres de la Universidad de Al-hussein, Jordania. Los estudiantes fueron divididos en tres grupos (50 cada uno). Los estudiantes realizaron una prueba de comprensión lectora en tres diferentes contextos de entrada: contexto simplificado con el apoyo lingüístico, el contexto no modificado sin el apoyo lingüístico y el contexto interactivo sin apoyo lingüístico, pero con posibilidades de interacción comunicativa con el profesor.

Este estudio tuvo como conclusión, en primer lugar, la importancia que se le debe dar tanto al input y a la Hipótesis de Interacción y su rol para facilitar el aprendizaje de una lengua. Por otra parte, Naimat (2011), señala que hay una necesidad para usar la estrategia de la interacción en la enseñanza de un idioma extranjero. Es decir, se basa en la interacción entre el profesor y los estudiantes. Es pertinente mencionar este estudio ya que se puede percibir que las estrategias de interacción utilizadas en el aula de clases no sólo pudiesen facilitar la comprensión y producción oral, sino también la comprensión lectora.

**Estudios sobre el aprendizaje colaborativo en un aula donde se enseña un idioma como segunda lengua (L2) o una lengua extranjera (LE).**

En primer lugar, Deen (1991) realizó un estudio en una universidad en los Estados Unidos en el que se enseñaba el holandés como lengua extranjera. El propósito de este estudio fue comparar los patrones de comunicación e interacción que se desarrollaron en una clase de holandés en dos lecciones diferentes. La primera lección se realizó siguiendo el enfoque del aprendizaje cooperativo, y la segunda fue centrada en el profesor (teacher-centered). Este estudio estuvo enmarcado dentro del paradigma cuantitativo y se desarrolló a partir del diseño exploratorio. Los sujetos de estudio fueron dieciséis (16) estudiantes nativos de Estados Unidos que estaban aprendiendo el holandés en un nivel básico. La actividad que se realizó bajo el enfoque del aprendizaje cooperativo se centró en una técnica llamada rompecabezas (*jigsaw*), a partir de un juego de lectura en grupo. Por otra parte, la lección centrada en el docente consistió en una revisión de estructuras comparativas y en un repaso de material trabajado anteriormente. Los datos fueron recogidos por medio de grabaciones de video que luego fueron transcritas y analizadas. Las transcripciones fueron analizadas desde el punto de vista de la cantidad y la calidad de la producción oral. Este estudio mostró cuáles factores de la interacción en grupos de aprendizaje cooperativo pudieran incrementar el desarrollo académico en general y el aprendizaje de la lengua en particular. En el escenario del aprendizaje cooperativo, los estudiantes participaron más activamente y hablaron más el holandés que en la lección centrada en el docente. Asimismo, los estudiantes en el escenario cooperativo cometieron menos

errores gramaticales, y las fuentes de corrección fueron más diversas. Los estudiantes también utilizaron una gran variedad de vocabulario y repitieron muchas palabras frecuentemente para así promover la adquisición de las mismas. Por último, pudieron concluir que las actividades siguiendo el enfoque del aprendizaje cooperativo animaron a los estudiantes al uso de la lengua extranjera y al desarrollo de la competencia comunicativa en una clase monolingüe más que en aquellos escenarios donde el docente es el centro del proceso.

En otro estudio, Raynaud (2010) señala que en sus clases de inglés como lengua extranjera su enfoque principal es el de incrementar la práctica oral de los estudiantes en el aula de clases. El propósito de su clase es lograr que ellos hablen un 75% por ciento de las dos horas de clase que se dan por semana. Para lograr su objetivo, los estudiantes debían estar una hora realizando diversas actividades de comprensión y producción oral en el laboratorio. Asimismo, mientras todos los estudiantes trabajaban en sus actividades, la docente le exigía a un estudiante que hiciera una presentación oral por quince minutos frente a ella, y luego respondiera las preguntas que ella le iba a hacer por cinco minutos. Por otra parte, durante la hora que los estudiantes estaban en el aula ellos realizaban actividades en pareja en el que debían leerse poemas o textos, explicarse entre ellos las actividades del libro o un estudiante realizaba una traducción mientras su compañero lo corregía oralmente. Por consiguiente, todos los alumnos tenían un rol comunicativo. Los resultados, a partir de todas las actividades pedagógicas y técnicas empleadas por la docente, demostraron que en dos horas de clase por semana los estudiantes hablaban aproximadamente cerca de noventa minutos.

Esto indica que la interacción en el aula de clase entre los estudiantes ayuda a incrementar el tiempo de la producción y comprensión oral de los estudiantes, lo cual pudiera ser una influencia para el desarrollo de estas habilidades que a la larga le facilite al estudiante hablar el idioma extranjero.

Otro estudio relacionado con el trabajo colaborativo fue el de Guerrero y Villamil (2000), realizado en una universidad en los Estados Unidos con estudiantes nativos de español que estaban aprendiendo el idioma inglés como segunda lengua. El propósito de este estudio fue observar los mecanismos de estrategias de revisión de lectura que se desarrollan cuando dos aprendices trabajan en su Zona de Desarrollo Próximo. Se utilizó un enfoque micro-genético para analizar la interacción oral producida por dos (2) estudiantes de nivel intermedio (un lector y un escritor) mientras trabajaban colaborativamente en un texto escrito por uno de los participantes. Para la recolección de los datos se utilizó un grabador de sonido para una de las sesiones de revisión de lectura que tuvieron los estudiantes. Esta grabación luego fue transcrita. El estudio contribuyó a un mayor entendimiento del complejo mecanismo que se da durante la mediación entre la interacción estudiante-estudiante, y mostró conductas por parte de los estudiantes que pueden facilitar o inhibir el desarrollo de la Zona de Desarrollo Próximo que frecuentemente pasa desapercibido en una aula de clases. Asimismo, los resultados mostraron que en una clase de inglés como segunda lengua, el andamiaje en la revisión de un texto escrito en parejas puede ser mutuo en vez de unidireccional.

En este capítulo presenté un conjunto de fundamentos teóricos, enfoques, definiciones y antecedentes relacionados al tema se central de este estudio que servirán de apoyo al mismo. A continuación, describo el Capítulo III, (Marco Metodológico), que consiste en el proceso que utilicé para llevar a cabo esta investigación.

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)



## **CAPÍTULO III**

### **MARCO METODOLÓGICO**

En esta sección describo el tipo y el diseño de investigación que utilicé para llevar a cabo el presente estudio, el lugar donde se recogieron los datos, así como los participantes. Del mismo modo, señalo los instrumentos y procedimientos que empleé para la recolección y el análisis de los datos. Finalmente, explico la validez y la confiabilidad de los datos así obtenidos.

#### **Tipo y Diseño de la Investigación**

Este estudio estuvo enmarcado dentro del paradigma cualitativo, y se desarrolló a partir del diseño de un estudio de casos. Merriam (1998) señala que los estudios cualitativos o naturalistas sustentan los métodos más apropiados para recopilar, entender y explicar un fenómeno social dentro de un ambiente natural. La autora señala que existen varias características que pueden describir a los estudios naturalistas; en primer lugar, las investigaciones cualitativas se interesan en comprender las experiencias y acontecimientos del entorno de individuos. En segundo lugar, el investigador es el instrumento principal para la recolección y el análisis de los datos, ya que es fundamental que él esté presente en la institución o el lugar de la investigación para que observe los comportamientos de los participantes dentro del campo de la investigación. Finalmente, en un estudio cualitativo, los investigadores construyen teoría a partir de las observaciones e

Interpretaciones intuitivas adquiridas en el campo, lo cual conlleva a que dentro de estos estudios se describa el contexto, a los participantes y a las actividades de interés, y no se reduzca el estudio a una serie de tablas y números. Dentro de esta misma línea de ideas, Moret, Labrador y Montañez (2002) mencionan que los estudios naturalistas se caracterizan por tratar de revelar con elevado grado de sensibilidad, validez y confiabilidad lo que se desconoce, en aras de ahondar en la comprensión circunstancial del objeto, tema o contexto del estudio, mediante la reconstrucción analítico-sintética de información cualitativa; además, el investigador trata de interpretar la vivencia de la realidad tal cual él la percibe.

Por otro lado, el diseño de la investigación es un instrumento de trabajo, por lo que se tiene que concebir con flexibilidad, porque a medida que transcurra la investigación este diseño puede ir cambiando. El investigador, al principio del estudio, debe tener algunas ideas sobre lo que espera encontrar durante el trabajo de campo; sin embargo, siempre existe la posibilidad de que surja otro asunto más atractivo o más relevante a medida que se va observando y analizando el caso (Coller, 2005). Como mencioné anteriormente, para el presente estudio utilicé el diseño del estudio de casos. Los estudios de casos son estudios intensivos y sistemáticos del estado actual y del contexto circunstancial de una unidad social, bien sea un individuo, un grupo, una institución o una comunidad. Constituye un seguimiento, registro e interpretación a profundidad de fenómenos individuales o grupales muy específicos (Moret, Labrador y Montañez, 2002). Según Selinger y Shohamy (1989), en el estudio de casos el investigador se interesa por describir el desempeño o desarrollo de uno o más participantes de manera individual, ya que

se cree que el desempeño individual es más revelador que aquél realizado en grupos grandes. En esta misma corriente de ideas, Brown y Rodgers (2002) señalan que el estudio de casos consiste en el seguimiento del desarrollo de la lengua de un individuo o grupo. Asimismo, es un estudio intensivo sobre el estatus, las interacciones u antecedentes de un individuo, grupo, institución o comunidad. Collier (2005) agrega que el estudio de casos es una forma de investigación empírica en el que se distinguen elementos como: el investigador, el diseño de la investigación, el trabajo de campo y la narración, y que cumple un rol importante en las diferentes fases de la investigación. Generalmente, en los estudios de casos se plantean preguntas de “cómo” y “por qué” para saber la razón por la cual ocurrió un proceso o una actividad en particular en el lugar de la investigación. Los estudios de casos, además, se utilizan para contribuir en el descubrimiento del conocimiento de un individuo, individuos, grupo u organizaciones sociales, entre otros fenómenos relacionados. El investigador en un estudio de casos tiene poco control sobre los acontecimientos que puedan suceder dentro de un contexto de la vida real (Yin, 2003). Similarmente, Collier (2005) describe el estudio de casos como un objeto de estudio con unas fronteras más o menos claras que se analiza en su contexto; el caso a estudiar puede ser una persona, una familia, tribu, región geográfica, religión, entre otras.

### **Lugar y Participantes de la Investigación**

El presente estudio lo llevé a cabo en una universidad pública ubicada en una ciudad en los Andes al occidente de Venezuela. Seleccioné un curso de nivel intermedio de inglés como lengua extranjera de la carrera de Idiomas Modernos.

Elegí específicamente este curso debido a que me servía para observar el tema central del estudio y así recoger los datos necesarios para el análisis. Asimismo, para la recolección de los datos, elegí tres (3) estudiantes y el docente de la asignatura. Para mayor confiabilidad, y en aras del anonimato, utilicé pseudónimos para el docente y los estudiantes participantes en el estudio.

Para la selección del docente y de los estudiantes tomé en cuenta las siguientes características:

El docente debía:

- Poseer, como requisito mínimo, un título de licenciatura en inglés o docencia específica.
- Promover la comprensión y producción oral del inglés como lengua extranjera en el aula de clases.
- Estar dispuesto a colaborar con la investigación permitiendo la observación de sus clases y las entrevistas que se le harían en el transcurso del estudio.
- Permitir al investigador grabar tanto de manera visual como auditiva las actividades orales dentro del aula de clases que realizaría durante el semestre.

Por su parte los estudiantes debían:

- Estar inscritos en la asignatura y asistir a clases con regularidad.
- Participar activamente en las actividades y evaluaciones diseñadas por el docente que estuvieran relacionadas con la comprensión y producción oral del inglés como lengua extranjera.

- Estar dispuestos a colaborar con la investigación, es decir, que permitieran observarlos, entrevistarlos y tener conversaciones informales con el investigador.
- Ser estudiantes venezolanos que no hubieran vivido en un país de habla inglesa.

### **Instrumentos y Procedimientos para la Recolección de Datos**

Los datos de los estudios de casos pueden provenir de muchas fuentes de evidencia. Seis de estas fuentes son la documentación, los registros de archivos, las entrevistas, la observación directa, la observación participativa y los datos registrados en los artefactos físicos. Una de las fortalezas más importantes de un estudio de casos es la posibilidad de utilizar diversas fuentes de evidencia para la recolección de datos (Yin, 2003).

Para el presente estudio, utilicé las siguientes fuentes: a) las observaciones en el aula de clases; b) las entrevistas semi-estructuradas que realicé a los cuatro (4) informantes y c) las grabaciones de audio y video que estuvieron enfocadas en las interacciones orales que se generaron en el aula de clases durante el transcurso del semestre. Específicamente, dos interacciones orales de los informantes fueron transcritas y analizadas, una al principio y al final del semestre, aplicándoles un análisis de errores y luego una rúbrica o escala de valoración propuesta por Brown (2004) (ver Apéndice A), como se explicará con mayor detalle más adelante. De esta manera, estudié y analicé el proceso de la

competencia comunicativa oral de los tres (3) estudiantes a lo largo del semestre. Estos instrumentos se describen con mayor detalle a continuación.

### **La observación**

La observación es una fuente importante para recopilar información, cuya misión es apoyar otros datos obtenidos por otros medios para reforzar la estrategia de la triangulación (Coller, 2005). Asimismo, la observación permite entrar en contacto con la realidad que se está investigando, conocer mejor el caso, ajustar la teoría previa, el cuestionario y la guía de observación; para ello, la observación tiene que ser discreta y no intervencionista. La persona que observa no debe ni manipular ni estimular a los actores o la situación que analiza porque influiría en los acontecimientos y, en consecuencia, sesgaría sus conclusiones (Coller, 2005). Para Gass y Mackey (2007a), las observaciones son uno de los procedimientos de recolección de datos que más se usa en una investigación en el aula, ya que les permiten a los investigadores obtener datos detallados sobre los acontecimientos, interacciones, y los patrones de la lengua en uso dentro de un contexto del aula de lengua extranjera o como segundo idioma.

Según Adler y Adler (citado en Merriam, 1998), existen varios tipos de observación tales como: 1) participante como observador; 2) observador como participante y 3) observador completo. En el primero, el investigador está involucrado en las actividades del aula de clases y asume responsabilidades que avanzan al grupo, pero sin comprometerse completamente a los valores y metas de los informantes. En el segundo, a diferencia de la primera, los investigadores

observan e interactúan lo suficiente con los informantes para conocer su identidad pero no participan en las actividades de los grupos. En el tercero, el observador-completo, puede estar escondido entre el grupo o en un lugar público, que en otras palabras no tiene ningún tipo de interacción con los informantes. Para Merriam (1998), en realidad, los investigadores rara vez son participantes u observadores totales; los investigadores son más bien, según lo describe Gans (citado en Merriam, 1998), aquellos quienes participan en una situación social, pero estando involucrados parcialmente para poder cumplir a su vez con su rol de investigador.

En el presente estudio, mi rol como investigador siguió los lineamientos de Adler y Adler (citado en Merriam, 1998), el cual corresponde al del observador-participante o, según otros autores, también llamado como observación no-participativa. Para Coller (2005), dentro de la observación no-participativa el investigador no debe ni manipular ni estimular a los participantes ni a la situación del estudio que se analiza, porque puede influir en los acontecimientos y, por lo tanto, las conclusiones estarían dirigidas a otro ámbito. En términos de Villalobos (2003), en la observación no-participativa el investigador es fundamentalmente un observador, pero que tiene algún tipo de interacción con los participantes en la investigación. Más recientemente, Hernández, Fernández y Baptista (2006) similarmente dicen que el rol del observador-participante es observar aunque también puede existir cierta participación en el aula de clases; sin embargo, añaden que un buen observador cualitativo necesita saber escuchar, utilizar todos los sentidos, poner atención a los detalles, poseer habilidades para descifrar,

comprender conductas no verbales, ser reflexivo y disciplinado para escribir anotaciones, así como ser flexible para cambiar el centro de atención, si es necesario.

A continuación describo el segundo instrumento que utilicé para el presente estudio, ya que según Yin (2003) es uno de los más importantes para los estudios de casos porque se obtiene información a través de conversaciones guiadas que son más naturales en lugar de preguntas estructuradas.

### **Entrevistas Semi-estructuradas**

Durante el transcurso de la presente investigación tomé notas de campo durante todo el lapso, y realicé entrevistas semi-estructuradas a tres (3) estudiantes y a un (1) docente al comienzo y al finalizar el semestre. Según Nunan (1992, citado en Villalobos, 2003), una entrevista semi-estructurada da al investigador la oportunidad de conducir o controlar de alguna manera el curso de la entrevista sin llegar a ésta con una lista de preguntas predeterminadas. Asimismo, una entrevista semi-estructurada es conducida a través de las respuestas de la persona entrevistada y no a través de la agenda del investigador. De acuerdo con Coller (2005), la entrevista semi-estructurada, conocida también como entrevista en profundidad, tiene una estructura flexible ya que la persona que realiza este tipo de entrevistas suele llevar un cuestionario preparado con preguntas abiertas que pueden surgir de la información ofrecida del informante. Las preguntas deben estar agrupadas por temas y diferenciar claramente entre preguntas que buscan una opinión, y las que buscan información sobre algún



acontecimiento o datos concretos. Por lo tanto, para garantizar no sólo el éxito del trabajo sino también de la entrevista, el investigador debe saber hacer preguntas, como también debe saber escuchar atentamente para seguir interrogando al informante, ya que este puede ofrecer información valiosa e inesperada para el estudio (Coller, 2005).

Como mencioné anteriormente, entrevisté individualmente a tres (3) estudiantes y a un (1) docente. A los estudiantes les realicé dos (2) entrevistas; una al principio del semestre y la segunda al final. El propósito de la primera entrevista fue familiarizarme con los estudiantes y conocer acerca de sus gustos personales, sus pasatiempos y sus experiencias con respecto a la enseñanza-aprendizaje del inglés. La segunda entrevista estuvo enfocada en relación a sus opiniones sobre las actividades pedagógicas relacionadas con la comprensión y producción oral que el docente llevó a cabo durante el semestre dentro del aula de clases. Estas entrevistas semi-estructuradas se llevaron a cabo en un ambiente tranquilo donde los participantes se sintieron cómodos y en condiciones de compartir sus experiencias. Asimismo, le realicé dos (2) entrevistas al docente; la primera para obtener información personal y su filosofía sobre cómo abordar la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera y, además, una segunda entrevista acerca de las razones por las cuales escogió las actividades que desarrolló en el aula de clases durante el semestre. Las entrevistas y las clases fueron grabadas y transcritas. Este instrumento para recolectar datos lo explico con mayor detalle a continuación.

## **Grabaciones en Audio y Video**

De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2006), una fuente muy valiosa de datos cualitativos son las registradas en artefactos como los de audio y video. Estos pueden ayudar al investigador a entender el fenómeno central de estudio y sus informantes con mayor profundidad, es decir, conocer los antecedentes de un ambiente, las experiencias, vivencias o situaciones y su funcionamiento cotidiano. Para Gass y Mackey (2007a), la grabación de audio y vídeo puede ser útil en los salones de clases, ya que le permite al investigador repasar las lecciones y enfocarse, por ejemplo, en los comportamientos de los estudiantes hacia las actividades realizadas en clase, hacia las formas no verbales de comunicación y/o hacia las estrategias pedagógicas que utiliza el docente para dar la clase. Además, si la cámara de video se coloca en una esquina del aula de clases, se puede obtener más información con respecto a las interacciones entre el profesor y los estudiantes, así como entre los estudiantes.

En el presente estudio utilicé las grabaciones de audio y video para corroborar y analizar las interacciones orales que se llevaron a cabo en el aula de clases, especialmente las de los estudiantes. Estas grabaciones de audio y video se realizaron en la mayoría de las clases y comenzaban al iniciar la clase, 8:40am, hasta aproximadamente las 9.30am ya que el disco compacto de la grabadora sólo alcanzaba para grabar cincuenta (50) minutos. La cámara de video se colocó en una esquina del salón de clases tal como lo sugiere Gass y Mackey (2007a). Para el resto de cada clase utilicé sólo la grabadora de audio. A continuación explico cómo analicé los datos recogidos por los instrumentos ya mencionados.

## **Procedimiento para el Análisis e Interpretación de los Datos**

Bogdan y Biklens (1992) señalan que el análisis de los datos implica trabajar con ellos a fin de estudiarlos, organizarlos, dividirlos, sintetizarlos y buscar, mediante los distintos instrumentos que se utilizaron para la recolección de los datos, patrones que se asemejen para descubrir qué es importante. Por consiguiente, el análisis lo llevé a cabo durante el transcurso del semestre a partir de las observaciones, las transcripciones de las grabaciones de audio y video y las entrevistas semi-estructuras realizadas a los informantes. Luego, cada instrumento lo analicé por separado resaltando la información o los temas más pertinentes para la investigación. Después, analicé los temas que se repitieron de los cuales emergieron las categorías. Finalmente, triangulé cada categoría a partir de la información de las notas de campo, las entrevistas semi-estructuradas a los informantes y las grabaciones de audio y video de las interacciones orales que realizaron los estudiantes a lo largo del semestre. En este estudio la triangulación permitió ofrecer mayor confiabilidad y validez. Según Denzin (1978, citado en Villalobos, 2003), la triangulación trata de llegar al mismo significado mediante al menos tres métodos independientes diferentes con lo cual se persigue la rigurosidad en una investigación cualitativa. A su vez, Goetz y LeCompte (1984, citado en Villalobos, 2003), señalan que la triangulación impide que el investigador se deje llevar por una primera impresión, ayuda a corregir la subjetividad del observador y fomenta el desarrollo de constructos válidos durante la investigación. En este mismo sentido, Anderson (1998) señala que en las investigaciones cualitativas, la triangulación ayuda a detectar errores y a eliminar prejuicios por

parte del investigador, lo que va a incurrir en obtener un estudio válido y confiable. El uso de múltiples fuentes en estudios de casos le permite a un investigador estar frente a una gama más amplia de temas históricos, de actitud y de comportamiento. Otros autores más recientes y contemporáneos, como Yin (2003) y Coller (2005), señalan que la ventaja más importante de la triangulación es el desarrollo de la convergencia de las líneas de investigación, así como también para comprobar y para que sea válida una relación causal que se sospeche que existe durante un trabajo de campo, ya que los investigadores suelen hacer un análisis contextual que consiste en encontrar si existen diversos factores que expliquen el fenómeno. Esta técnica consiste en comprobar las informaciones recibidas (de informantes o de documentos) con varias fuentes.

Adicional a los datos recogidos mediante los instrumentos mencionados anteriormente, grabé una actividad pedagógica en pareja, que realizaron los informantes al principio del semestre dentro del aula de clases y, al final del semestre, realicé otra grabación de audio de una evaluación oral en pareja junto con el docente, en su oficina. Estas grabaciones fueron transcritas y luego analizadas a través de un análisis de errores. Según Khansir (2012), el análisis de errores se utiliza para describir cómo ocurre el aprendizaje, examinando la producción oral de los aprendices para luego describirlos. Las variables que tomé en cuenta para este análisis de errores de los informantes fueron: la gramática y el vocabulario (GV), la pronunciación y entonación (PROEN) y a las palabras que no pude entender a lo largo de la transcripción les di las siglas (INC). Para calcular el porcentaje de errores de los informantes en cada categoría, dividí el número total

2

de errores por categoría entre el número total de palabras, y luego el resultado se multiplicó por cien. Luego, comparé el porcentaje de los errores totales de la primera interacción oral que grabé de los informantes al principio del semestre con el porcentaje de los errores totales de la segunda interacción oral que realicé al finalizar el semestre para ver si había habido una mejoría en cuanto al porcentaje de los errores cometidos. Para calcular dicha mejoría, le resté al porcentaje total de errores de la primera interacción el porcentaje total de errores de la segunda interacción. Este análisis se muestra con mayor detalle en el Capítulo V, Análisis e Interpretación de los Resultados.

Para otorgarles a los informantes un valor más objetivo a los errores que cometieron en las interacciones orales mencionadas arriba y, a las participaciones orales que realizaron dentro del aula clases, utilicé una rúbrica de Brown (2004) que fue traducida al español. Las rúbricas contienen una serie de criterios o guías de puntuación que describen los niveles de rendimiento y entendimiento del aprendizaje del estudiante (Szpyrka & Smith, 1995). Asimismo, proveen a los estudiantes de expectativas sobre lo que se va a valorar, estándares que necesitan ser cumplidos e información académica sobre la ubicación de los estudiantes en relación a dónde necesitan llegar. Por otra parte, según Díaz-Barriga y Hernández (2002), las rúbricas son guías de puntaje que permiten describir el grado en el cual un aprendiz está ejecutando un proceso o un producto. Finalmente, algunas de las características más importantes de las rúbricas como instrumentos de evaluación son las siguientes:

- ✓ Están basadas en criterios de desempeños claros y coherentes.

- ✓ Son usadas para evaluar tanto los productos como los procesos de los estudiantes.
- ✓ Describen lo que será aprendido, no cómo enseñar.
- ✓ Son descriptivas, rara vez numéricas.
- ✓ Ayudan a los estudiantes a supervisar y criticar su propio trabajo.
- ✓ Coadyuvan a eliminar la subjetividad en la evaluación y en la ubicación por niveles de los estudiantes.

## **Resumen**

En este capítulo se presentó la metodología que empleé para llevar a cabo esta investigación cualitativa; específicamente dentro del diseño de Estudio de Casos. Se observó a un docente de inglés como lengua extranjera en un curso de nivel intermedio. El sitio de investigación fue en una universidad pública ubicada en una ciudad de los Andes venezolanos. Del mismo modo, describí los instrumentos y los procedimientos para la recolección y análisis de los datos, y la técnica que utilicé para que el estudio fuera de mayor validez y confiabilidad.

## **CÁPITULO IV**

### **CONTEXTO SOCIO-EDUCATIVO**

En este capítulo describo los diferentes aspectos del contexto socio-educativo en el cual realicé la presente investigación. En primer lugar, detallo el lugar donde estuvo enmarcada la investigación y todo lo concerniente a la clase donde ésta se desarrolló. Seguidamente, explico de manera resumida dos clases de la asignatura Inglés III, dada la importancia de saber cómo fueron llevadas a cabo las mismas, y como sirvieron de soporte para el análisis del estudio. Adicionalmente, presento a los informantes que participaron en la investigación, y comento los estudios que han realizado durante su carrera en el área del inglés, además de su visión filosófica con respecto al aprendizaje y enseñanza del inglés como lengua extranjera (ILE). Es importante mencionar que, por ser esta una investigación de naturaleza cualitativa, específicamente un estudio de casos, me permitió, según lo señaló Yin (2003), contribuir con el descubrimiento del conocimiento de un individuo, individuos, grupo social y organización. Asimismo, a través del estudio de casos, pude tener acceso al entendimiento de un fenómeno social y pude obtener, de una manera holística, características significativas de eventos de la vida real (Yin, 2003).

## **La Institución**

La institución donde realicé este estudio fue una universidad pública que está ubicada en una ciudad de los Andes venezolanos. La misma está dirigida por un tren directivo, el cual comienza de forma jerárquica por un rector de la Universidad, un decano de la Facultad y un director de la Escuela. La Facultad en la que se llevó a cabo el estudio ofrece, además, diversas carreras dependientes de varias escuelas. Las escuelas involucradas en este estudio son las de Idiomas Modernos y la de Educación, las cuales ofrecen la Licenciatura en Idiomas Modernos y en Educación, Mención Lenguas Modernas.

La Facultad tiene su sede en cuatro (4) edificios, y cada uno de ellos tiene tres (3) pisos. En el último piso de uno de estos edificios fue donde observé y recolecté todos los datos concernientes al desarrollo de la clase de Inglés III.

### **El aula de clases**

El aula de clases donde se llevaron a cabo las observaciones, tiene aproximadamente nueve (9) metros de ancho por casi nueve (9) metros de largo y había veintinueve (29) pupitres más cuatro (4) mini escritorios. Éstos estaban ordenados en (7) filas y cada una de ellas tenía cinco (5) o seis (6) pupitres. El espacio que había entre cada fila era de medio metro. El salón cuenta con una buena iluminación tanto eléctrica como natural y, a su vez, con una buena ventilación, ya que en una de las paredes hay varias ventanas cuyos marcos son de hierro y están pintados de rojo. Al lado de estas ventanas se ubicaba el escritorio y la silla del docente. El salón de clase también cuenta con un pizarrón acrílico que mide 7 (siete) metros de largo por 2 (dos) metros de alto. Asimismo, al



entrar al salón, al final de la parte izquierda, se encontraba una estructura de hierro, que semejaba una jaula, colgada del techo que contenía un televisor. Para obtener una mejor idea del aula en la cual realicé las observaciones, muestro algunas imágenes a continuación.



### **La clase de Inglés III**

Las observaciones de esta asignatura tuvieron lugar entre el 26 de marzo al 11 de julio de 2012. La clase tenía lugar los días lunes y miércoles en un horario comprendido desde las 8:35 a.m. hasta las 10:10 a.m. Para poder inscribirse en esta asignatura los estudiantes debían haber aprobado las asignaturas Inglés II y Lectoescritura I. Al principio de la clase el profesor solía hablar con los estudiantes, y les preguntaba cómo estaban ellos de manera que se sintieran más cómodos y en confianza en clase. La asignatura seleccionada estaba dirigida por

un profesor y constituida al inicio de la investigación por aproximadamente treinta (30) estudiantes, número que, al culminar el semestre, se había reducido aproximadamente a once (11), bien fuera porque para algunos la asignatura se les hizo difícil o bien porque presentaron problemas personales. Con respecto a la cantidad de retiros de los estudiantes en el transcurso del semestre, el docente opinó lo siguiente:

Estamos tan institucionalizados, tan acostumbrados a que los estudiantes esperen que el profesor diga: haga A, haga B, haga C, haga D, esto es así, esto es asao. Si somos universitarios, necesitamos una posición crítica y muchas veces en los salones de clase lo que estamos generando son seguidores de modelos que no son ni siquiera nuestros, entonces a mí me gusta un poco fomentar el pensamiento crítico. Entonces, algunos se retiraron por esta razón,[porque no se adaptaron a la metodología del docente] hubo gente que abandonó la última semana, se retiraron simplemente porque la vida se complica y como digo yo la vida pasa y hay que atenderla; hubo gente que tuvo cambio en su horario de trabajo y tuvo que retirarse, hubo gente que tiene problemas familiares reales y de ahí se fueron como cuatro (4) o cinco (5); hubo gente que estaba en la lista y nunca apareció y eso eran como 5 o 6 personas.

En la primera semana de clases, el docente les entregó a los estudiantes una lista con varios aspectos de la lengua inglesa correspondientes a vocabulario, fonética y fonología, morfología y sintaxis así como también a pragmática social (ver Apéndice B). De acuerdo con el docente, los estudiantes tenían que afianzar todos estos aspectos para estar mejor preparados para cursar la asignatura Inglés III. En este sentido, él resaltó en el programa de la asignatura lo siguiente:

En este nivel los estudiantes continúan afianzando y desarrollando la competencia lingüística y comunicativa que comenzaron a adquirir en los niveles anteriores de inglés. Asimismo, los estudiantes tienen la posibilidad de emplear materiales auténticos y académicos en inglés para desarrollar un nivel cognitivo más complejo en lo que concierne a la lengua inglesa como objeto de estudio y su importancia a nivel mundial.

A continuación describo con más detalle el programa de la asignatura Inglés III.

### **Programa de la asignatura Inglés III**

El programa de la asignatura establece tanto objetivos generales como específicos. Dentro de los generales se pueden mencionar que:

- Los estudiantes deben profundizar el estudio de la gramática y el léxico de la lengua inglesa, como también entender las diferencias entre el uso hablado y el escrito tanto formal como informal de la lengua inglesa.
- Aplicar las técnicas de lectura y escritura crítica de textos tales como resúmenes críticos, propuestas de trabajo y textos argumentativos.

Por otra parte los objetivos específicos señalaron que en el curso se debía:

- Hacer un repaso exhaustivo de los tiempos verbales y estructuras sintácticas de la lengua inglesa, a fin de afianzar su dominio.
- Promover la expansión del vocabulario formal e informal.
- Fomentar el uso de la lengua inglesa en diferentes contextos comunicativos tanto en la forma oral como en la escrita.

Es importante resaltar que estos objetivos generales y específicos fueron abordados durante el semestre en varias unidades. En la primera unidad las clases estuvieron basadas en las estructuras y el uso de la voz pasiva y activa a partir de textos literarios que se discutían en el aula de clase. En estas discusiones los estudiantes comentaban el texto leído, así como los aspectos culturales que emergían del mismo, dando su punto de vista y argumentando las razones que tenían para hacerlo. Asimismo, los estudiantes debían encontrar en el texto estructuras en la voz pasiva, comentarlo con los demás estudiantes y discutir entre

todos si ciertamente era una estructura en la voz pasiva. En la unidad 2 el énfasis estuvo en el pasado y el futuro perfecto, sus usos y estructura y también se fortaleció la comprensión y producción oral y escrita a partir de los textos que los estudiantes debían leer antes de cada clase. En las unidades 3, 4 y 5, se desarrollaron otros aspectos gramaticales tales como el condicional y los auxiliares modales; dentro de la morfología se estudiaron los pronombres, las conjunciones e interjecciones y, dentro de la sintaxis, se practicó la descripción e identificación de cláusulas dependientes e independientes, como también otros aspectos de la lengua los cuales fueron todos abordados a partir de las lecturas asignadas para cada unidad que, a su vez, eran discutidas en clase argumentando las diferentes posiciones. Para leer el programa de la asignatura en su totalidad, ver Apéndice C.

Para observar con más detalle cómo se trabajaron en clase cada una de las unidades durante el semestre, describo a continuación dos de ellas.

### **Clases típicas de la asignatura de inglés III**

El docente tenía dos maneras de abordar las clases de Inglés III. En algunas ocasiones, repasaba lo que se había tratado en la clase anterior, interrogando a los estudiantes o aclarando sus dudas. Uno de los propósitos del profesor durante el semestre era que los estudiantes en el aula pudieran identificar, en las lecturas que realizaban fuera del horario de clases, los aspectos gramaticales contenidos en el programa tales como: la voz pasiva, los tiempos perfectos, los condicionales, los verbos modales, entre otros. En relación con la morfología y la sintaxis, los estudiantes indagaban y analizaban los diferentes

tipos de morfemas y la identificación de cláusulas dependientes e independientes. De esta manera, luego de haber estudiado estos aspectos de la lengua en el aula de clase, tanto el profesor como los estudiantes iban a la lectura, elegían una oración del texto y la analizaban en conjunto. Adicionalmente, los estudiantes debían argumentar su respuesta según la oración que hubieran escogido. El docente siempre motivaba a los estudiantes a que el trabajo realizado dentro del aula de clases no se quedara solamente allí; él les recomendaba y aconsejaba siempre que siguieran practicando fuera del aula de clases para que desarrollaran sus habilidades en conjunto.

En otras ocasiones, el profesor empezaba las clases discutiendo las lecturas asignadas con los estudiantes. En estas discusiones los estudiantes, la mayoría de las veces, participaban voluntariamente dando su opinión acerca del contenido de la lectura o el profesor interrogaba a los estudiantes que no participaban mucho para que perdieran el miedo y practicasen la parte oral. El propósito de estas discusiones, no era sólo verificar que los estudiantes hubieran leído el texto asignado, sino también que ellos practicasen la comprensión y la producción oral y argumentaran sus ideas con sus compañeros y/o el docente. Adicionalmente, los estudiantes discutían sobre los aspectos culturales que emergían de las lecturas, y lo relacionaban con su cultura y sus experiencias de la vida real.

Luego de haber debatido las lecturas, los estudiantes se colocaban en grupos para realizar resúmenes del texto o para buscar estructuras y analizarlas, dependiendo de los aspectos formales de la lengua que se estuvieran trabajando

en la unidad. Durante estas conversaciones grupales, el profesor iba de grupo en grupo ayudándolos en las dudas que tenían. Igualmente, en varias oportunidades, el profesor distribuía los grupos de manera diferente para que se conocieran mejor y practicara el inglés con otros compañeros. A continuación, muestro algunas imágenes de los estudiantes trabajando en el aula de clases en conjunto:



Luego de observar sus clases, pude percibir que el profesor trabajó constantemente las cuatro (4) destrezas de la lengua como lo son la comprensión y producción oral y escrita, reforzando a su vez los diferentes aspectos formales de la lengua como lo son la gramática, la morfología y la sintaxis. Otras de las actividades que el docente llevó a cabo durante la asignatura Inglés III, y que a su vez cumplió un rol importante en el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes, fueron las evaluaciones parciales. Estas debían ser realizadas fuera del aula de clases individualmente o en conjunto en aproximadamente una (1) o dos (2) semanas. En el capítulo del Análisis e Interpretación de los Resultados se explicará con mayor detalle este tipo de metodología que utilizó el docente para evaluar a los estudiantes. Seguidamente se describirá el perfil de los informantes que formaron parte de esta investigación y el trabajo que se llevó a cabo en clase.

#### **Los Informantes**

Como mencioné anteriormente, la clase de Inglés III estuvo constituida por aproximadamente treinta (30) estudiantes y un profesor, de los cuales elegí tres (3) estudiantes y el profesor como los informantes para este estudio. Para mayor confiabilidad y anonimato, acordamos utilizar pseudónimos escogidos para cada uno de los informantes de esta investigación, tal como detallo en el cuadro a continuación.

Cuadro 1

| Nombre    | Edad | Sexo      | Categoría  |
|-----------|------|-----------|------------|
| Alejandro | 34   | masculino | docente    |
| Mary      | 27   | femenino  | estudiante |
| Basto     | 24   | masculino | estudiante |
| Ferrero   | 25   | masculino | estudiante |

Seleccioné a estos informantes ya que durante los primeros días de observación parecían cumplir con las características descritas en el Capítulo III para su elección. A continuación, describo el perfil socio-educativo de los participantes.

**Alejandro: El pensamiento crítico primero: “si te digo la respuesta no piensas”**

Alejandro nació en una ciudad del occidente del país y tiene 34 años de edad. Sus pasatiempos favoritos son ver el futbol los fines de semana y, en ocasiones, tomar fotos. Desde temprana edad siempre hizo cursos de inglés, hasta que finalmente empezó a estudiar Idiomas Modernos, carrera en la que

siempre mantuvo contacto con extranjeros que venían debido a los intercambios académicos. Luego de graduarse de pregrado realizó una maestría y un doctorado en Lingüística en la misma universidad. Asimismo, tuvo la oportunidad de residir en varios países de lengua inglesa por diferentes períodos. También, durante su experiencia como profesor, ha enseñado diferentes asignaturas de la carrera, incluyendo Inglés III.

En lo que respecta a la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, en primer lugar, Alejandro cree que el rol de un profesor es el de ser un guía cuya función es darle las herramientas necesarias a los estudiantes para que sean autónomos dentro y fuera del aula de clases y puedan resolver los problemas que se les presenten con respecto a la lengua inglesa. Igualmente, el docente considera que el aprendizaje de una nueva lengua debe apoyarse a través del cooperativismo; en otras palabras, que los estudiantes se ayuden mutuamente para corregir las fallas que tengan, mejorar sus habilidades e ir desarrollándolas en conjunto. Otro de los aspectos en el que el docente se enfoca es en el de mejorar y reforzar lo que los estudiantes ya han estudiado en las asignaturas de los niveles de inglés anteriores dándole, a su vez, igual importancia a las cuatro (4) destrezas de la lengua. Asimismo, el docente les aconseja a sus estudiantes que, para que desarrollen sus habilidades de comprensión y producción oral y escrita fuera del aula de clase, siempre estén en contacto con la lectura y aprovechen la tecnología que antes no había, es decir, que utilicen las redes sociales, la radio, la televisión, entre otras cosas, para practicar el idioma que estén aprendiendo. Igualmente, Alejandro cree, firmemente, que la enseñanza y el



aprendizaje de una lengua extranjera es a través del funcionalismo, y del estudio de la relación entre el lenguaje y la sociedad. En el aula de clases, el docente siempre insistió en que los estudiantes le vieran el sentido y la función que tenía el hecho de analizar los diferentes aspectos formales de la lengua que se trabajaron durante el semestre a través de la teoría de Halliday. En este sentido Alejandro señaló:

Hay un señor que se llama Halliday que estableció una teoría funcionalista del lenguaje, quien además propone una gramática sistémica funcional del lenguaje. Entonces, yo trato de moverme no sólo en mis clases sino en mis investigaciones, hacia esa mezcla de lengua como instrumento para cumplir un fin, para comunicar una función y eso lo llevo al salón de clase para que los chamos le vean el sentido al por qué, por qué estamos haciendo análisis sintáctico.

Según Halliday, McIntosh & Stevens (1964), el lenguaje es visto como una forma de actividad; específicamente es una forma de actividad de los seres humanos dentro de sus sociedades. Por tanto, estudiar cómo funciona el lenguaje significa estudiar los patrones y los ítemes que entran en él; de igual forma, es saber cómo las personas operan estos patrones e ítemes y cómo persisten en diferentes tiempos y lugares, y en medio de diferentes grupos de personas (Halliday et al., 1964).

Por otra parte, Alejandro, al preguntarle qué podía hacer la Escuela de Idiomas Modernos para ofrecerle a los estudiantes más oportunidades de practicar las lenguas extranjeras que estudian, opinó que tanto desde el punto de vista oral como escrito debería haber una política institucional sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras y una cuidadosa planificación lingüística. En este sentido dijo:

Hay que trabajar en conjunto, hacer que los profesores trabajen en conjunto con los contenidos programáticos de manera que no se

desconecte una materia de otra; hay una progresión que se intenta. El problema real que yo veo es la desarticulación de esfuerzos, aquí todo el mundo trabaja muchísimo, pero estamos muy desarticulados, entonces, cuando logremos eso, podemos hablar de establecer convenios, traer gente de intercambio, un laboratorio de última generación, entre otras cosas.

Seguidamente, describo las características socio-educativas de los estudiantes que tomaron parte en esta investigación, y también señalo sus opiniones y las experiencias que han tenido con el aprendizaje del idioma Inglés, así como su opinión acerca de lo que puede hacer la Escuela de Idiomas Modernos para estimular la práctica extra-cátedra de las lenguas extranjeras que están estudiando.

#### **Mary: tímida pero toma riesgos**

Mary es una estudiante que nació en el oriente del país, pero que lleva 10 años viviendo en la ciudad en la que se llevó a cabo esta investigación. Tiene veintisiete (27) años y desde siempre le ha parecido una ciudad maravillosa. Desde muy temprana edad ha tenido contacto con el idioma inglés, ya que su papá siempre quiso que aprendiera este idioma, por ser la lengua más común y globalizada. Antes de estudiar la carrera de Idiomas Modernos realizó varios cursos de inglés y también empezó a estudiar química e ingeniería, las cuales no culminó porque aprobó el examen de admisión para ingresar a la carrera, ya que su pasión siempre han sido los idiomas. Para ella, los idiomas pueden abrir nuevas posibilidades y oportunidades en un futuro profesional. Nunca ha tenido la oportunidad de estar en un país de habla inglesa. Sin embargo, ha podido comunicarse con nativos de los Estados Unidos, gracias a la tecnología y a las redes sociales, las cuales la han ayudado mucho a mejorar su nivel en la lengua.

En su tiempo libre, ella acostumbra leer, estar conectada a las redes sociales y dormir. Mary se considera una persona muy tímida, que no le gusta hablar en público y, para expresarse, prefiere hacerlo a través de la escritura; sin embargo, en el aula de clases era una de las estudiantes que más participaba oralmente, en este sentido, ella manifestó:

En el aula de clase yo trato, trato, me esfuerzo, quizás me presiono a mí misma para hacerlo porque en mis cursos anteriores no lo hacía, entonces, decidí este semestre, vi las consecuencias que tuvo ser poco expresiva antes, entonces dije que hay que hacerlo, así no te guste tienes que hacerlo. ¿Cómo vas a perfeccionar el idioma, tus habilidades orales? Tienes que hacerlo, tienes que hablar, te guste o no, tienes que hablar.

Con lo expresado anteriormente, se puede percibir que Mary muestra mucha fuerza de voluntad y conciencia acerca de cómo mejorar su producción oral. En cuanto al aprendizaje de una lengua extranjera, Mary opinó que, para mejorar en la escritura, los estudiantes deben leer mucho, ya que la lectura constante realmente ayuda a mejorar la escritura y a tener un vocabulario más apropiado para la escritura formal. Igualmente, el estudiante, a través de la lectura, se familiariza más con las estructuras gramaticales de la lengua y ve como están ahí en el texto, que es algo muy útil. Con respecto a la parte oral, ella está convencida de que los estudiantes deben atreverse a expresarse en el aula de clases, sin importar si lo hacen bien o mal ya que es el momento más apropiado para plantear sus dudas, opiniones y, a su vez, esto incentiva a debatir en clase, lo cual permite mejorar la expresión oral. En cuanto a la Escuela de Idiomas Modernos, ella sugirió que pudiera traer más hablantes nativos del inglés con los cuales se pudiera interactuar más en persona, y tener un contacto directo con su

cultura; asimismo, ella opinó que la Escuela debería realizar más actividades extracurriculares relacionadas con el ámbito de la carrera.

Con respecto a la asignatura Inglés III, a Mary le pareció muy interesante la metodología del docente, porque motivaba a los estudiantes a que participaran y a que buscaran sus propias respuestas mediante las discusiones y argumentaciones que se generaban en el aula de clases entre los estudiantes y el docente. En relación a lo expuesto anteriormente, Mary expresó lo siguiente:

En mi caso particular como estudiante, siempre me llamaba la atención, trataba siempre de hacer las actividades previa que correspondían, leer lo que había que leer, participar en clase y seguir, seguir el ritmo que nos proponía, entonces, para mí fue una metodología interesante, distinta a lo que yo había venido estudiando hasta ahora, umm forzaba, nos forzaba [a] que realmente pensáramos, a que evaluáramos nosotros mismos las cosas y buscáramos darnos nosotros mismos respuestas y explicaciones; de cierto modo éramos nosotros quienes hacíamos la clase porque éramos nosotros mismos haciendo preguntas y nosotros mismos respondiéndonos [en] función a un texto, [en] función a algunos puntos gramaticales que él daba en clase.

A continuación describo los aspectos socio-educativos de Basto, el segundo estudiante informante de esta investigación.

### **Basto: La música se refleja en mi personalidad**

Basto es nativo de otra ciudad del mismo estado en el que se realizó la presente investigación. Tiene 24 años de edad y sus pasatiempos favoritos son: jugar al fútbol, al baloncesto y ocasionalmente al béisbol, y lo que más le gusta hacer es escuchar música rock y hip hop. Desde temprana edad le gustó el idioma inglés y siente que tiene habilidades para aprender idiomas. En su ciudad natal realizó varios cursos de inglés desde los seis (6) años de edad y luego, como adulto, continuó estudiando el idioma en la ciudad donde se llevó a cabo el

estudio, cursando todos los niveles ofertados en un instituto privado. Nunca ha tenido la oportunidad de ir a un país de habla inglesa; sin embargo, ha tenido contacto con extranjeros tanto en su ciudad natal como en la ciudad donde estudia la carrera de Idiomas Modernos. Según la opinión de Basto, una estrategia eficaz para aprender idiomas es usar el chat y escuchar música. El siente que con estas dos herramientas mejoró su escritura y su producción oral, así lo resaltó cuando dijo lo siguiente:

Creo que me gusta el hip hop en inglés es porque me ayuda a soltar más la lengua, no encuentro otra forma de decirlo pero creo que me ayuda a hablar más rápido, a ser más fluido y a su vez eso acostumbra al oído y eso se lo digo a mis compañeros. Es curioso pero depende de la música que uno escuche le afecte también en la personalidad ¿no?, hasta lo hace vestir como tal.

Según la opinión de Basto, otras actividades que pudiesen realizarse en la Escuela de Idiomas Modernos sería ofrecer más talleres de lectura o actividades extra curriculares en las que se incentive el intercambio oral entre los asistentes, tales como ver películas y más actividades culturales en las que todos se vean involucrados. De igual forma, a él le gustaría que el Laboratorio de Idiomas estuviera abierto con más frecuencia porque él nunca lo encuentra disponible en sus horas libres.

Finalmente, en lo que respecta a las actividades que se promovieron en el aula de clases en la asignatura Inglés III, Basto piensa que el enfoque fue aprender a analizar los textos leídos de forma sintáctica y morfológica, y estas actividades le parecieron geniales ya que le brindaron la oportunidad de afianzar su conocimiento previo que era muy vago; sin embargo, estaba consciente de esta falla, por lo que apreció mucho el enfoque del profesor.

A continuación describo los aspectos socio-educativos del informante Ferreras.

### **Ferrero: El locutor**

Ferrero nació en un pueblo del occidente del país cercano a la ciudad donde se realizó la investigación. Su familia, sin embargo, vive en uno de los estados centro occidentales de Venezuela. Tiene 24 años de edad y sus pasatiempos favoritos son la fotografía, la radio pero, sobre todo, la producción de programas imaginarios de radio. Fue a través de esta herramienta que empezó a entusiasmarse con el idioma inglés, porque tenía la posibilidad de estar en contacto con gente de otros países, incluso personas que no eran hablantes nativos del inglés pero que lo adoptaron como una segunda lengua. Los conocimientos del idioma inglés de Ferrero parten de sus clases en el bachillerato así como de lecturas de revistas y grabaciones de radio. Al igual que Mary y Basto, realizó cursos de inglés en un instituto de la ciudad donde estudia su carrera universitaria. Actualmente cursa el quinto (5) semestre de la carrera de Idiomas Modernos. Para practicar el inglés oral fuera del aula de clases busca *podcasts* en los que puede acceder a los programas de radio que incluyan su libreto y que lee como si él mismo estuviera haciendo el programa. Con respecto a la parte escrita, escribe muchos correos electrónicos a sus amigos con los que mantiene contacto en el exterior. Su opinión sobre la asignatura Inglés III fue muy positiva. Las actividades en el aula le parecieron buenas porque aprendió y fortaleció varios aspectos formales de la lengua y, en la medida en que el semestre fue avanzando, pudo comprender al profesor más, ya que al principio se

le dificultaba por su acento; adicionalmente, a medida que transcurría el semestre, los compañeros de clases se conocieron más lo cual generó mayor confianza para participar oralmente y crear una comunidad de aprendizaje.

Con respecto al desarrollo del aprendizaje de una lengua extranjera, él opinó que los estudiantes deben tener mucha constancia y practicar mínimo una hora diaria leyendo en voz alta, escribiendo algo, manteniendo un diario, escribiendo y hablando con amigos por el chat, entre otras cosas. Igualmente agrega lo siguiente:

Me parece que la Escuela de Idiomas Modernos pudiera promocionar más clubes de idiomas, digo yo que sería una buena oportunidad; hay unos chicos que están organizando un club que son conversacionales, pero no tienen como mucho apoyo ni de los profesores ni de la Escuela.

Los comentarios de los informantes anteriormente descritos mostraron su posición frente a cómo debe un estudiante, según la opinión de cada uno de ellos, aprender un idioma extranjero y desarrollar sus cuatro habilidades. Igualmente, en este capítulo describí de manera detallada el contexto socio pedagógico en el cual se enmarcó el presente trabajo de investigación. En primer lugar, describí la planta física de la institución donde se llevó a cabo la investigación. Asimismo, describí el programa de la asignatura Inglés III así como también algunas clases de esta asignatura, dada su importancia en relación con este estudio. Igualmente, hice una reseña de los diferentes aspectos personales, académicos y filosóficos frente a la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera de los participantes. En el siguiente capítulo, se analizan los resultados más resaltantes obtenidos en este estudio.

## **CAPÍTULO V**

### **ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS**

En esta sección describo con detalle los resultados que, durante el transcurso de la investigación, obtuve mediante la recolección de los datos que llevé a cabo a través de: 1) las observaciones que realicé en el aula de clases; 2) las entrevistas semi-estructuradas que realicé a los informantes de este estudio y 3) las grabaciones de audio y video.

Como lo señalé en el Capítulo I, este estudio tuvo como propósito investigar y analizar la interacción oral en el desarrollo de la competencia comunicativa oral de los estudiantes en un aula de clases en la que se enseña inglés como lengua extranjera a nivel universitario.

Luego de haber analizado los datos que se originaron a través de los instrumentos utilizados para este estudio, se resaltaron los más importantes y los que aparecieron de manera reiterada, de los cuales emergieron las categorías que servirán para presentar con mayor claridad los hallazgos encontrados en esta investigación. A continuación señalo las tres (3) categorías que emergieron en este estudio con sus respectivas sub-categorías.



### Categoría 1:

El uso de textos literarios como punto de partida para estudiar y ejercitar las cuatro modalidades del ILE. “La literatura: puerta de entrada para la lengua, para la cultura y para la humanidad” (Alejandro)

- a) Uso de textos literarios como generadores del proceso enseñanza/aprendizaje y de la práctica de las cuatro modalidades de la lengua.
- b) Uso de textos literarios para generar interacción estudiante-estudiante y estudiante-profesor, como punto de partida para la construcción social y la Zona de Desarrollo Próximo.

### Categoría 2:

La personalidad del docente como un estímulo para la participación y la interacción en el aula de clases. “...es como que decía: soy su amigo y le estoy dando las herramientas que conozco, vamos a hacerlo...” (Basto).

- a) Ambiente amigable: los estudiantes se arriesgan a participar.
- b) Interacción, argumentación y pensamiento crítico a través de la estimulación de la autonomía del aprendiz.

### Categoría 3:

El conocimiento no se construye solo: La evaluación como estímulo para el aprendizaje cooperativo y la interacción dentro y fuera del aula de clases “El examen fue un buen método...uno puede trabajar con los compañeros y compartir

opiniones, conocimiento” (Ferrerro).

- a) Interacción en el aula: trabajo cooperativo para aprender y aclarar dudas.
- b) Interacción fuera del aula: trabajo cooperativo para aclarar dudas y aprender a través de las evaluaciones.
- c) ¿Qué es más importante: Construir y apropiarse del conocimiento u obtener una buena calificación en una evaluación entregada en un tiempo prudencial?

Seguidamente, describo en detalle las categorías y sub-categorías derivadas de esta investigación.

#### **Categoría 1:**

**El uso de textos literarios como punto de partida para estudiar y ejercitar las cuatro modalidades del ILE. “La literatura: puerta de entrada para la lengua, para la cultura y para la humanidad” (Alejandro)**

- a) Uso de textos literarios como generadores del proceso enseñanza/aprendizaje y de la práctica de las cuatro modalidades de la lengua.

Las clases de la asignatura Inglés III que tenía a su cargo el profesor Alejandro, se distinguían por trabajar las lecturas de la autora Lahiri (1999) “A temporary Matter” e “Interpreter of Maladies” y la de David Crystal (2003) “English as a global Language” (ver Apéndice D) que eran previamente asignadas a los estudiantes. Éstas se trabajaron partiendo del todo a las partes, es decir, analizaban cada lectura a partir de lo más general a lo más específico. En otras palabras, comenzaban las clases discutiendo y escuchando las opiniones de todos sobre los textos asignados. En algunas ocasiones, Alejandro les pedía a los

estudiantes que se colocaran en grupo y que encontraran oraciones que contuvieran aspectos de la gramática correspondiente a cada unidad. Luego de que los estudiantes encontraban las oraciones, un miembro del grupo participaba y mencionaba una oración, y Alejandro la escribía en el pizarrón y entre todos la analizaban y verificaban si contenía el punto gramatical que se estaba estudiando. En este sentido, Alejandro hizo el siguiente comentario en cuanto a la manera en cómo él quería desarrollar sus clases:

...La intención es no quedarnos solamente en lo que típicamente tendemos a quedarnos; la parte morfosintáctica, la parte a lo que la gente llama, la gramática. ¡No!, la gramática es un compendio de todo esto que te estoy diciendo... Sino a través de estos textos llevarlos a discusiones en torno a esos temas, sin dejar a un lado la reflexión metalingüística necesaria.

Asimismo, Alejandro agregó:

...El énfasis de la materia de Inglés III en conjunto es un balance, es decir, [se busca] que haya un progreso ¿no?, que haya mayor fluidez en las cuatro destrezas. Pero que además, [los estudiantes] tengan un conocimiento en torno a la lengua, además de ese conocimiento sociocultural del que te estaba hablando a través de estas lecturas que estamos planteando. Un conocimiento de manera que en Inglés IV puedan pensar ya no solamente desde las estructuras para entender el texto, sino desde el texto y sus estructuras para entender discurso y funcionamiento de la lengua.

Por su parte, Mary también expresó un punto de vista similar en cuanto a cómo se abordaban las clases de la asignatura Inglés III:

La clase comenzaba hablando [el profesor] sobre cualquier cosa relacionada con el texto: lo que comprendimos, lo que nos llamó la atención. Nada directamente enfocado en gramática ... y luego que se hizo la discusión general del tema en el libro o en esa parte del libro que teníamos que leer, pues él si introducía la parte gramatical y nos pedía que buscáramos dentro de ese mismo texto esos aspectos gramaticales que eran parte del estudio del curso; verlos ahí en contexto, como funciona[n], tratar de comprenderlo[s], que hacen allí, que representan, que transmiten en el sentido de significado, y así creo que transcurrieron todas las clases.

Estos comentarios ofrecidos por ambos, Alejandro y Mary, nos confirman que todas las actividades que se generaban en el aula de clases se originaban a partir de la lectura. Esto se corresponde con lo que señala Goilo (1997) en el sentido de que cualquier actividad que se realiza en el aula de clases como, por ejemplo, una lectura, debería ser abordada como un todo integral, es decir, hacer el esfuerzo de integrar todos los aspectos que ofrece la lectura; en otras palabras, los estudiantes se enfocan en la comprensión del texto como un “todo” y discuten las ideas generales; luego pueden enfocarse en extractos del texto para practicar las estructuras gramaticales, por ejemplo. Además de sólo discutir y analizar los textos literarios en el aula de clases que se mencionaron anteriormente, los estudiantes tuvieron la oportunidad de desarrollarlos a través de las cuatro modalidades de la lengua, es decir: la comprensión y la producción oral, y la comprensión y la producción escrita. Con respecto a este aspecto, Mary añadió lo siguiente:

...Hubo actividades, evaluaciones que implicaban escribir, redactar. En las clases pues la participación oral siempre [comenzaba] con la lectura de los textos y luego discutirlo[s] en clase era para la comprensión escrita; y la comprensión oral, pues ¿qué opinas de lo que el compañero dijo?, la compañera dijo, ¿estás de acuerdo? O sea, ahí está evaluando en parte, creo yo, si somos capaces de comprender lo que otro está diciendo, y bueno lo que él mismo decía [el docente], que después nos preguntaba si comprendimos o no.

Basto, por su parte, expresó lo siguiente:

...la oralidad la practicamos mucho en la entrevista y en clases; y en la escritura él hizo una serie de *check up activities*, [como] él [lo] llama, y de cada capítulo que íbamos leyendo él nos pedía un *reaction paper* (una reacción escrita) y a veces era un ensayo; practicamos mucho la escritura.

En este sentido, Ferrero dijo:

...Bueno, él pedía que leyéramos previo a la clase...Primero, la discusión en la clase era sobre el tema del libro como tal; entonces a partir de ahí el profesor nos invitaba a que participáramos, o sea, por decir,... ¿qué piensas tu del libro? ¿Qué entendiste del capítulo 5? Échame el cuento...También nos pidió al principio del semestre un *reaction paper* que, como bien se sabe, es la opinión del estudiante sobre el texto. Entonces, en ese sentido pues, sí incentivó a que hubiese producción escrita, y la producción oral la incentivó mediante la especie de, digamos, debates o participaciones en clase.

Las observaciones llevadas a cabo en el aula de clases y las afirmaciones de mis informantes en las entrevistas me llevan a afirmar, en primer lugar, que durante el transcurso del semestre el docente fomentó el desarrollo de las cuatro modalidades y otros aspectos de la lengua de diferentes maneras. Según Nation y Newton (2009), un buen curso de lenguas debería consistir primordialmente en lineamientos basados en los siguientes cuatro (4) criterios:

- a) Aprender a través del *input* (información de entrada) significativo.
- b) Aprender a través del *ouput* (información de salida) significativo.
- c) Aprender a través de la atención deliberada de los ítemes y características de la lengua.
- d) Desarrollar el uso fluido de aspectos e ítemes de la lengua ya conocidos, por medio de las cuatro (4) modalidades.

Este primer criterio, aprender a partir de la comprensión oral y la escrita en la que el aprendiz se centra en las ideas y mensajes transmitidos por el lenguaje, lo pude corroborar en el aula de clases, ya que el *input* se llevó a cabo, como lo he señalado anteriormente, a través de las lecturas. La comprensión oral se desarrolló mediante la interacción estudiante-profesor y estudiante-estudiante; además, pude darme cuenta de que uno de los propósitos principales del docente

fue el de entender y transmitir las ideas de todos los que participaban en el aula y tratar de que entre todos comprendieran el mensaje que subyacía dentro del contexto que se estaba estudiando.

Tal como se desarrolló el *input*, el segundo criterio también se reflejó en el aula de clases dado que los estudiantes también tuvieron la oportunidad para practicar y desarrollar la producción oral, la producción escrita y enfocarse en la transmisión de ideas y mensajes hacia los compañeros, ya que el docente los incentivaba a hablar para que no se convirtiesen en estudiantes pasivos del proceso de aprendizaje. Durante mis observaciones, la construcción de significado no se dió solamente a través de la producción oral, sino también por medio de resúmenes y ensayos producto de una negociación dentro de la cual los estudiantes tenían que dialogar entre ellos para aclarar significado y expresarlo mediante la escritura. Por lo tanto, a través de estas tareas se fomentó la interacción estudiante-estudiante en el que se trabajó tanto el *input* como el *output* en forma oral y escrita.

Pude constatar en relación con el tercer criterio: el estudio directo del vocabulario, los ejercicios de gramática, la práctica de los sonidos y de la ortografía de la lengua, que siempre se trabajó a través de oraciones extraídas de las lecturas por los estudiantes. Éstos no sólo aprendían aspectos de la lengua, sino que también estudiaban la morfología y la sintaxis. Con respecto a la enseñanza de los sonidos, quizá no tuvieron mucha importancia específica en la asignatura Inglés III; sin embargo, el docente corregía a los estudiantes cuando pronunciaban una palabra incorrectamente. Por consiguiente, esta estrategia

utilizada por el docente fue una manera para practicar la lengua, y el uso de la misma fue siempre dentro del contexto que ofrecían las lecturas.

Para el último criterio, uno de los enfoques del profesor Alejandro durante el semestre, fue mejorar y obtener mayor fluidez en los aspectos de la lengua que los estudiantes habían estudiado en la asignatura Inglés II. Pude observar que mediante las tareas que los estudiantes realizaron, tanto dentro como fuera del aula de clases, ellos pudieron reforzar y desarrollar la fluidez de esos aspectos a través de las cuatro (4) modalidades de la lengua. Así lo expresó Alejandro en la primera entrevista que le realicé: "...El énfasis de la asignatura Inglés III es que haya mayor fluidez en las cuatro destrezas, pero que además tengan un conocimiento en torno a la lengua".

Por consiguiente, estos cuatro (4) criterios pueden ocurrir dentro de una unidad de trabajo en un curso basado en contenidos de manera equitativa y balanceada (Nation y Newton, 2009). A continuación, describo la segunda subcategoría.

- b) Uso de textos literarios para generar interacción estudiante-estudiante y estudiante-profesor, como punto de partida para la construcción social y la Zona de Desarrollo Próximo.

Durante las observaciones y el análisis de la información recabada, pude confirmar sin duda que el docente promovía en sus clases la interacción oral entre los estudiantes a través de debates y discusiones estudiante-estudiante y estudiante-docente, que se derivaron de las lecturas previas que se les asignaban a los estudiantes, y que luego eran discutidas en el aula. En mi opinión, esta filosofía de enseñanza del profesor rompió con la teoría tradicional conductista del

aprendizaje de un idioma, porque evitó que los estudiantes se convirtieran en aprendices pasivos de la misma, permitiéndoles e incentivándolos a que desarrollaran su comprensión y producción oral de una manera interactiva entre estudiante-profesor y estudiante-estudiante, ya que todos los integrantes del aula siempre tenían que estar atentos a lo que el docente y los compañeros decían para luego opinar al respecto. Esto se puede corroborar con lo que indicó Mary:

...él siempre buscaba la participación, constantemente la participación y la discusión en clase. Yo creo que eso era básicamente [en] todas las clases, que uno mismo analizara las discusiones abiertas, que todos participáramos y que, bueno, con el aporte de todos se diera la comprensión del tema que estábamos discutiendo, que era el propósito de la clase.

Por su parte, Alejandro expresó:

...Cada semana de clase hay una lectura que tienen que hacer, para cada lectura un control de lectura que tienen que hacer, pero ese control de lectura tienen que pasarlo por vía del correo electrónico antes de la clase ¿sí?, de manera que pueda efectivamente el estudiante participar activamente en la clase y, como no solamente el enfoque es hacia lo gramatical, porque cuando uno se enfoca más hacia lo gramatical tiendes a hacer un monólogo. Hay unos textos literarios con lo que se va a trabajar, "English as a global Language", "A temporary Matter" e "Interpreter of Maladies", esto mantiene al estudiante andando, trabajando, ocupado siempre, y tiene una producción escrita, porque tiene que generar sea un mapa conceptual, sea un resumen; tiene que poner en práctica la comprensión lectora y al día siguiente tiene que oír lo que tienen que decir los demás estudiantes y el profesor en la clase y tiene que producir para participar.

Ferrero también indicó lo siguiente:

En el aula de clases la participación fue equitativa; vi que el profe fue bastante democrático en ese sentido porque cuando quería que los estudiantes hicieran una participación él simplemente les decía "¿qué tienen que decirme?"...no les preguntaba algo así difícil, quizás, de responder o algo en específico, sino sobre el tema, ¿qué puede decirme? O qué agregar, ¿qué opina sobre lo que dijo fulano de tal?



De lo anteriormente expuesto, es evidente que los estudiantes estaban trabajando constantemente en la comprensión y la producción oral a través de los textos literarios que tenían que leer previo a la clase y, además de eso, aportaban ideas y daban su opinión para tratar de comprender el texto o la actividad que se estuviera realizando en conjunto. Esto concuerda con Jacobs (2004) y Kagan (1994) y sus reflexiones con respecto al aprendizaje cooperativo, ya que éste ofrece muchas maneras para promover una participación más equitativa entre los miembros de un grupo y, a su vez, incentiva la responsabilidad individual en grupos, porque se espera que todos los integrantes traten de aprender y compartir sus conocimientos e ideas entre ellos. Slavin (1996) añade que la oportunidad para que los estudiantes discutan, argumenten, presenten y se escuchen unos a otros sus opiniones, es un elemento crítico del aprendizaje cooperativo en relación al logro de los estudiantes. En esta misma corriente de ideas, a través del debate y la retroalimentación que se brindan los estudiantes, se pueden solucionar los problemas que se les presenten para poder obtener una mejor comprensión. Igualmente, a través de la noción de la interacción y las actividades cooperativas que promueve el docente, pueden ayudar a que los estudiantes pierdan el miedo escénico, lo cual los lleva a generar más ideas, participar y argumentar con mayor frecuencia (Damon, 1984, citado en Slavin, 1996). En vista de que en el aula de clases el docente evitó su propio monólogo, con el propósito de mantener a los estudiantes trabajando y aportando ideas en conjunto para llegar a un fin común, que era aprender y construir significado utilizando las cuatro (4) destrezas de la lengua, constantemente se estaba generando un *input* y un *output* tanto por parte

de los estudiantes como del docente. Esto coincide con la teoría de Vygotsky (citado en Jacobs 2004), en el sentido de que la conversación entre individuos se ve mediada por el *input* y el *output*, los cuales ayudan a construir socialmente significado y, a su vez, los estudiantes comparten conocimiento que pudiera ayudarlos a alcanzar su Zona de Desarrollo Próximo; por tanto, la construcción social es una estrategia importante dentro del aprendizaje cooperativo.

En el transcurso del período académico, el trabajo cooperativo fue una de las estrategias que el docente inculcó en los estudiantes, tanto dentro como fuera del aula de clases. Existieron varias razones por las cuales el docente promovía el trabajo cooperativo como método para desarrollar el aprendizaje. En primer lugar, porque el individuo no construye conocimiento solo y, en segundo lugar, porque conocerse mejor entre compañeros los ayuda a compenetrarse, a crear una relación entre ellos y, en ocasiones, una amistad, lo cual pudiera facilitar el desarrollo de las tareas, bien sean escritas u orales, que se llevan a cabo dentro y fuera del aula de clases. En relación al trabajo que el docente fomentó dentro del aula de clases, él opinó lo siguiente:

...En el aula de clases cambiaba a los grupos, porque no se conocen entre ellos. Incluso cuando yo me gradué algunos no nos conocíamos...yo soy un fiel creyente (suena como un poco dogmático religioso), pero sí pienso que el aprendizaje es colectivo, es cooperativo, no individual; entonces, era un poco para hacerlos compenetrarse más como compañeros de clases... Pienso que el aprendizaje es colaborativo porque somos humanos, somos seres gregarios. O sea, uno puede tener todo un proyecto, toda una manera de aprender como individuo, pero ese aprendizaje no está completo a menos que lo contrastes, lo compares, lo lleves, lo traigas, es decir, lo construyes: Tú no puedes construir conocimiento solo, aislado; entonces, yo creo que esa es la base del aprendizaje para mí: el cooperativo.

Por su parte, Basto agregó al respecto:

En trabajos grupales en el aula de clases, el docente iba de grupo en grupo a ver qué tal funcionaba. Si, porque yo creo que el objetivo de él era que entendiésemos que trabajar en grupo era una buena idea para conocernos, para que el grupo se conociera.

Puedo corroborar, de acuerdo a lo descrito por Alejandro y Basto, que el propósito fundamental para colocarlos en parejas, o para trabajar en grupos e intercambiarlos en diferentes ocasiones, era para que se conocieran mejor ya que la construcción social puede beneficiar el desarrollo de una lengua. Sin embargo, Basto no reconocía al principio del semestre que existía, a su vez, un proceso de aprendizaje y ventajas en cuanto al mejoramiento de la lengua al realizar este tipo de actividades grupales. Asimismo, considero que cuando Alejandro dice que el conocimiento no se construye solo, se refería a que éste se desarrolla a través del intercambio cultural, estructural y lingüístico de una lengua que se da entre individuos, lo cual, a su vez, puede facilitar el alcance del desarrollo de la Zona de Desarrollo Próximo del estudiante. Luego de este comentario de Alejandro, quise saber con mayor detalle lo que él pensaba acerca de esta teoría, sobre la cual expresó lo siguiente:

...¿ese es el  $i + 1$ ? Si, lo tengo siempre presente, los estudiantes se quejan, uno como estudiante se tiene que quejar siempre: ¡profe, eso está muy difícil!, ¡la evaluación está muy difícil!. Pero bueno, si es algo que lo haces de una manera muy sencilla, entonces ¿qué estás aprendiendo? Entonces, explicarle un poco que la evaluación tiene que estar como un (1) paso arriba para que genere un esfuerzo, de manera que tengas que quebrarte el coco...es más fácil llegar conversando con pares a ese punto que llegar solo, puede[s] llegar solo pero, es más enriquecedor llegar con pares ¡entonces sí!. Si, se relaciona un poco eso cooperativo con el desarrollo próximo.

De acuerdo con lo expresado por Alejandro, pareciera que tiene una confusión entre la teoría de la ZDP y la hipótesis de Krashen del *input*, la cual es el

“i + 1”. Según Krashen (1982), la Hipótesis del Input señala que adquirimos sólo cuando comprendemos aspectos del lenguaje que contiene una estructura que está un poco más allá de nuestra capacidad lingüística y cuando nos centramos en el significado y no en la forma del mensaje. A diferencia de esta hipótesis, la ZDP plantea que podemos adquirir, comprender y mejorar aspectos de la lengua como los de gramática, vocabulario, pronunciación, entre otros, con la ayuda de un aprendiz más capaz lingüísticamente. Ambas coinciden, por lo tanto, en que los aprendices pueden mejorar su capacidad lingüística esforzándose, bien sea individualmente o intercambiando y construyendo conocimiento con otro. A pesar de su confusión entre ambas propuestas, Alejandro demuestra, en primer lugar, la importancia que tiene para él la construcción social que se llevó a cabo a través de noción de la interacción en el aula de clases entre los estudiantes y como ésta puede influir en el desarrollo lingüístico de los estudiantes y en su ZDP. En segundo lugar, Alejandro les asignaba tareas a los estudiantes que estuvieran un poco por encima de su capacidad lingüística para que, en conjunto, aprendieran y pasaran a otro nivel de competencia lingüística. Con respecto a los beneficios que brindaba el trabajo grupal o en pareja en la asignatura Inglés III, Mary se expresó con las siguientes palabras:

...siempre hay una diferencia con cada individuo con el que haya que interactuar. Por ejemplo, con Gabriela es la persona con que hasta ahora yo había tenido más relación, porque ya había cursado otras asignaturas con ella; pero sin embargo, a mí me parece que ella tiene un nivel de inglés muy bueno, muy elevado a [en] comparación del mío, entonces, eso a veces podía ser como intimidante, como ¡cónchale! no siento que estoy a tu nivel sobre todo en la expresión oral. Sin embargo, ella me hacía correcciones cuando yo pronunciaba algo mal y se lo agradecía, porque para mí era importante que alguien me corrigiera, entonces, ella trataba de ayudarme

en ese sentido, ella a veces veía mis problemas y me los hacía saber y eso era bueno para mí; si me ayudó.

Lo dicho por Mary pude asemejarlo con los principios de la ZDP, ya que según Vygotsky (en Lantolf y Thorne, 2007), la ZDP es la distancia que hay entre el nivel lingüístico y cognitivo actual de un individuo y los problemas que éste puede resolver individualmente en comparación con los que puede solucionar bajo la guía de un adulto o la colaboración de personas más capaces en su entorno. En el contexto de aprendizaje de una LE, la ZDP se define como la distancia entre lo que puede hacer un aprendiz en una LE si es asistido por otros (en actividades en conjunto donde existe una regulación mutua) versus lo que el aprendiz puede lograr solo (en actividades independientes que son auto-reguladas) (Ortega, 2009). Igualmente, pude relacionar lo expresado por Mary y Alejandro, con lo señalado por Frawley (1997) al afirmar que el aprendizaje se vio facilitado con la ayuda de los demás dentro del ámbito de la interacción social.

Como ejemplo, en el recuadro 1 agrego un extracto de una conversación que se llevó a cabo en el aula de clases entre Gabriela y Mary en la que tenían que realizar un resumen escrito del capítulo 1 del libro de David Crystal, (ver Apéndice E).

**RECUADRO 1**

**Extracto de una conversación, en la que los estudiantes tuvieron que escribir en parejas un resumen del primer capítulo del libro de David Crystal (2003), "English as a Global Language".**

*Gabriela:* English has become a global language and it is likely that it will keep on spreading and perpetuating. I thought that idea but...

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Mary:</i> umm, this is, I think, this is the main idea of the whole text, according to the title of the book, because the first chapter is not exactly directed to talk about English as a global language, at some parts it suggested English as a global language but it talks in general, a global language non a specific one. So, I think this could be the main idea of the whole text. |
| <i>...Mary:</i> but I think the point is that we didn't work the whole text, I mean the whole first chapter.                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| <i>Gabriela:</i> yeah, but I am talking about the first chapter, what I read.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| <i>Mary:</i> and that is my opinion, about the first chapter if there is an spy, English as the global language. Only at the end is where it actually propose that English is the one that... [Leyendo]... Before that we don't say it [aquí leyó un párrafo y lo que decía antes pero no se le entendió muy bien].                                                                              |
| <i>...Mary:</i> there isn't like a specific example of what happen that case with English, but the same example can be applied to umm the Roman Empire or the <i>Ocuman</i> [Ottoman] Empire they were having the power and the control they impose the language.                                                                                                                                |
| <i>Gabriela:</i> ok, let's start I agree that it is true that it is general, but I think it is important to appoint how the English because they make a point of why English, but not necessarily in the first paragraph but, they do make a point in the whole text.                                                                                                                            |
| <i>...Mary:</i> but, as I said I include, I included this idea as well in the first paragraph, but at the very beginning as a general idea of the whole text but then what concerns to us.                                                                                                                                                                                                       |
| <i>Gabriela:</i> concerns us.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| <i>Mary:</i> what concerns us is the first chapter, so I went into a main idea about the first chapter.                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| <i>...Gabriela:</i> we always discuss a lot because we have different points of views, but we like working together.                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| <i>...Gabriela:</i> so what is the main point of the whole source, the main point of the whole source is why a global language.                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| <i>Mary:</i> that's the thing, what I got, the main idea is here in the questions, the questions is what setting up, setting out the idea, what we want to understand, what we want to discuss.                                                                                                                                                                                                  |
| <i>Gabriela:</i> discuss [le corrigió la pronunciación].                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| <i>Mary:</i> discuss, thank you, what we want to discuss. Why do we need a global language?                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |

Se puede apreciar en esta práctica oral que Gabriela y Mary tuvieron

diferentes puntos de vista en cuanto a cómo y qué debían escribir en el resumen. Podemos observar, además, que utilizaron diferentes estrategias de comunicación como el parafraseo y la reconstrucción de mensajes para llegar a una negociación de significado, con el fin de obtener un acuerdo para escribir el resumen que ambas querían. Asimismo, se puede observar que en algunas ocasiones Gabriela le corrige la pronunciación a Mary lo cual no influyó en la fluidez ni en las ideas que esta quiso expresar; al contrario, ella estuvo agradecida por la corrección que le habían hecho. Esto puede significar que mientras uno más conoce a la persona se siente con más confianza, con lo cual se pudieran obtener ventajas en las actividades donde exista interacción, tal como aprender unos de otros a través de la retroalimentación, además de fortalecer las relaciones sociales entre los participantes (Naimat, 2011). Esto también apoya lo que señala Johnson (1995) en el sentido de que la interacción estudiante-estudiante generalmente les crea oportunidades para que participen en actividades comunicativas en las que se centran más en el significado del contenido que se quiere transmitir que en la forma o estructuras de la lengua. Igualmente, en esta interacción resaltan similitudes con algunas de las actividades propuestas por Yu (2008) como, por ejemplo, las tareas en grupo o las conferencias de ensayo en pareja. Dentro de estas actividades los estudiantes pueden: intercambiar sugerencias, opiniones y explicarse entre ellos algunas ideas o contenidos que no estaban claros en sus escritos y reafirmen lo que quisieron expresar individualmente.

En cuanto a las interacciones que Mary realizaba con otros estudiantes que no fuera Gabriela, Mary comentó:

...cuando estaba con personas que yo sentía que estaban como en mi mismo nivel o, quizá, a veces con un poquito más de dificultades que yo, a veces eso también era bueno porque uno se siente, bueno ok, no estoy tan mal, y te estimula seguir siendo mejor; tú dices bueno, no soy la mejor pero tampoco soy la peor, de hecho otros también tienen dificultades te hace sentir como que no soy la única, puedo seguir trabajando en esto. Mira esta persona quizá tiene más dificultades que tú y, sin embargo, lo intenta. Entonces, eso también me hace sentir cómoda y, bueno, se puede, sí, simplemente hay que seguir. Pero sí, la ventaja de interactuar con alguien que sientes que tiene un nivel superior siento que es más beneficioso, porque esa persona te puede corregir, otro que pueda tener más dificultades que tu quizás no, y en ese sentido yo no soy muy dada en corregir a los otros porque quizá no conozco la reacción que van a tener, quizás a otros no les gusta que lo corrijan, se sienten mal, entonces, cuando yo estaba conversando y yo percibía que ellos tenían más dificultades que yo o sea, simplemente mantenía la comunicación lo mejor posible, pero sin hacer correcciones.

Esto refleja la importancia de conocer a los compañeros y de entablar una relación con el fin de crear una comunidad de aprendizaje en la que se construya confianza entre los miembros y lograr que se motiven unos a otros, ya que lo importante es que todos se involucren y se ayuden mutuamente para alcanzar un mismo objetivo de aprendizaje. A este respecto, Slavin (1996) afirma que para que los estudiantes logren sus metas personales, los individuos de un grupo no sólo deben ayudarse unos a otros, sino también deben motivarse para lograr el éxito. Asimismo, para asegurarse de que el grupo cumpla con los objetivos planteados, es necesario que todos sus miembros hayan aprendido a través del aporte cognitivo de cada uno de ellos. Por lo tanto, la interacción entre los estudiantes pudiera elevar el éxito y logro de los objetivos, por razones que tienen que ver más con el procesamiento mental de la información que con la motivación; en otras palabras, los vacíos lingüísticos que tiene un estudiante se podrán alimentar con las capacidades o habilidades lingüísticas del otro (Slavin, 1996).



Pude evidenciar a través de mis observaciones en la clase de la asignatura Inglés III, y haciendo un paralelo con lo que señalan Wang y Castro (2010), que las actividades pedagógicas en las que estuvo enmarcada la interacción oral, tanto estudiante-estudiante como estudiante-profesor, permitieron que hubiera una mayor participación en el aula de clases y que existiera el trabajo en grupo.

Asimismo, otra de las actividades que involucraban la participación de los estudiantes eran las discusiones que giraban en torno al tema cultural que emergía de los textos literarios asignados y leídos. En estas discusiones los estudiantes aportaban y comparaban las vivencias de su cultura y experiencias con las planteadas por el autor. En este sentido, Alejandro afirmó lo siguiente:

Hubo un punto en que me estaba quedando corto con la práctica oral y sólo los escuchaba en clase en torno a los temas gramaticales, y en torno a los temas del texto. Por eso escogí los textos literarios y de cultura para sacarlos de allí a ver como se desarrollaban. Yo veo la literatura como una puerta de entrada para la lengua, para la cultura y para la humanidad. La literatura es una puerta de entrada a la humanidad, porque vimos cosas que, aunque estaban escritas por esta mujer [Lahiri, 1999], que es de origen hindú, pero nacida y criada en Inglaterra, pero ahora vive en Estados Unidos; ok, eso es algo muy interesante. Quería ver si son capaces de ver y comprender alguno de los problemas en las que ella se enfrentó porque son muy humanos.

A este respecto, Ferrero hizo el siguiente comentario:

...A los textos le sacábamos doble provecho. Las historias, las *short stories* (cuentos) que estuvimos trabajando ["A temporary Matter" e "Interpreter of Maladies"], pues, si son interesantes porque le dejan ver un poquito la cultura de la India y también un poco la cultura de las personas que están viviendo en países de habla inglesa.

En este mismo sentido, Basto dijo:

...En los textos literarios habían muchos aspectos culturales que uno puede comparar con lo que narra el autor con aspectos cotidianos de la vida, ¿no?

Podemos señalar, entonces, tal como lo indicaron los informantes, que las

discusiones de los temas culturales también fueron de gran relevancia durante el período académico, y generaron grandes discusiones y oportunidades para practicar la lengua meta en el aula de clases. Esto encaja con lo expuesto por Gómez y Ferreira (2009), quienes señalan que los textos literarios son recursos didácticos que pueden ser explotados en una clase en la que se enseña un idioma extranjero, y pueden ser dirigidos hacia la formación y práctica lingüística, comunicativa y mental de los estudiantes, integrando a su vez las cuatro modalidades de la lengua y los aspectos socio-culturales. Igualmente, el desarrollo del proceso mental y comunicativo se lleva a cabo a través de la participación cultural y lingüística dentro de escenarios familiares, educativos o laborales, siempre y cuando exista interacción en los grupos; por todas estas razones, las formas más importantes en el desarrollo cognitivo del ser humano se dan por medio de la interacción dentro de estos ambientes sociales (Lantolf y Thorne, 2007). El estudio de la cultura es un aspecto importante en la enseñanza de una lengua, ya que se orienta hacia la habilidad comunicativa; además, la cultura juega un papel esencial porque ayuda a entender la forma de vivir de las personas y las costumbres del país cuya lengua se está estudiando (Kahn, 1976).

Para concluir con esta primera categoría, puedo afirmar que la filosofía de enseñanza/aprendizaje del profesor se acerca a la Teoría Constructivista que establecen Richards y Rodgers (2001), debido a que sus estudiantes aprenden haciendo, construyendo conocimiento y significado a través de la socialización entre ellos. Asimismo, el aprendizaje de los estudiantes es guiado por las actividades y estrategias que realiza el docente para que ellos trabajen en

conjunto y no de manera aislada (Weaver, 1994). Lo expuesto por los informantes también se vincula con las características propuestas por Finochhiaro y Brumfit (citados en Richards y Rodgers, 2001), en el sentido de que el objetivo principal del aprendizaje de una lengua es aprender a comunicarse desde el inicio del curso a través de la estimulación y la motivación del docente hacia los estudiantes, para que ellos utilicen la lengua bien, ya sea a partir de la producción oral o escrita. De este modo, tal como lo señalan Richards y Rodgers (2001), el docente enfocó gran parte de las actividades hacia la incentivación de una interacción comunicativa que ayudara a los estudiantes a percibir la lengua en su uso funcional para comunicarse y no sólo para enfocarse en las estructuras y características lingüísticas, sino también en las categorías de significado que se generan a través del discurso oral y escrito.

A continuación describo detalladamente la segunda categoría relacionada con la personalidad del docente y su relación con la interacción que ocurre dentro del aula de clases.

### **Categoría 2:**

**La personalidad del docente como un estímulo para la participación y la interacción en el aula de clases. “...es como que decía: “soy su amigo y le estoy dando las herramientas que conozco, vamos a hacerlo...” (Basto).**

a) Ambiente amigable: los estudiantes se arriesgan a participar.

Durante las actividades que se realizaron en el transcurso del período

académico, especialmente cuanto más iba avanzando el mismo, era muy común que los estudiantes participaran y discutieran temas unos con otros debido a la motivación y a la confianza que les brindaba Alejandro en el aula de clases. Al principio del semestre noté que los estudiantes intervenían poco, sobre todo con el profesor, en primer lugar, porque no conocían su metodología ni su modo de interactuar con ellos y, en segundo lugar, porque se sentían cohibidos sí, oralmente, cometían un error. Sin embargo, luego de que los estudiantes comprendieron la manera en la que el docente quería que fueran las clases, y sintieron que él quería ayudarlos y quería incentivarlos a participar y a aprender, sin ser juzgados en ningún momento por errores que cometieran, empezaron a expresarse oralmente con mayor frecuencia en el aula de clases.

Alejandro se caracterizó por ser un docente con buen humor, amigable, energético y comunicativo con los estudiantes. Estas características cumplieron un rol fundamental al momento de realizar las diferentes actividades que implementaba en clase y facilitaron el desenvolvimiento de las mismas, ya que una de las razones por las que los estudiantes se incentivaron a practicar la lengua meta en el aula de clases, era por la personalidad del profesor. En este sentido, Alejandro expresó su manera de ser en el aula de clases:

...En el aula de clases trato de romper con esa barrera. (...) bueno, uno trata de ser más jovial como, no sé, más cercano a ellos y yo de verdad sentí que a lo largo del semestre no hubo mucho esa barrera... yo creo que yo les di esa confianza, una cosa tan sencilla como no pararme sino, simplemente sentarme y darle chance a que la gente exponga su punto de vista.

Lo manifestado por Alejandro lo pude evidenciar en el aula de clases

porque, en varias ocasiones, él se sentaba en un pupitre tratando de ser un estudiante más, de tal modo que los estudiantes se sintieran más cómodos y en confianza al momento de expresarse. Igualmente, muchas veces el docente les decía a los estudiantes que no se preocuparan si cometían un error porque, como lo señaló en una oportunidad “¿si no cometen errores, cómo vamos a mejorar?” Esto concuerda con lo que expone Krashen (1982) en cuanto a que la información lingüística de salida (*output*) ayuda al aprendizaje de los estudiantes, porque les ofrece una oportunidad para la corrección de errores; en este sentido, los errores o fallas que se realizan por medio de la participación de un individuo en una conversación, pueden ser mucho más efectivos para la adquisición de una lengua que si el individuo sólo escuchara. Lo expuesto por Alejandro también coincide con lo que dice Alavedra (2000) en relación a que el docente tiene la oportunidad de utilizar recursos argumentativos, tales como las estrategias de aproximación, con el propósito de disminuir la asimetría que se genera entre los docentes y los alumnos pero, a su vez, manteniendo su autoridad sin amenazar la imagen de los estudiantes, de este modo, se regula la interacción y se fomenta la cooperación y el acuerdo entre los miembros del aula de clases.

Por otra parte, lo expuesto anteriormente también se corresponde con los principios de la Teoría Constructivista señalada por Weaver (1994), ya que el profesor se convierte en un mentor y en un modelo a seguir que demuestra, invita, discute y facilita la colaboración de todos para aprender. Asimismo, crea una comunidad de aprendices en las que se incentiva la asistencia y la colaboración de todos los individuos del aula de clases, y trata al estudiante como un ser capaz

de desarrollarse con sus propias técnicas y estrategias de aprendizaje, y les ofrece retos para que ellos mismos mejoren y se desarrollen como estudiantes autónomos (Weaver, 1994).

Con respecto a la personalidad del profesor, y cómo ella influyó en la participación de los estudiantes, Mary acotó lo siguiente:

Al inicio del semestre me sentí cohibida para expresarme oralmente; no sé, era un nuevo curso, nuevos compañeros, nuevo profesor; eso puede ser intimidante, sobre todo para mí que no me gusta expresarme oralmente. Pero eso cambió en parte al conocer el carácter del profesor, ver que a él le gustaba que participara, que lo hacía sentir a uno cómodo, que era paciente con lo que uno tenía que decir, así uno se equivocara, así a uno le tomara tiempo de expresar las ideas. Él jamás hacía sentir como que, ¡no! Estás equivocado, lo hiciste mal; o sea, todo era aceptable, entonces, uno se siente cómoda en esa situación: Siéntete libre de lo que quieras decir, participa, quiero que participes... [Decía]. Por otra parte logré expresarme oralmente con mayor frecuencia por mi interés también de que yo quería superar mis propias barreras, entonces, encontrar una situación del profesor muy receptivo y yo también tener la voluntad de ser más expresiva. Permitió que como avanzara el curso se ganara más confianza, más libertad.

Noté, por lo expresado por Mary, que ella tuvo la fuerza y el desafío de arriesgarse a hablar y a mejorar su expresión oral, sabiendo que esa era la habilidad de la lengua que más le costaba debido a su falta de confianza. Puedo confirmar, en vista a las observaciones que realicé en el aula de clases y de acuerdo con las palabras de Mary, que ella fue una de las participantes que intervenía la mayoría de las veces en las clases, tanto con el profesor como con los compañeros. Agregando otras opiniones sobre el docente y su manera de ser, Basto también añadió este comentario:

...creo que las primeras dos clases me sentí cohibido para expresarme oralmente. Después que él [Alejandro] nos ofreció esa confianza, perfecto.

Él nos hizo saber que podría ser como un estudiante más y que él estaba aprendiendo junto a nosotros... No había por qué tener miedo en realidad; es como que decía: "soy su amigo y le estoy dando las herramientas que conozco, vamos a hacerlo".

Ferrero también manifestó sus ideas al respecto:

...al principio, ¡yo no sé!, me sentí un poquito cohibido de participar, pero luego yo vi que el profesor se mostró como, digamos, bastante abierto, si se puede decir así, a escuchar las opiniones de los estudiantes y él no es el profesor que de repente, sí alguien, ¡qué sé yo!, opina de esta manera, que él [Alejandro] de una vez va a estar en contra de eso, o sea, de repente puede ser que sepa que no está bien lo que uno dice, pero tiene una manera, digamos chévere, de corregir a los estudiantes.

Lo dicho por los informantes confirma mis observaciones: Alejandro los trataba como un amigo y trabajaba junto a ellos para llegar a un consenso en torno a las discusiones que emergían en el aula de clases a partir de los textos literarios.

Asimismo, les enseñaba las herramientas necesarias para aprender y llegar a convertirse en estudiantes autónomos y cooperativos. Por otro lado, en el aula de clases percibí que cuando Alejandro corregía a los estudiantes, lo hacía de una manera constructiva. Igualmente, en varias ocasiones, Alejandro se sentaba en los pupitres y, cuando los estudiantes comenzaban a dar sus opiniones con respecto al contenido lingüístico o cultural de los textos literarios, él decía que la conversación era entre todos y no solamente con él, en otras palabras, cuando había una discusión entre los estudiantes que participaban ellos tenían que mirar a todos los integrantes del grupo y no solamente a él. Esto, por tanto, rompía un poco la barrera entre profesor-estudiante, y permitía mayor interacción oral en el aula de clases entre los otros miembros.

Otro ejemplo que reflejaba la personalidad de Alejandro en el aula de clases fue en el caso de algunos estudiantes que no participaban; cuando esto

ocurría él les hacía una pregunta sorpresiva o un comentario, en inglés, pero de una manera alegre y chistosa. Mary ofreció sus impresiones al respecto:

...él buscaba la participación de todos, incluso el que parecía distraído él les decía “¡ah!, tu pareces que quieres decir algo! Jajaja. ¡Ah!, ¿tú no sabes? Tranquilo que fulano de tal te va a dar la respuesta, jeje, así no la supiera.

Este comentario nos hace ver que el humor siempre se antepone ante todas las circunstancias que se podían presentar en el aula de clases, y fue una característica de Alejandro que tuvo una influencia positiva en los estudiantes, ya que ayudó a que la participación fuera más activa y que todos en el aula se compenetraran más, para que, en conjunto, aprendieran y realizaran las actividades y proyectos de manera de llegar al fin común que era, aprender. Pude corroborar con mis observaciones, que los aspectos positivos para desarrollar la lengua que se generaron a través de la influencia de su personalidad concuerdan con lo que describe Weaver (1994) desde el punto de vista de que el aprendizaje se construyó a través del trabajo cooperativo. Además, los estudiantes no se sintieron cohibidos a tomar riesgos para expresarse, así hubiesen recibido una retroalimentación negativa por parte del docente, lo cual en ningún momento ocurrió. Estas observaciones nos muestran nuevamente que el aprendizaje constructivo, se reflejó a todo lo largo del período académico y cumplió un rol importante en el desarrollo participativo del estudiante y, por ende, en la comprensión y la producción oral de los mismos. Igualmente, la forma de ser de Alejandro se asemeja a lo descrito por Arnold (citado en Martínez, 2010), en el sentido en que cuando se enseña una segunda lengua el docente debe no sólo



impartir su conocimiento profesional, sino que también su parte emocional, es decir, llegar también a conocer y a tratar a los estudiantes. En esta misma línea de ideas, dentro de los procesos interactivos que pueden ocurrir en el aula de clases, el docente transmite diferentes características en cuanto a su personalidad, lo cual pudiera tener un impacto en el comportamiento del estudiante y, por consiguiente, esto puede cambiar el rumbo de los procesos y resultados finales del aprendizaje de una lengua (Madrid, citado en Martínez, 2010).

Por consiguiente, el docente actuaba como un guía o un facilitador de la lengua meta, favoreciendo al mismo tiempo el aprendizaje y el desarrollo de la comprensión y producción oral, así como también la comprensión y producción escrita, gracias a su actitud y su personalidad hacia los estudiantes y a las estrategias pedagógicas que utilizó para enseñar la lengua. Asimismo, no estableció una relación puramente académica, sino que se convirtió en un amigo y en un consejero. Estos consejos los pude evidenciar con el informante Basto, que en una oportunidad me comentó que había retirado la asignatura por no saber su puntuación de la primera evaluación y, además, según Basto, existían rumores de que Alejandro colocaba notas bajas. Por tanto, sintió la presión de retirar la asignatura Inglés III, y esta decisión se la hizo saber a Alejandro. Al Alejandro enterarse de esto, le explicó a Basto que existía la posibilidad de volverse a inscribir, y le aconsejó que lo hiciera porque él era un buen estudiante y lo importante era que los estudiantes no se preocuparan por una nota sino por aprender. En cuanto a las evaluaciones de la asignatura, lo explicaré con mayor detalle en la tercera categoría. A continuación, describo la segunda sub-categoría:

la forma en la que Alejandro estimulaba la participación y el proceso de aprendizaje de sus estudiantes.

b) Interacción, argumentación y pensamiento crítico a través de la estimulación de la autonomía del aprendiz.

La participación, estimulada continuamente por el docente en el aula de clases, fue sólo el punto de partida para que los estudiantes generaran discusiones enriquecedoras para el desarrollo de su competencia comunicativa. En el aula de clases, Alejandro incentivaba, a partir de la participación e interacción, la argumentación de los estudiantes en torno a las discusiones que se generaban. Su propósito era que el estudiante ofreciera no sólo su punto de vista con respecto a un tema, sino también las razones a favor o en contra de lo expresado por otro compañero cuando se generaban debates o discusiones académicas entre ellos. Asimismo, estimuló a los estudiantes a desarrollar su pensamiento crítico, a investigar, a buscar información por sus propios medios y, junto a sus compañeros, argumentaran las respuestas a los problemas o inquietudes gramaticales o culturales que se generaron a partir de las lecturas trabajadas a lo largo del semestre académico. En este sentido, Alejandro comentó acerca de su manera de promover la argumentación y desarrollar el pensamiento crítico de sus estudiantes:

...creo que es sumamente importante hacerlos pensar y razonar algo que ya tienen de esas clases de morfo, de clases anteriores de lingüística; algo que ya tienen en la cabeza y decirles bueno, eso funciona de esta manera para las lenguas... A mí me gusta un poco fomentar el pensamiento crítico así que respóndase, ¿por qué cree usted?, piense, establezca una posición en torno a [un tema], por muy tonto que parezca en el salón de

clase, pero ponerlos a tomar decisiones es más difícil; es más cómodo sentarse ahí.

Asimismo, él agregó lo siguiente en otra oportunidad durante el semestre:

Yo soy un guía y los estoy guiando y, por eso, no les doy las cosas tan explícitamente. Estamos tan institucionalizados que el profesor tiene que decirles todo. Lo que quiero para ustedes es que encuentren lo demás en otro lado; yo no lo sé todo y estoy siendo honesto con ustedes.

Mary demostró que entendió muy bien las intenciones de Alejandro cuando admitió:

El profesor no quiso ser explícito, porque quizás quería que nosotros tuviésemos un pensamiento más crítico, que fuéramos capaces nosotros mismos de analizar las cosas, de comprenderlo por nosotros mismos, no simplemente limitarnos a lo que el profesor dice es, sin cuestionamiento y simplemente apréndetelo así, es así, no.

Pude constatar, en primer lugar, que Alejandro incentivó el aprendizaje autónomo en los estudiantes ofreciéndoles las herramientas necesarias para que ellos por su cuenta investigaran y aprendieran fuera del aula de clases. Tal como lo señala Mora (1996), Alejandro desarrolló en los estudiantes la creación y la potenciación de estrategias de aprendizaje individuales para aprender dentro y fuera del aula de clases solos y en conjunto, y los motivó a que no dependieran únicamente de él. Lo expuesto por Alejandro se corrobora a su vez con lo que plantea Vera (2005) en el sentido de que si la enseñanza y el aprendizaje se dan desde el punto de vista constructivo, esto ayudará a los estudiantes hacia una mayor autonomía en su aprendizaje. Por tanto, para que exista una formación integral de los estudiantes, los docentes deben tomar posturas menos radicales en cuanto a la forma de enseñanza para que ésta no sea solamente centrada del docente al estudiante, sino también incentivar y ofrecerles todas las herramientas y medios necesarios para que ellos obtengan conocimiento por sí mismos.

En segundo lugar, percibí que su enfoque también incentivó el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes en vista de que, en mi opinión, Alejandro generó discusiones en las que ellos tenían que comunicarse y utilizar vocabulario y expresiones lingüísticas más acordes dentro de un contexto dado y para una tarea dada. Tal como lo señalan Calsamiglia y Tusón (1999), la competencia comunicativa no es sólo conocer y entender los aspectos lingüísticos y comunicativos que los hablantes deben poseer, sino también implica conocer qué y cómo decir algo de forma apropiada y en una situación dada. Igualmente, la competencia comunicativa es la capacidad cultural que las personas adquieren en su contexto social para expresar y comprender la intención de los interlocutores en las diversas situaciones de la comunicación humana (Lomas, 2002).

Como he mencionado anteriormente, en el aula de clases las interpretaciones de los textos literarios y del análisis sintáctico no eran solamente por parte del docente; el estudiante también tenía que opinar, pero apoyando sus ideas con fuentes académicas. Mary expresó su punto de vista al respecto:

...para mí fue una metodología interesante, distinta a lo que yo había venido estudiando hasta ahora; nos forzaba a que realmente pensáramos, a que evaluáramos nosotros mismos las cosas y buscáramos darnos nosotros mismos respuestas y explicaciones. Entonces, a mí me pareció muy interesante eso, no sólo esperar que el profesor te diga todo sentado allí callado, ¡no!. Tenías tú que de cierto modo, éramos nosotros quienes hacíamos la clase porque éramos nosotros mismos haciendo preguntas y nosotros mismos respondiéndonos función a un texto, [en] función a algunos puntos gramaticales que él daba en clase.

Apoyando estas mismas ideas, Ferrero comentó lo siguiente:

...su método se basa en que los estudiantes busquen información, la analicen y luego se discute en clase; además, es muy probable que lo haya

hecho con el propósito de que argumentáramos y pensáramos. La idea en clase era bastante dinámica porque, por ejemplo, el profesor lanzaba una pregunta o al menos decía: ¡bueno!, échenme el cuento de que entendieron; entonces supongamos que sí Carlos, por ejemplo, decía que opinaba esto y esto, entonces, yo podía, a partir de la opinión de Carlos, opinar también; yo podía decir que estaba en desacuerdo o que estaba de acuerdo con Carlos y, aparte de eso, acotar algo más al punto de vista de Carlos. Tenía que argumentar del libro o en otra fuente, pero que fuera seria, digamos académica.

Mary y Ferrero confirman, en sus comentarios, que las discusiones en el aula de clases incentivaban la argumentación y el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes, lo que a su vez los conllevó a que se expresaran más oralmente. En cierto sentido, los estudiantes fueron estimulados y forzados de esta manera a desarrollar su producción oral. Para Swain (1985), cuando un estudiante se ve forzado a producir oralmente y está consciente de los resultados beneficiosos que este proceso puede brindar, éste puede prestar mayor atención a los aspectos gramaticales que utiliza en su habla con el fin de intentar realizar los ajustes lingüísticos necesarios para ser mejor comprendido por el receptor en un contexto dado. Las actividades que promueven mayor *input* y *output* para negociar significado, pueden desarrollar el aprendizaje de una lengua, porque los interlocutores se retroalimentan y modifican constantemente su *output* para obtener un *input* más comprensible, lo cual conlleva a sobreponerse a cualquier dificultad que se les presente en cuanto a la forma y significado de la lengua (Nakatani y Goh, 2007). Asimismo, para Long (citado en Nation y Newton, 2009), la negociación de significado que se genera de las discusiones entre individuos estimula a los estudiantes a expresarse con mayor claridad y precisión (*output* forzado), y les permite que sean más conscientes de su necesidad de ser comprensibles.

De este modo, considero que la interacción estudiante-profesor y estudiante-estudiante, y la manera en la que el docente usó este constructo en el aula fueron fundamentales para trabajar la comprensión y producción oral y, adicionalmente, fomentar el desarrollo la argumentación y el pensamiento crítico de los estudiantes. En vista de esto, la interacción que emergió en el aula de clases se asemeja a lo apuntado por Yu (2008), cuando indica que la interacción en el aula de clases es considerada como una de las herramientas más importantes en la co-construcción del desarrollo cognitivo del aprendiz y, por ello, la contextualización de las actividades que promuevan la interacción permiten que los aprendices tengan un contacto más cercano a las realidades socio-culturales de la lengua meta. A continuación describo la tercera categoría que emergió a consecuencia de la interacción que fue promovida por Alejandro.

### **Categoría 3:**

**El conocimiento no se construye solo: La evaluación como estímulo para el aprendizaje cooperativo y la interacción dentro y fuera del aula de clases. “El examen fue un buen método...uno puede trabajar con los compañeros y comparte opiniones, conocimiento” (Ferreiro).**

a) Interacción en el aula: trabajo cooperativo para aprender y aclarar dudas.

Dentro del aula de clases, como he mencionado a lo largo de este capítulo, hubo actividades que implicaban la discusión entre estudiante-profesor y estudiante-estudiante en torno a un punto gramatical o a un tema relacionado a los textos literarios que estuvieran leyendo en el semestre. Estas discusiones incentivaron la

interacción oral y el trabajo cooperativo de los estudiantes, fomentando el uso de la argumentación y el pensamiento crítico. Estas estrategias pedagógicas que implementó Alejandro concuerdan con lo expuesto por Alavedra (2000), dado que “estos recursos son usados de modo que inciden en las actitudes, en los conocimientos y los valores de los estudiantes, con la finalidad de captar su atención, de motivarlos e implicarlos hacia la orientación de sus interpretaciones; en definitiva, se utilizan para seducir a los estudiantes puesto que esto genera interés por la asignatura” (p. 77). Por lo tanto, puedo afirmar que las discusiones y las interacciones entre estudiantes que promovió Alejandro durante el período académico, promovieron la argumentación y el pensamiento crítico lo cual ayudó a desarrollar y a fomentar mayor producción oral entre ellos, y facilitó el aprendizaje y la comprensión de las dudas que se generaron en el aula de clases. Tal y como lo confirma Alejandro:

...no solamente para aprender idiomas hay que aprender la estructura de la lengua, sino que hay que saber pensar porque somos comunicadores, pero para ser todos unos comunicadores necesitamos todo un bagaje, entonces esa posición crítica en torno a los tópicos también estaba ahí entre las discusiones.

Por otra parte, en el aula de clases también se realizaron tareas que implicaron trabajos grupales en las que se tenían que llevar a cabo resúmenes escritos o análisis sintácticos que, de igual forma, generaron discusiones para construir significado entre ellos. Cuando se trabajaba en grupos o en parejas, Alejandro siempre los intercambiaba y, cuando empezaban a trabajar, él recorría el aula para aclararles las dudas que tuvieran y para facilitarles la comprensión de la tarea. Durante estos trabajos grupales, el docente verificaba si los estudiantes

estaban hablando en la lengua meta. Esto es lo que Basto opinó con respecto al trabajo grupal en el aula de clases:

...yo creo que él [Alejandro] iba a chequear cada grupo ¿no? A ver qué tal funcionaba. Yo creo que el objetivo de él era que entendiésemos que trabajar en grupo era una buena idea para conocernos, para que el grupo se conociera.

Por su parte, Ferrero comentó lo siguiente:

Él se estaba en el salón, revisando, pasando por cada grupo, viendo a ver cómo iban las cosas, conversando con nosotros, todo el tiempo. Estaba preocupado por lo que estaba haciendo los grupos, le dedicaba 5 minutos a uno y así hasta que bueno, pasábamos a resolver lo que estábamos haciendo, y todo el tiempo se utilizaba el Inglés, de hecho él nos llamaba la atención cuando escuchaba español en los grupos.

En este mismo sentido, Mary dijo:

...pasaba por todos los grupos, preguntando cómo íbamos, cerciorándose de ver que estábamos trabajando, si teníamos algunos problemas o algunas inquietudes...al final pues buscaba que todos aportáramos algo... ¿qué opina de eso que encontró? Si otra persona tenía una opinión diferente, entonces, buscaba que contrastáramos las ideas entre los grupos.

De acuerdo con las palabras de los informantes, Alejandro ayudaba a cada grupo con las inquietudes que tenían y, además, los incentivaba a que siempre utilizaran la lengua meta. Asimismo, uno de los propósitos para que trabajaran en grupo, según lo señala Basto, era para que ellos se conocieran mejor; de este modo, se incentiva el desarrollo del aprendizaje cooperativo que se ve mediado en gran parte por la cohesión del grupo y, a su vez, los compañeros se ayudan para aprender, tal como lo exponen Jacobs (2004) y Kagan (1994).

Por otra parte, fuera del aula de clases, el docente siempre los incentivaba a que se reunieran y trabajaran en grupo. A continuación explico con mayor detalle cómo funcionaba la interacción fuera del aula de clases.



- b) Interacción fuera del aula: trabajo cooperativo para aclarar dudas y aprender a través las evaluaciones.

En cuanto a las actividades que Alejandro mandaba a hacer fuera del aula de clases, como las actividades de consolidación (*check up activities*) y las reacciones escritas (*reaction papers*), hubo unas que tuvieron bastante impacto en los estudiantes, porque eran nuevas para ellos. Estas consistieron en dos (2) evaluaciones parciales que los estudiantes podían hacer en su casa o cooperativamente con los compañeros de clases para ser entregadas en un lapso no mayor de una (1) semana. Éstas eran enviadas por correo electrónico el fin de semana, y los estudiantes debían entregarlas el viernes al cubículo del docente. Durante el semestre, Alejandro siempre les recomendaba a los estudiantes que trabajaran en grupo, especialmente cuando se trataba de morfología. Una de las maneras en las que pudo lograr que los estudiantes trabajaran en conjunto fuera del aula de clases, fue a través de las evaluaciones parciales. Al principio del semestre, Alejandro les comentó que los exámenes podían ser llevados a casa pero que lo más importante era que durante el semestre se trabajaran las cuatro (4) destrezas de la lengua. La razón principal por la cual Alejandro no hizo exámenes en el aula de clases es porque él cree en el aprendizaje cooperativo. Además, según él, expuesto a una presión de 90 minutos, es difícil que los estudiantes puedan estar tranquilos, enfocarse y entregar todo su conocimiento para realizarlo de la mejor manera posible. Esto fue lo que dijo Alejandro al respecto:

El propósito para que los estudiantes realizaran los exámenes fuera del aula de clases fue el aprendizaje cooperativo. Quitar la presión de ese examen en noventa (90) minutos. La presión siempre va encima, uno nunca tiene su mejor desenvolvimiento bajo esa presión; y luego el tipo de evaluación que a mí me gusta hacer para esa posición crítica no es muy fácil de diseñar para un examen de noventa (90) minutos. Además, algo más puntual, los trato como adultos. Entonces, eso es respeto y los comprometes porque los estás respetando, los estás tratando como adultos, mira no sé, de repente hay alguien que se copie, pero ¿cómo puedes copiar si la idea es que el aprendizaje sea colaborativo? Yo les digo, reúnanse, trabajen en conjunto y me entregan una versión final individual. Pero ¿trabajan en conjunto entonces? No sé, de alguna manera se comprometen y hacen el trabajo y me ha funcionado, creo yo.

Se puede apreciar, con lo expuesto anteriormente, que la intención de Alejandro fue estimular el trabajo cooperativo y el desarrollo del pensamiento crítico. Asimismo, él refuerza su teoría de aprendizaje de la lengua, que es funcional, es decir, el lenguaje como instrumento social, como constructo social para cumplir un fin, para comunicar una función. Y eso él lo llevó al aula de clases, para que los estudiantes le vieran el sentido del por qué estaban haciendo análisis sintáctico. De igual manera, lo descrito por Alejandro también se relaciona con lo que afirma Jacobs, (2004), ya que el aprendizaje cooperativo es más que sólo pedirle a los estudiantes que trabajen juntos; es, además, el uso consciente del pensamiento que ayuda a los estudiantes a llevar a cabo esta experiencia cooperativa en la forma más provechosa posible.

Las evaluaciones parciales realizadas fuera del aula de clases también motivaron a los estudiantes a que se convirtieran en aprendices autónomos para que no dependieran solamente del profesor. Ésta idea del docente concuerda, por tanto, con el desarrollo de la autonomía grupal, ya que, según Jacobs (2004) y Kagan (1994), anima a los estudiantes para que ellos mismos busquen herramientas de

aprendizaje en lugar de depender únicamente del profesor. Asimismo, el docente debe intentar de no intervenir y confiar en la interacción de los estudiantes, ya que, a través de este constructo, puede llegar a solucionarles los problemas que se les presenten. En esta misma línea de ideas, el docente incentiva la responsabilidad individual dentro de los grupos, motivándolos a compartir sus conocimientos e ideas para aprender unos de otros (Jacobs, 2004 ; Kagan, 1994). Pude corroborar, que las evaluaciones parciales diseñadas por Alejandro tuvo sus frutos en cuanto al desarrollo cooperativo de los estudiantes, ya que se fomentó entre ellos estrategias de comunicación, como el parafraseo y la negociación de significado. Además, pudieron utilizar herramientas como la Internet, diccionarios, libros, entre otras para realizarlas. En este sentido, esto fue lo que dijeron los informantes al respecto, especialmente, Mary:

...por ejemplo, en el caso del segundo examen tuvimos que casi discutir entre nosotros, fuera de clases, no copiarnos sino realmente ¡ajá!, esto ¿por qué es así? Yo creo que es así por esto y esto y el otro argumenta; no pero mira aquí yo creo que es por esto y por esto, entonces, comparábamos ideas y buscábamos un consenso; oye sí, sí es verdad! Tienes razón! Para mí tiene sentido eso lo que tú dices, estás en lo correcto o no, estás equivocado, entonces, podía haber ese debate fuera de clase para tratar de resolver un examen y eso muchas veces, si uno estaba equivocado, el comentario del otro lo hacía ver las cosas diferentes y era beneficio, o sea, yo creo que ahí uno estaba aprendiendo.

En cuanto a los exámenes fuera del aula de clases, Basto añadió:

...aprendí de cierto modo porque al tener más tiempo uno investiga más; ahora desde mi punto de vista si hago el examen en horario de clase me veo forzado a terminarlo en un tiempo preciso; si tengo una duda no puedo consultar con alguien más o usar otro recurso, un libro no sé, ¿me entiendes?...la idea era realizar las evaluaciones con los compañeros y cada vez que nos reuníamos era para aclarar las dudas que en ella surgieran; asimismo, analizarlas y solucionarlas en grupo. Igualmente, nuestro rendimiento mejoró mucho en el sentido que las dificultades fueron resueltas por medio de la comunicación oral, siendo esta a veces en inglés.

De tal manera que, los exámenes requerían de bastante esfuerzo mental para resolverlo una sola persona así que no me cabe la menor duda del famoso refrán; “tres cabezas piensan más que una”

Finalmente, Ferrero también aportó su opinión:

El examen fuera del aula de clases fue un buen método porque aparte de que uno tiene bastante tiempo, o sea el examen demanda bastante, es fuerte, no es un examen cualquiera, pero lo bueno es que uno puede trabajar con los compañeros, entonces, ahí uno comparte opiniones, conocimiento, tiene la opción de buscar libros, ayuda de Internet, incluso la ayuda del preparador y también podíamos consultar al profesor durante la semana del examen, por si teníamos una duda muy difícil de resolver entre nosotros. Y yo creo que eso es bueno, porque al final la idea es aprender y no tanto la nota, sino aprender; creo que es lo más importante.

Estas declaraciones de los informantes evidencian el cambio que tuvo lugar a través de las evaluaciones parciales fuera del aula de clases y, al final, todos ellos estaban convencidos de que lo importante era aprender. Lo expuesto anteriormente indica a su vez que, para llegar a desarrollar ese aprendizaje y lograr las metas requeridas por el docente, tuvieron que trabajar intensamente en conjunto, y con la oportunidad de utilizar otros recursos pedagógicos como la Internet y libros académicos relacionados con los temas gramaticales sintácticos. De esta manera, la noción de la interacción estudiante-estudiante fue una de las principales razones por las que se derivaron, incentivaron y desarrollaron habilidades como el pensamiento crítico, la argumentación y la negociación para construir significado; por lo tanto, gracias a estas estrategias comunicativas que se generaron fuera del aula de clases también se promovieron la comprensión y la producción oral.

En este sentido, cuando existe interdependencia positiva entre los miembros del grupo dentro del aprendizaje cooperativo, los mismos sienten que lo que ayuda a

un integrante del grupo, puede ayudar a los otros participantes, y lo que pueda faltar a un integrante, le puede faltar a los otros. La interdependencia tiene el lema: “Todos para uno y uno para todos”, lo cual conlleva a los miembros del grupo a ayudarse mutuamente siendo el compartir la meta en común (Jacobs, 2004 ; Kagan, 1994). Asimismo lo que expresan Mary, Basto y Ferrero puede compararse con lo que menciona Rivers (citado en Naimat, 2011), quien sostiene igualmente que la interacción implica no sólo la expresión de la opinión de los estudiantes, sino también la comprensión de los puntos de vista de los demás, ya que los estudiantes comparten sus ideas entre sí, escuchándose y respondiéndose unos con otros. Además, puedo afirmar que Alejandro animó y motivó a los estudiantes a crear situaciones en las que la interacción creció naturalmente y para las cuales los estudiantes pudieron utilizar la comunicación de manera formal tal como lo señala Rivers (citado en Naimat, 2011).

Por otro lado, Fajardo (2004) menciona que la interacción desarrollada entre los estudiantes pudiera dirigirlos a obtener un mejor *input* comprensible y además a aprender la información que está siendo discutida, ya que el esfuerzo para entenderse es mayor por parte de los aprendices. En este sentido, los aprendices tienen que reflexionar sobre cada una de sus propuestas orales, y discutir entre ellos empleando estrategias comunicativas para llegar a un mejor significado.

Una de las estrategias comunicativas verbales que facilitó la comunicación entre estudiantes dentro y fuera del aula de clases, fue la negociación de

significado. Para Yu (2008), la negociación de significado (discusión para propiciar un acuerdo) es un acto interactivo entre dos o más individuos con el fin de llegar a un acuerdo sobre el significado de un enunciado que no fue comprendido inmediatamente y que necesita ser clarificado. Por tanto, puedo sostener, debido a las actividades que se llevaron a cabo que, la mayoría de las veces, los estudiantes tuvieron la necesidad en utilizar la negociación de significado, el parafraseo, entre otras estrategias de comunicación para llegar a un acuerdo y a la comprensión de un punto gramatical o de un tema en específico. Igualmente, pude corroborar que los estudiantes pusieron en práctica fuera del aula de clases lo que trabajaron en el aula de clases a través de sus comentarios sobre las evaluaciones parciales. Esto coincide con Brown (2000) y Richards y Rodgers (2001), porque la interacción estudiante-estudiante dio la oportunidad para trabajar las estructuras sintácticas a las que estuvieron expuestos durante el proceso de aprendizaje. Por consiguiente, puedo afirmar que mientras se ofrezcan mayores oportunidades en las que se genere negociación de significado, mayor será el efecto que tenga en el aprendizaje de la lengua del estudiante, tal como lo plantea García (2000).

- c) ¿Qué es más importante?: ¿Construir y apropiarse del conocimiento u obtener una buena calificación en una evaluación entregada en un tiempo prudencial?

Debido a la cultura y a la costumbre en el sistema educativo en Venezuela, los aprendices han estado acostumbrados a preocuparse por el producto final en vez de enfocarse en lo que están aprendiendo. Esto lo pude verificar en una de las clases en las que se estaban discutiendo las calificaciones que habían obtenido

los estudiantes, con las que algunos de ellos no estaban conformes. En este sentido, Alejandro comentó lo siguiente con respecto a la primera evaluación parcial y las calificaciones obtenidas:

El examen era para que lo hicieran fuera del aula de clases. Quizá no revisaron bien. Podemos tener una cita en el cubículo para hablar sobre el examen. Si me demuestran lo contrario, podemos revisar los exámenes y cambiar las notas. Si lo que quieren es una nota entonces les doy un 20; si quieren aprender entonces podemos discutirlo.

Uno de los reclamos principales hecho por un grupo de estudiantes, incluyendo a Mary, fue que Alejandro no les había explicado claramente las instrucciones para la primera evaluación parcial que debían realizar en casa. Según una de las estudiantes, hubo una “falta de información para realizar la evaluación”. Sin embargo, él les recordó que él no era el tipo de profesor que da todo explícita y detalladamente, y que a él no le gustaba decirles a los estudiantes lo que era importante o no en una evaluación. Igualmente, enfatizó que la evaluación había sido para “llevárselo a la casa”. Con respecto a esto Mary señaló lo siguiente:

...ese día fue desagradable, creo que el profesor empezó a molestarse, otros compañeros también se molestaron. Mi amiga y yo quizás éramos las que más estábamos alteradas; sin embargo, yo luego seguí evaluando mi examen y viendo y me di cuenta que fue fallo nuestro, oye si, el profesor tiene toda la razón, es su metodología no decir las cosas explícitamente pero esto sí se dijo, se habló de los *past participles* (participios pasados)... de hecho yo fui y me disculpé con el profesor.

Por su parte, Ferrero comentó lo siguiente:

...la discusión que hubo sobre el examen creo que fue un poco violenta y creo que por parte de una de las muchachas creo que ella exageró un poco, y creo también que el profesor fue duro en ese sentido porque él dijo, reconoció que no había explicado un aspecto del examen y se lo tomó muy fresco, eso no me gustó mucho por parte del profesor.

Aun cuando pareciera que existiese una contradicción entre lo que expresan Mary y Ferrero en cuanto a las instrucciones y al contenido académico que Alejandro exigió en la evaluación parcial, él lo que buscaba era que los estudiantes no estuvieran solamente preocupados por una calificación, sino también por aprender. Igualmente, los estudiantes se sintieron angustiados por no obtener sus calificaciones a tiempo. Esto es lo que dijo Alejandro al respecto:

No hay un propósito [en cuanto a no haber entregado las calificaciones a tiempo], mayormente es un exceso de trabajo que no me permitía mantenerlos al día... pero en líneas generales, cuando ya todo decantó, el grupo terminó siendo un grupo pequeño y el producto final fueron muy buenas notas...también es un poco útil a veces decirles: “!epa, ya va! ¡Ustedes están aquí es para aprender!..En cuanto a las notas, hay que justificar los números porque en muy en contra que yo esté del sistema [de evaluación] como está planteado, ese sistema es el que tenemos y no hay uno mejor en este momento...Pero hacerlos entender eso, que venir para acá no es una nota, ¡oye! estás aquí para aprender, por supuesto la nota, pero lo esencial es aprender.

Su forma de pensamiento en cuanto a no preocuparse por entregar, en un tiempo justo, las evaluaciones parciales, contrasta de cierta manera en cómo históricamente se ha pensado acerca de la evaluación en el sistema educativo en Venezuela, enmarcado, en la mayoría de los casos, dentro del paradigma cuantitativo. Igualmente, lo que Alejandro quería inculcar en los estudiantes era que no debían preocuparse sólo por una calificación, sino sobre todo en aprender y en el proceso a través del cual estaban aprendiendo. Sus ideas difieren con lo que tradicionalmente se percibe en gran parte de las aulas de clases venezolanas, en el sentido de que el estudiante es considerado como un receptor de las informaciones, el cual se centra en el producto o resultado externo de lo que “aprendió”. En otras palabras, el estudiante se preocupa por obtener una buena



nota en vez de reflexionar sobre sus fallas y sobre el proceso por el cual aprendió y para qué aprendió (Blanco, 2004). Según Perdomo (2002) los docentes, por un lado, continúan sustentándose en la visión tradicional de la evaluación y, por otro lado, les niegan a los estudiantes la posibilidad de formación como seres críticos y responsables de su propio aprendizaje, es decir, seres con la habilidad de “aprender a aprender”. Por el contrario, Alejandro pensaba de otra manera, y sus consejos siempre se inclinaban hacia el aprendizaje constructivo y hacia el desarrollo del pensamiento crítico, tal como lo comentó: “Lo importante es que ustedes entiendan los errores que cometieron”. Su teoría en cuanto a la evaluación se asemeja a la propuesta por Weaver (1994), la cual señala que la evaluación es cooperativa, contextualizada, permanente y continua. También se considera el crecimiento del individuo como un proceso en el que los estudiantes y los profesores se autoevalúan. Este punto de vista coincide a su vez con Jorba y Sanmartí (2000), que señalan que la evaluación formativa tiene como finalidad una función reguladora del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, pretende detectar los errores o puntos débiles del aprendizaje, que servirán para diagnosticar qué tipo de dificultades tienen los estudiantes para indagar los mecanismos necesarios para ayudarlos a superar los problemas que tengan, más que determinar cuáles son los resultados finales obtenidos con dicho aprendizaje.

De acuerdo con este punto de vista, Mary manifestó:

Durante el semestre lo único que no me gustó es algo que quizá todos los estudiantes nos quejamos, las notas ver las notas. Es tan común que los profesores no entregan las notas con rapidez, entonces, eso puede causar como ansiedad, ¡cónchale! quiero saber si lo hice bien, si lo hice mal, yo creo que lo hice bien pero no estoy segura, y no ves las notas y, entonces,

eso puede, a uno como estudiante creo que siempre le molesta no ver las calificaciones a tiempo, ver los errores. Por lo menos, en mi caso, ver los errores porque a veces en evaluaciones futuras implica incluir algo que ya se vio pero no tuviste tiempo de ver la corrección, entonces vuelves a cometer el mismo error porque no pudiste ver lo que habías hecho mal.

Por su parte, Bastó agregó:

...no tener el conocimiento de mis notas je je. A pesar de que digan que la nota no tiene nada que ver con tu rendimiento académico, yo creo que sí en algún punto llega a subir la moral de un estudiante siempre, si sabes que vas bien, sigues luchando por seguir yendo bien. Pero ahora, si no sabes andas así en la deriva como que ¿cómo voy? No sé cómo voy, o sea, entonces, qué pasa, quedo así adivinando porque él lo que decía siempre, “lo están haciendo bien, son una buena sección”. ¡Genial!.

En este mismo sentido, Ferrero añadió:

...La única nota que sé es la del primer examen hasta ahora; en ese sentido, el profe casi nunca nos informó sobre la nota. Pero bueno al final creo que de verdad lo más importante es aprender.

Las palabras de los informantes indican que al principio no estaban conformes con la idea de no saber acerca de sus notas, lo cual quizá influyó un poco en no querer continuar en el curso y se retiraron más de la mitad de los estudiantes inscritos en la asignatura Inglés III. Sin embargo, los estudiantes que permanecieron se fueron adaptando y le tuvieron confianza a Alejandro en cuanto a que no se preocuparon de la calificación, sino en seguir trabajando y aprendiendo en conjunto. Puedo deducir, entonces, que el proceso de evaluación de los alumnos fue realizado de manera continua y cualitativa. Además, se construyó conocimiento de manera integral y cooperativa en todas las clases, lo cual se llevó a cabo como algo natural que formó parte de las actividades ordinarias de clase, y no como una actividad especial que se realizó en un momento determinado dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, tal como lo señala Blanco (2004). A continuación, presento los resultados del análisis de

errores que realicé.

### **Interpretación y resultados del análisis de errores**

Durante el período académico, que comenzó en el mes de abril y finalizó en el mes de julio, el docente realizó varias actividades pedagógicas en las que los estudiantes debían interactuar entre ellos dentro del aula de clases. Tuve la oportunidad de realizar grabaciones de audio a varios grupos cuando trabajaban juntos, especialmente a los tres informantes de este estudio. A cada uno los grabé en dos (2) oportunidades, en abril y en julio. La primera grabación fue una interacción dentro del aula de clases, en pareja, en la que los estudiantes debían realizar un resumen escrito sobre un capítulo del libro “English as a global Language” de David Crystal (2003), la segunda interacción que grabé fue un examen oral que se llevó a cabo en la oficina del docente con la participación de otro estudiante (ver Apéndice F). En este examen oral los estudiantes, junto con el docente, tenían que discutir los aspectos culturales de los dos textos literarios que habían leído durante el semestre de la autora J. Lahiri (1999): “A temporary matter” e “Interpreter of Maladies”. Luego transcribí y analicé cada una de las grabaciones, enfocándome principalmente en aspectos de la lengua como lo son: la pronunciación, la entonación, la gramática, el vocabulario y la inteligibilidad de palabras o frases que los estudiantes dijeron. A continuación, analizando cada interacción por separado, conté el número de errores cometidos, agrupando a estos en tres categorías: gramática y vocabulario (GV), pronunciación y entonación (PROEN), y palabras o expresiones incomprensibles (INC), esta última

categoría para incluir aquellos errores no clasificables en las dos primeras categorías debido a la imposibilidad de entender las palabras o ideas expresadas por los estudiantes (Tabla 1).

Tabla 1. Número de palabras empleadas en cada interacción y errores de gramática y vocabulario (GV), de pronunciación (PROEN) y de incomprensión (INC) cometidos por los estudiantes.

|                            | Basto | Ferrero | Mary |
|----------------------------|-------|---------|------|
| <b>Primera Interacción</b> |       |         |      |
| Número palabras            | 507   | 930     | 949  |
| Errores GV                 | 10    | 10      | 13   |
| Errores PROEN              | 2     | 18      | 16   |
| Errores INC                | 5     | 4       | 7    |
| Total                      | 17    | 32      | 36   |
| <b>Segunda Interacción</b> |       |         |      |
| Número palabras            | 528   | 442     | 812  |
| Errores GV                 | 6     | 4       | 12   |
| Errores PROEN              | 6     | 8       | 9    |
| Errores INC                | 2     | 1       | 3    |
| Total                      | 14    | 13      | 24   |

Para cada estudiante, el número de errores cometidos se expresó como porcentaje de las palabras empleadas en cada interacción (Fig. 1). Finalmente se comparó el porcentaje del número total de errores cometidos en las dos interacciones para determinar si hubo alguna mejoría en la comunicación oral de los estudiantes.

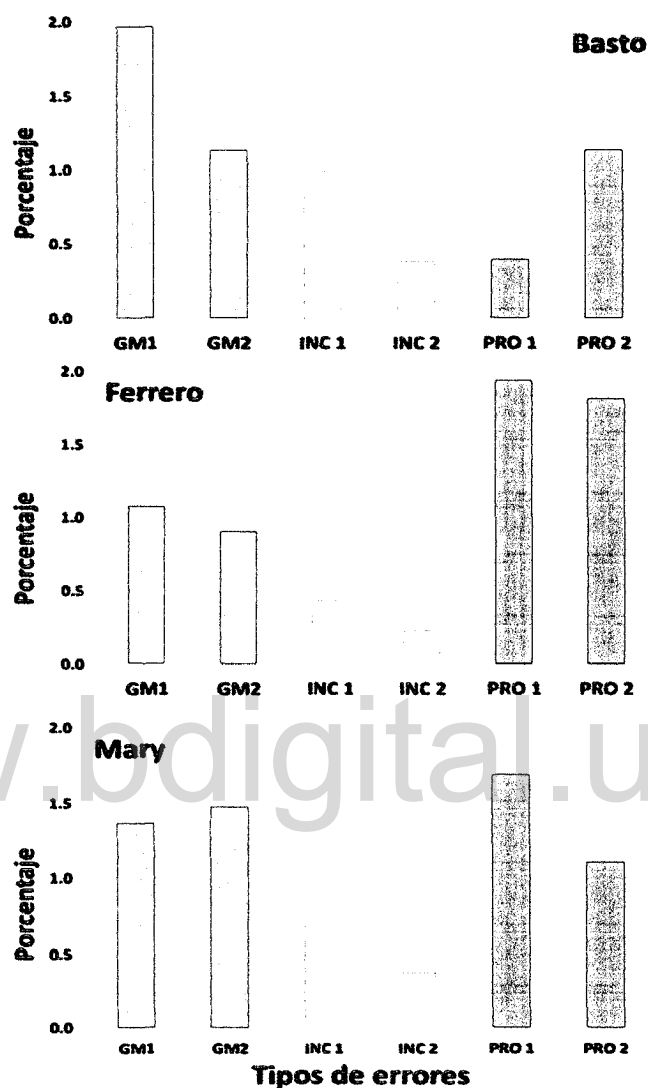


Fig. 1. Porcentaje y tipo de errores cometido por cada estudiante. GV (gramática y vocabulario), INC (palabra no comprendida), PROEN (pronunciación y entonación). Los números identifican el primero y la segunda interacción.

En la Figura 1 se puede apreciar que Basto mejoró en dos categorías con respecto a la primera y a la segunda interacción. Sin embargo, en lo que respecta a la pronunciación cometió más errores en la segunda, quizá porque era una evaluación con el docente. Mary, por su parte, también disminuyó su porcentaje de errores en dos categorías, pero si se compara el número de palabras que utilizó

en la primera interacción con la segunda, se nota que incrementó el porcentaje de errores en cuanto a la gramática y el vocabulario (GV), ya que cometió casi la misma cantidad de errores en la segunda interacción utilizando menos palabras. En el caso de Ferrero, se muestra que mejoró en todas las categorías. De igual manera, se observa que Mary fue la que cometió más errores, tanto en la primera interacción como en la segunda, quizá porque era una de las estudiantes que participaba con mayor frecuencia y que arriesgaba más para comunicarse oralmente, tanto con sus compañeros como con el docente aun en la situación de evaluación.

Seguidamente, en la Figura 2, comparo el total general de errores cometidos por los estudiantes en las 3 categorías de la primera interacción (TG1) y segunda (TG2).

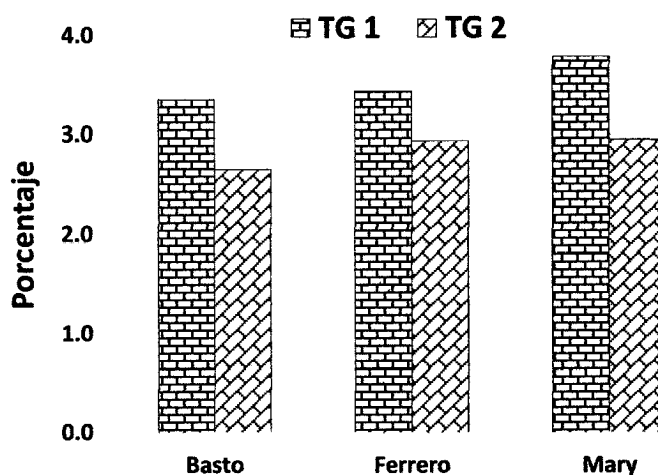


Fig 2. Total de errores cometidos por los estudiantes sumando las categorías entre las dos primeras interacciones.

además en el aprendizaje y el proceso por el cual se puede aprender, compartiendo conocimiento unos con otros.

En este capítulo, analicé los resultados que obtuve mediante el uso de las técnicas (herramientas etnográficas) de recolección de datos, tales como: las entrevistas semi-estructuradas, las notas de campo, las observaciones y las grabaciones de audio y video, y describí las categorías que emergieron del análisis de los datos. A continuación, en el último capítulo, presento las conclusiones, respondo las preguntas de investigación y muestro los hallazgos y las recomendaciones que pueden derivarse del presente estudio.

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

## **CAPÍTULO VI**

### **CONCLUSIONES E IMPLICACIONES**

En este capítulo, presento los hallazgos más resaltantes que resultaron del estudio y respondo las preguntas de investigación propuestas en el Capítulo I. Igualmente, presento las recomendaciones de tipo pedagógico e investigativo que derivaron de los resultados obtenidos y, finalmente, las conclusiones.

Cómo lo señalé en el Capítulo I, el propósito de este estudio fue investigar y analizar la interacción oral en el desarrollo de la competencia comunicativa oral de los estudiantes en un aula de clases en la que se enseña inglés como lengua extranjera a nivel universitario. Los resultados me permitieron dar respuestas a las siguientes preguntas de investigación, que fueron dirigidas tanto al docente como a los estudiantes:

- 1 ¿Cómo promueve el docente la competencia comunicativa oral en un aula de clases de inglés como lengua extranjera a nivel universitario?
  - 1.1 ¿Qué estrategias o actividades pedagógicas utiliza el docente para desarrollar la competencia comunicativa oral en el aula de clases?
  - 1.2 ¿Cuál es la opinión de los estudiantes ante las estrategias o actividades pedagógicas utilizadas por el docente para promover la competencia comunicativa oral dentro del aula de clases?



2 ¿Cuál es el rol de la interacción en el desarrollo de la competencia comunicativa oral, en un aula universitaria de inglés como lengua extranjera - nivel intermedio?

2.1 ¿Cuál es la importancia que le da el docente a la interacción oral dentro del aula de clases para desarrollar la competencia comunicativa oral en los estudiantes?

2.2 ¿Cuál es la importancia que le dan los estudiantes a la interacción oral dentro del aula de clases para desarrollar su competencia comunicativa oral?

2.3 ¿Cómo se evidencian interacciones en términos del mejoramiento de la competencia oral de los estudiantes al finalizar el curso?

A continuación, respondo cada una de las preguntas que orientaron la presente investigación.

**1 ¿Cómo promueve el docente la competencia comunicativa oral en un aula de clases de inglés como lengua extranjera a nivel universitario?**

1.1 ¿Qué estrategias o actividades pedagógicas utiliza el docente para desarrollar la competencia comunicativa oral en el aula de clases?

Una de las actividades que el docente realizaba mayormente en el aula de clases, eran las discusiones en torno a los textos literarios y culturales. A partir de estas lecturas, los estudiantes se expresaban y se comunicaban con el docente y con los compañeros sobre el tema del texto y, además, analizaban sintácticamente oraciones del texto para practicar todo lo relacionado a la gramática, la morfología y la sintaxis. En muy pocas ocasiones, los estudiantes

trabajaban en grupo para resumir por escrito lo leído, o presentar reacciones escritas en relación con el tema de la lectura asignada dentro del aula; sin embargo, casi siempre trabajaban en pareja o en grupo para analizar entre ellos mismos oraciones extraídas del texto literario. Durante todas estas actividades que se llevaron a cabo en el aula de clases, los estudiantes siempre tenían que comunicarse oralmente en la lengua meta; de esta manera, los estudiantes desarrollaron constantemente su comprensión y producción oral. Adicionalmente, en estas discusiones, los estudiantes no sólo se limitaban a escuchar las opiniones de sus compañeros y del docente; por el contrario, todos los integrantes del grupo debían, a su vez, argumentar sus opiniones y apoyarlas con ideas extraídas de las lecturas, sus experiencias y, a su vez, con la teoría cuando trabajaban los aspectos sintáctico-gramaticales. Fuera del aula de clases, los estudiantes también tuvieron la oportunidad de desarrollar su competencia comunicativa oral, a través de las evaluaciones parciales que se llevaron a cabo durante el período académico en vista de que se reunían para intercambiar ideas y discutir las dudas que se les presentaban para resolver la evaluación.

Debido a las interacciones estudiante-estudiante y estudiante-docente que el docente promovió a lo largo del semestre, al trabajo grupal dentro y fuera del aula de clases, los estudiantes tuvieron la oportunidad de desarrollar su competencia comunicativa oral, porque utilizaron estrategias de comunicación como la negociación de significado, el parafraseo y la clarificación de sus enunciados para comunicarse de una manera más eficaz dentro de un contexto. Asimismo, desarrollaron su pensamiento crítico a través de la argumentación de

las discusiones que se generaron en el aula y sus conocimientos previos, lo que les permitió, en primer lugar, entenderse con los demás y, en segundo lugar, ser capaces de usar y desarrollar apropiadamente variedades lingüísticas en relación con la lengua y con la cultura en una situación comunicativa, con el fin de expresarse mejor socialmente, tal como lo señala Pilleux (2001). Esto, a su vez, concuerda con el estudio realizado por Ohta (1996), ya que en su trabajo se evidenció que a través de la interacción estudiante-estudiante se puede desarrollar la competencia pragmática, es decir, los estudiantes son capaces de ajustar su función del lenguaje para construir un significado más apropiado para una situación comunicativa determinada.

1.2 ¿Cuál es la opinión de los estudiantes ante las estrategias o actividades pedagógicas utilizadas por el docente para promover la competencia comunicativa oral dentro del aula de clases?

A medida que transcurría el semestre noté que había una gran participación por parte de la mayoría de los estudiantes inscritos en la asignatura. Una de las razones era porque los estudiantes iban perdiendo el miedo debido a la confianza que el docente les brindaba al momento de expresarse oralmente y, también, porque sus clases demandaban que los estudiantes estuvieran preparados para opinar y discutir acerca de los textos que tenían que leer previo a las clases. A medida que el semestre iba avanzando, observé que menos estudiantes asistían a las clases. Una de las razones principales, según lo que pude percibir y escuchar en comentarios de los estudiantes, fue que el docente se demoró en entregarles la primera evaluación parcial y también porque ellos tenían miedo de no poder

aprobar la asignatura Inglés III, ya que el docente era exigente en las evaluaciones que hacía; además, era estricto al momento de colocar la calificación. Por lo tanto, muchos de los estudiantes se retiraron de la asignatura, por lo cual sólo llegaron al final del período académico un poco más de diez (10) estudiantes. Igualmente, existieron otras causas por las cuales los estudiantes se vieron en la obligación de retirar la asignatura, como por ejemplo problemas familiares y/o de salud. Sin embargo, hubo, por parte de los estudiantes que se mantuvieron en la asignatura, una buena retroalimentación (*feedback*) con respecto a las actividades pedagógicas que promovía el docente en sus clases. Por ejemplo, a pesar de que al principio les costó adaptarse a su metodología, a los estudiantes informantes les pareció interesante y distinta porque tenían que pensar, buscar las respuestas y las explicaciones de las cosas entre ellos mismos, y así no sólo dependían del profesor. De esta manera, ellos lograron consolidar e incrementar su conocimiento y las dudas que tenían previa a la asignatura Inglés III. Asimismo, les pareció que el ambiente de la clase era agradable.

En este sentido, se puede decir que hubo reacciones tanto negativas como positivas que observé y escuché durante el transcurso del período académico; habría que estudiar e investigar con mayor profundidad las razones de aquellos estudiantes que retiraron o abandonaron la asignatura.

**2      ¿Cuál es el rol de la interacción en el desarrollo de la competencia comunicativa oral, en un aula universitaria de inglés como lengua extranjera nivel intermedio?**

2.1 ¿Cuál es la importancia que le da el docente a la interacción oral dentro del aula de clases para desarrollar la competencia comunicativa oral en los estudiantes?

Durante el semestre, el docente le dio una gran importancia a la interacción oral en el aula de clases e incentivó la participación de los estudiantes tanto de forma oral como escrita. Con respecto a la producción oral para desarrollar la competencia comunicativa, el docente analizaba, junto a los estudiantes, los temas o los aspectos lingüísticos de cada unidad. De esta manera, las interacciones orales que se generaron desarrollaron en los estudiantes su pensamiento crítico y su habilidad para argumentar cada opinión. Considero que, de esta manera, los estudiantes pudieron desarrollar su competencia comunicativa oral. La metodología que utilizó el docente para desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes y, en consecuencia, desarrollar su competencia comunicativa oral se asemeja al que empleó Mota (2010) en su investigación, en el sentido de que ella uso temas controversiales para generar interacciones, tanto individualizadas como entre compañeros, y desarrollar al mismo tiempo el pensamiento crítico y analítico. En cuanto a la interacción estudiante-estudiante, casi siempre los estudiantes interactuaron entre ellos para practicar la lengua meta, y discutir las tareas que les habían asignado. En estas tareas, los estudiantes, al hablar inglés, estaban constantemente negociando significado y mejorando su *output* para ser mejor comprendidos. Esto concuerda, a su vez, con el estudio llevado a cabo por Wang y Castro (2010) en el que sugieren que las interacciones en el aula de clases pueden hacer que los estudiantes noten con

mayor claridad el aspecto gramatical meta, porque en estas circunstancias el *output* puede tener un efecto positivo en el aprendizaje de la lengua extranjera. Por lo tanto, considero que la interacción oral jugó un papel importante dentro de las estrategias pedagógicas que el docente quiso implementar en la asignatura Inglés III. Igualmente, cuando hablo de interacción, no solamente me refiero a la de estudiante-estudiante o estudiante-docente, sino también la interacción que los estudiantes llevaron a cabo con los textos literarios que debían leer, analizar, discutir e investigar más sobre su contenido para obtener una mejor comprensión. Por otra parte, el docente le dio también gran importancia a la interacción estudiante-estudiante y al trabajo cooperativo fuera del aula de clases. Dentro de este contexto, una de las actividades principales que los estudiantes debían realizar fueron las evaluaciones parciales, las cuales el docente fomentó a que se llevaran a cabo en grupo, para que entre ellos compartieran conocimientos y aprendieran los unos de los otros.

## 2.2 ¿Cuál es la importancia que le dan los estudiantes a la interacción oral dentro del aula de clases para desarrollar su competencia comunicativa oral?

Al comienzo del semestre, como todo inicio de cualquier asignatura, los estudiantes se sienten cohibidos para expresarse oralmente, tanto con el docente como con los compañeros de clase. A medida que avanza el período académico, los estudiantes se sienten con mayor confianza para participar en las actividades en el aula de clases, dependiendo de la confianza, la personalidad, las actividades y estrategias que brinda el docente. Según lo que opinaron los

estudiantes informantes, y lo que pude recabar en mis observaciones, hubo dos aspectos primordiales que les mostraron la importancia de la interacción estudiante-estudiante dentro del aula de clases. En primer lugar, era una oportunidad para practicar más tiempo la lengua meta, para negociar significado y aprender en conjunto, recibiendo un *feedback* constructivo entre compañeros. En segundo lugar, era una manera para que los estudiantes se conocieran mejor, para establecer una mayor confianza entre ellos y así poder expresarse con mayor fluidez oralmente al no sentirse cohibidos. Sin embargo, considero que los estudiantes fueron aún más conscientes de la importancia de la interacción estudiante-estudiante, al momento que tuvieron que realizar las evaluaciones parciales fuera del aula de clases. Durante estas actividades, los estudiantes internalizaron que trabajando en equipo, ellos podían intercambiar conocimiento y aclarar las dudas que tenían con respecto a un aspecto gramatical, sintáctico, morfológico o de contenido, y así desarrollar estos aspectos de la lengua para mejorar su rendimiento académico durante el período de la asignatura Inglés III. Ellos manifestaron que la idea de realizar las evaluaciones parciales no era para copiarse unos de otros, sino para aprender unos de otros. Asimismo, los estudiantes tuvieron la oportunidad de discutir y analizar los problemas que se les presentaban en inglés. Esto concuerda con los estudios realizados por Deen (1991), Guerrero y Villamil (2000) y Raynaud (2010), ya que las actividades que siguen el enfoque del aprendizaje cooperativo pueden animar a los estudiantes al uso de la lengua extranjera, y al desarrollo de la competencia comunicativa en aquellos escenarios donde el docente usualmente es el centro del proceso. A

diferencia de estos estudios, los hallazgos de la presente investigación demuestran que la evaluación, a través de asignaciones fuera de la clase obliga, a los estudiantes no sólo a argumentar sus posiciones de una manera crítica, sino también a darse cuenta de que a través de la interacción con compañeros más capaces pueden resolver sus problemas y mejorar (Vygotsky, 1978).

Por lo tanto, la mediación que existió entre los estudiantes para llegar a un acuerdo durante la revisión de los textos literarios, para las reacciones escritas, para las conversaciones que se generaban en el aula de clases y para el análisis de las evaluaciones parciales, pudo haber contribuido hacia el alcance de su Zona de Desarrollo Próximo (Vygotsky, 1978). Finalmente, la interacción en el aula de clases entre los estudiantes ayudó a incrementar el tiempo de la producción y comprensión oral de ellos, lo cual pudiera ser un factor para el desarrollo de estas habilidades, que, a la larga, le facilite al estudiante hablar el idioma extranjero.

### 2.3 ¿Cómo se evidencian las interacciones en términos del mejoramiento de la competencia oral de los estudiantes al finalizar el curso?

Si tomamos en cuenta los errores (expresados como porcentajes) en los gráficos señalados en el Capítulo V (Análisis e Interpretación de los Resultados), como también las observaciones que realicé dentro del aula de clases para analizar el desenvolvimiento de los informantes en cuanto a su comprensión y producción oral, podemos usar la traducción de la rúbrica mencionada en el capítulo de metodología para otorgar a los informantes, de una manera más



objetiva, los siguientes valores dentro de la escala del uno (1) al cinco (5). Siendo que el nivel de la lengua de los tres informantes era similar en cuanto a la gramática, al vocabulario y a la pronunciación, considero que al finalizar la asignatura Inglés III, el nivel tres (3) es el más acorde al nivel lingüístico que poseen los estudiantes.

Por lo tanto, a través de los datos recogidos a lo largo de este estudio y, el análisis que se llevó a cabo de los mismos, considero que sí hubo mejoría de los estudiantes en relación a su competencia comunicativa oral a lo largo del semestre. Sería interesante llevar un seguimiento de los mismos estudiantes por un período mayor de un semestre para analizar sus avances o fallas a lo largo del desarrollo de sus y habilidades lingüísticas. A continuación, menciono las recomendaciones pedagógicas de este estudio.

### **Recomendaciones Pedagógicas**

La razón principal por la cual llevé a cabo este estudio fue para ahondar en el descubrimiento de cómo un docente desarrolla en su clase de inglés la comprensión y producción oral, y cómo a través de estas modalidades de la lengua el estudiante puede mejorar su competencia comunicativa oral. Los resultados de este estudio me permitieron obtener otra visión de cómo se puede abordar una clase de Inglés III a nivel universitario, y de las actividades y/o estrategias pedagógicas que puede utilizar un docente para desarrollar las cuatro (4) modalidades de la lengua (comprensión y producción oral y comprensión y producción escrita), y cómo éstas fomentaron el desarrollo de la competencia

comunicativa oral en los estudiantes; por tal razón, surgieron las siguientes implicaciones pedagógicas.

Los resultados evidencian que los textos literarios o libros relacionados a la enseñanza/aprendizaje del inglés son recursos pedagógicos invaluables para explotar y mantener al estudiante activo, sobre todo en su comprensión y producción oral, ya que estos recursos pedagógicos deben ser leídos con anterioridad para poder tener una participación enriquecedora y continua en el aula de clases. Considero, por lo tanto, que deben seguirse fomentando las lecturas con temas culturales de otros países de habla inglesa, ya que esto despierta el interés en los estudiantes y su motivación para aprender. Asimismo, los estudiantes pueden investigar sobre un aspecto de la cultura de cualquier país de habla inglesa para exponerlo en clase, y/o compartirlo con los compañeros realizando actividades y evaluaciones grupales. De esta manera, el estudiante se ve más expuesto a utilizar la lengua meta, y a aprender aspectos de otra cultura. Igualmente, sugiero que se continúe promoviendo la interacción estudiante-estudiante en el aula de clases y que, tanto el docente como el estudiante, estén conscientes de las ventajas que esta noción puede ofrecer para el desarrollo cognitivo de los estudiantes. Es de suma importancia que los docentes incentiven el aprendizaje autónomo en los estudiantes y el desarrollo del pensamiento crítico y argumentativo, ya que pude observar que contribuye en gran medida a desarrollar la competencia comunicativa oral. De igual manera, este estudio reafirma que en un curso en el que el docente cumple un rol de guía y no de centro absoluto de la clase, los estudiantes están más dispuestos y más

incentivados a aprender por su cuenta, y a recurrir a otras herramientas como La Internet, libros, diccionarios, entre otras para investigar. Finalmente, recomiendo que, en otras asignaturas, los docentes negocien, junto con sus estudiantes, la posibilidad de realizar algunas evaluaciones parciales fuera del aula de clases, y que el enfoque principal para este tipo de actividad sea el trabajo cooperativo, con el fin de compartir conocimientos, aprender y no depender solamente del docente. Igualmente, puedo sugerir, a pesar de que el objetivo principal de toda asignatura sea el de aprender, que los docentes traten de entregar los resultados de las evaluaciones lo más cerca posible a su realización para no generar ansiedad e inquietud en los estudiantes. A continuación, propongo algunas recomendaciones investigativas.

### **Recomendaciones Investigativas**

A partir de este estudio emergieron algunas implicaciones de tipo investigativo que pudieran servir para futuras investigaciones relacionados con la comprensión y producción oral, específicamente con la interacción estudiante-estudiante, y así corroborar y/o comparar los nuevos resultados obtenidos con los de esta investigación.

Considero pertinente llevar a cabo un estudio del mismo nivel en el que se comparen dos cursos paralelos en los cuales los estudiantes tengan niveles y antecedentes parecidos, y los docentes utilicen los mismos materiales didácticos, cumplan los mismos objetivos generales, pero que el enfoque de las clases sea en la interacción estudiante-profesor en uno de los cursos y, en el otro, en la

interacción estudiante-estudiante. Asimismo, es importante realizar un estudio similar al presente en el que se estudien más a fondo los factores por las cuales los estudiantes abandonan o se retiran de una asignatura en el contexto venezolano, y específicamente, en la institución educativa en la que se llevó a cabo este estudio.

Sugiero desarrollar un estudio comparativo donde un grupo control de estudiantes (A) tengan evaluaciones parciales dentro del aula de clases, individualmente, y otro grupo (B) la tengan fuera del aula de clases. De esta manera, se podría verificar la importancia de la cooperación, la interacción estudiante-estudiante y el hecho de tomar las evaluaciones como una oportunidad para aprender, y no sólo para obtener una calificación aceptable para luego olvidar los conocimientos aprendidos.

De igual forma, se podría repetir el estudio con estudiantes de otros niveles o diferentes idiomas extranjeros e indagar más sobre el uso de los textos literarios que utiliza el docente, y de qué manera estos ayudan a facilitar la comprensión y la producción oral y la interacción entre los estudiantes. A continuación, presento las conclusiones que se derivaron de esta investigación.

## **Conclusiones**

El propósito de este estudio fue investigar y analizar la interacción oral en el desarrollo de la competencia comunicativa oral de los estudiantes en un aula de clases en la que se enseña inglés como lengua extranjera a nivel universitario.

A partir de lo expuesto a lo largo de esta investigación, puedo concluir que los textos literarios de J. Lahiri (1999) y el libro de David Crystal (2003) mencionados en capítulos anteriores, fueron el punto de partida para todas las actividades y estrategias pedagógicas que utilizó el docente durante la asignatura Inglés III, las cuales condujeron a que los estudiantes trabajaran todas las modalidades de la lengua, así como también los diversos aspectos lingüísticos del programa. Las interacciones orales que se llevaron a cabo, tanto dentro como fuera del aula de clases, al igual que el trabajo cooperativo que el docente fomentó en los estudiantes, cumplieron un rol importante en el desarrollo de su competencia comunicativa oral, ya que entre ellos aprendieron a construir conocimiento socialmente; esto les facilitó a los estudiantes el aprendizaje de los objetivos específicos y generales de la asignatura. Pude notar, a su vez, que los estudiantes que perseveran en un curso con las características descritas y analizadas en este estudio, toman más riesgos y terminan cambiando su prioridad de obtener una buena calificación al final del curso, por la de indagar y aprender a través del cooperativismo y la interacción hasta hacerse aprendices autónomos. Si el resultado del trabajo cooperativo y la interacción viene acompañado de una buena calificación, invaluable en nuestro sistema educativo, pues mucho mejor. Igualmente, la personalidad del docente influye grandemente en el que en una clase de ILE exista una verdadera interacción estudiante-estudiante, ya que esto ayuda a que los estudiantes participen con mayor frecuencia durante las clases; esto es debido a que se genera en el aula un ambiente ameno y tranquilo, motivándolos a hablar y a argumentar de una manera crítica cada una de las ideas

que querían expresar, creando así una comunidad de aprendizaje. En consecuencia, esto contribuyó, a su vez, al desarrollo de la competencia comunicativa oral de los estudiantes.

Concluyo que es un factor determinante para la promoción de la comprensión y producción oral, como también de la comprensión y producción escrita, el hecho de que el docente tenga conocimientos pedagógicos acerca de qué, cómo y para qué enseña la lengua, y les explique a los estudiantes el propósito por el cual se realiza cualquier actividad para que ellos se sientan identificados con lo que están aprendiendo; además, es necesario que los estudiantes estén conscientes de las ventajas que tiene el trabajo cooperativo y la interacción estudiante-estudiante para el desarrollo de las cuatro modalidades de la lengua extranjera que están aprendiendo.

APÉNDICES

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

## APÉNDICE A

Rúbrica: Categoría para evaluar la competencia oral

www.bdigital.ula.ve



### CATEGORIAS PARA EVALUAR LA COMPETENCIA ORAL

| Nivel | Gramática                                                                                                                                                                                                                                      | Vocabulario                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | Comprensión                                                                                                                                        | Fluidez                                                                                                                                                                                                                                      | Pronunciación                                                                                                                                  | Tarea                                                                                                                                                                                                                                                             |
|-------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1     | Los errores de gramática son frecuentes pero el hablante puede ser entendido por un nativo acostumbrado a tratar con extranjero que tratan de hablar con la lengua.                                                                            | El vocabulario es sólo para expresar las necesidades básicas.                                                                                                                                                                                                                                                        | Puede entender preguntas y oraciones sencillas dadas lentamente, repetidas o parafraseadas.                                                        | No hay una descripción específica para la fluidez. Refiérase a las otras cuatro áreas para que se sobreentienda el nivel de fluidez.                                                                                                         | Los errores son frecuentes pero puede ser entendido por un hablante nativo acostumbrado a tratar con extranjero que tratan de hablar la lengua | Puede preguntar y responder sobre tópicos muy familiares a él. Capaz de satisfacer las necesidades básicas cuando viaja y los requerimientos mínimos de cortesía. Capaz de ordenar una comida, pedir alojamiento, dar y pedir direcciones, comprar y dar la hora. |
| 2     | Usualmente puede con bastante precisión manejar las construcciones básicas de la lengua. Sin embargo, no tiene la experticia ni control suficiente de la gramática.                                                                            | Tiene un vocabulario suficiente para expresarse en forma sencilla con algunos circunloquios.                                                                                                                                                                                                                         | Puede agarrar la idea general de la mayoría de las conversaciones sobre temas no-técnicos (tópicos que no requieran un conocimiento especializado) | Puede manejar con confianza pero no con facilidad la mayoría de las situaciones sociales, incluyendo presentaciones y conversaciones informales acerca de eventos actuales, del trabajo, la familia                                          | El acento es comprensible aunque a menudo defectuoso.                                                                                          | Es capaz de satisfacer las exigencias sociales rutinarias y del trabajo. Necesita ayuda para manejar complicaciones o dificultades que se le presente.                                                                                                            |
| 3     | El control de la gramática es buena. Es capaz de hablar la lengua con suficiente exactitud estructural para participar eficazmente en la mayoría de las conversaciones formales e informales sobre tópicos prácticos sociales y profesionales. | Es capaz de hablar la lengua con suficiente vocabulario para participar eficazmente en la mayoría de las conversaciones formales e informales sobre tópicos prácticos sociales y profesionales. El vocabulario es suficientemente amplio que muy rara vez tiene que devanarse el cerebro para encontrar una palabra. | La comprensión es bastante completa en un rango normal del habla.                                                                                  | Puede discutir intereses particulares de competencia con razonable facilidad. Rara vez necesita devanarse el cerebro para encontrar palabras.                                                                                                | Los errores nunca interfieren con la comprensión y raramente interrumpen al hablante nativo. El acento puede que sea obviamente extranjero.    | Puede participar eficazmente en la mayoría de las conversaciones formales e informales sobre tópicos prácticos, sociales y profesionales.                                                                                                                         |
| 4     | Es capaz de usar la lengua con exactitud en todos los niveles relacionados con las necesidades profesionales. Los errores gramaticales son escasos.                                                                                            | Puede entender y participar en cualquier conversación dentro del rango de su experiencia con un alto grado de exactitud en cuanto al vocabulario.                                                                                                                                                                    | Puede entender cualquier conversación dentro del rango de su experiencia.                                                                          | Es capaz de usar la lengua fluidamente en todos los niveles que normalmente están relacionados con las necesidades profesionales. Puede participar en cualquier conversación dentro del rango de su experiencia con un alto grado de fluidez | Los errores de pronunciación son bastante escasos.                                                                                             | Raramente será tomado como un hablante nativo pero puede responder apropiadamente, incluso en situaciones desconocidas. Puede manejar interpretación informal desde y hacia la lengua.                                                                            |
| 5     | Equivalente a un hablante nativo educado.                                                                                                                                                                                                      | El habla en todos los niveles es completamente aceptado por hablantes nativos educados en todas sus rasgos incluyendo la amplitud de su vocabulario y modismos, coloquialismos y referencias culturales pertinentes                                                                                                  | Equivalente a la de un hablante nativo educado.                                                                                                    | Tiene completa fluidez en la lengua tal que es completamente aceptado por un hablante nativo educado.                                                                                                                                        | Equivalente a, y completamente aceptado por hablantes nativos educados.                                                                        | Competencia oral equivalente a un hablante nativo educado.                                                                                                                                                                                                        |

Table 7.2. Oral proficiency scoring categories (Brown, 2001, pp. 406-407)

| Grammar                                                                                                                                                                                                            | Vocabulary                                                                                                                                                                                                                                   | Comprehension                                                                                                                                                       | Fluency                                                                                                                                                                                                    | Pronunciation                                                                                                                                    | Task                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| I Errors in grammar are frequent but speaker can be understood by a native speaker used to dealing with foreigners attempting to speak his language                                                                | Speaking vocabulary inadequate to express anything but the most elementary needs                                                                                                                                                             | Within the scope of his very limited language experience, can understand simple questions and statements if delivered with slowed speech, repetition, or paraphrase | (No specific fluency description. Refer to other four language areas for implied level of fluency.)                                                                                                        | Errors in pronunciation are frequent but can be understood by a native speaker used to dealing with foreigners attempting to speak his language. | Can ask and answer questions on topics very familiar to him. Able to satisfy routine travel needs and minimum routine requirements. (Should be able to order a simple meal, ask for shelter or lodging, ask for simple directions, make phone calls, and tell time.) |
| II Can usually handle elementary constructions quite accurately but does not have thorough or confident control of the grammar.                                                                                    | Has speaking vocabulary sufficient to express himself simply with some circumlocutions                                                                                                                                                       | Can get the gist of most conversations of non-technical subjects (i.e., topics that require no specialized knowledge)                                               | Can handle with confidence but not with facility most social situations, including introductions and casual conversations about current events, as well as work, family, and autobiographical information. | Accent is intelligible though often quite faulty.                                                                                                | Able to satisfy routine social demands and work requirements, needs help handling any complicated difficulties.                                                                                                                                                      |
| III Control of grammar is good. Able to speak the language with sufficient structural accuracy to participate effectively in most formal and informal conversations on practical, social, and professional topics. | Able to speak the language with sufficient vocabulary to participate effectively in most formal and informal conversations on practical, social, and professional topics. Vocabulary is broad enough that he rarely has to grope for a word. | Comprehension is quite complete at a normal rate of speech.                                                                                                         | Can discuss particular interests of competence with reasonable ease. Rarely has to grope for words.                                                                                                        | Errors never interfere with understanding and rarely disturb the native speaker. Accent may be obviously foreign.                                | Can participate effectively in most formal and informal conversations on practical, social, and professional topics.                                                                                                                                                 |
| IV Able to use the language accurately on all levels normally pertinent to professional needs. Errors in grammar are quite rare.                                                                                   | Can understand and participate in any conversation within the range of his experience with a high degree of precision of vocabulary.                                                                                                         | Can understand any conversation within the range of his experience.                                                                                                 | Able to use the language fluently on all levels normally pertinent to professional needs. Can participate in any conversation within the range of his experience with a high degree of fluency.            | Errors in pronunciation are quite rare.                                                                                                          | Would rarely be taken for a native speaker but can respond appropriately even in unfamiliar situations. Can handle informal interpretation from and into language.                                                                                                   |
| V Equivalent to that of an educated native speaker.                                                                                                                                                                | Speech on all levels is fully accepted by educated native speakers in all its features including breadth of vocabulary and idioms, colloquialisms, and pertinent cultural references.                                                        | Equivalent to that of an educated native speaker.                                                                                                                   | Has complete fluency in the language such that his speech is fully accepted by educated native speakers.                                                                                                   | Equivalent to and fully accepted by educated native speakers.                                                                                    | Speaking proficiency equivalent to that of an educated native speaker.                                                                                                                                                                                               |

**APÉNDICE B****Lista de Cotejo (check list for English III)**

www.bdigital.ula.ve

**Check list for English III.**  
**This is what you need to know to begin this new subject.**

| Vocabulary                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |  |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Politics</li> <li>• Arts</li> <li>• Economy</li> <li>• Human body, human illnesses.</li> <li>• Technology and media.</li> <li>• University studies, fees and grants.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |  |
| Phonetics phonology                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Regular verbs simple past pronunciation.</li> <li>• Pronunciation of (e)s as in regular plurals, 3<sup>rd</sup> person singular simple present and the genitive case 's.</li> <li>• /j/ /tʃ/ /dʒ/</li> <li>• /i:/ Vs. /ɪ/</li> <li>• Intonation: Conditionals.</li> <li>• Plosives: /t/ /p/ /k/</li> <li>• Intonation: Asking questions, making requests.</li> <li>• /w/</li> <li>• Intonation: Emphasis on Pronouns.</li> <li>• /i:/ Vs /u:/</li> <li>• /v/ Vs. /b/</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |  |
| Morphology and syntax                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |  |
| <p style="text-align: center;"><b>Morphology:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Classification of verbs according to their structure: regular and irregular.</li> <li>• Classification of verbs according to their function: transitive and intransitive.</li> <li>• Adverbs: types and uses, particularly adverbs of time.</li> <li>• Prepositions: time and place.</li> <li>• Definite and indefinite articles: When to use them, when not to use them.</li> <li>• Quantifiers: some, any, no, a little, a few, few, lots of, a lot of.</li> <li>• Nouns: Irregular plurals.</li> <li>• Word formation processes: Affixation with <i>ache</i>; compounding with <i>pain</i></li> <li>• Pronouns: Possessive, object, relative.</li> <li>• Genitive case 's (possessive with 's)</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Syntax</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Classification of sentences according to their function: affirmative, negative and interrogative.</li> <li>• Classification of sentences according to their structure: simple and multiple.</li> <li>• Phrase: definition and classification.</li> </ul> |  |

APÉNDICE C  
Programa de la asignatura Inglés III

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

| MATERIA               | CÁTEDRA        | DEPARTAMENTO              | CÓDIGO                          | CARÁCTER           |
|-----------------------|----------------|---------------------------|---------------------------------|--------------------|
| Inglés 3              | Lengua         | Inglés                    |                                 | Obligatorio        |
| Unidades Crédito (UC) | HORAS TEÓRICAS | RÉGIMEN                   | UBICACIÓN                       | PRELACIONES        |
| 4                     | 4              | Semestral<br>(16 semanas) | 4º semestre                     | Idioma (Inglés) II |
| SEMESTRE B-2011       | SECCIÓN        | HORARIO                   |                                 | PROFESOR           |
| Aula                  | Teléfono       | Cubículo                  | Dirección de correo electrónico |                    |

### Descripción de la asignatura

En este nivel los estudiantes continúan afianzando y desarrollando la competencia lingüística y comunicativa que comenzaron a adquirir en los niveles anteriores de inglés. Asimismo, los estudiantes tienen la posibilidad de emplear materiales auténticos y académicos en inglés para desarrollar un nivel cognitivo más complejo en lo que concierne a la lengua inglesa como objeto de estudio y su importancia a nivel mundial.

### Objetivos de la asignatura.

#### a. Generales

- Profundizar el estudio de la gramática y el léxico de la lengua inglesa.
- Puntualizar las diferencias en el uso entre el inglés hablado y el inglés escrito, tanto a nivel formal como informal.
- Aplicar las técnicas de lectura y escritura crítica de textos tales como resúmenes críticos, propuestas de trabajo y textos argumentativos..

#### b. Específicos

- Hacer un repaso exhaustivo de los tiempos verbales y estructuras sintácticas de la lengua inglesa, a fin de afianzar su dominio.
- Promover la expansión del vocabulario formal, informal.
- Fomentar el uso de la lengua inglesa en diferentes contextos comunicativos, tanto en la forma oral como en la escrita.

Al final de este nivel, el estudiante debe ser capaz de:

- Comprender artículos de divulgación sobre temas relacionados con la lengua inglesa, la cultura y las sociedades de lengua inglesa. Además, debe poder comprender las posturas de sus compañeros y de los autores de dichos artículos.
- Participar en debates sobre los temas discutidos en clase, esto es, temas relacionados con la cultura y sociedad inglesas, así como también debe poder expresar con cierta fluidez sus puntos de vista en conversaciones y discusiones orales sobre estos temas.
- Producir textos escritos tales como resúmenes o reseñas que demuestren tanto su capacidad de síntesis y su pensamiento crítico, como su dominio de las estructuras gramaticales que le permitan darle coherencia y cohesión al texto. Estos textos serán de una longitud máxima de cuatro páginas.
- Comprender las discusiones y debates llevados a cabo en clases.

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

## Contenido programático.

### Unidad 1.

#### Objetivos terminales:

1. Obtener conocimiento más amplio de la voz pasiva y activa, sus usos y su estructura.
2. Desarrollar mayor fluidez en la producción y comprensión oral y escrita a partir de la lectura y discusión oral de los textos leídos en la unidad.
3. Iniciarse en el pensamiento crítico al leer y discutir los textos utilizados en la unidad.
4. Obtener mayor conocimiento sobre la experiencia de migración y de diferencias culturales.
5. Desarrollar técnicas que le ayuden al estudiante a identificar los puntos más importantes de una lectura y expresarlos por escrito.

#### Objetivos específicos:

1. Examinar detenidamente los usos y las estructuras gramaticales utilizadas en la voz pasiva y activa.
2. Ser capaz de reconocer e identificar los patrones sintácticos más comunes del inglés.
3. Mejorar la técnica de lectura, logrando así que el estudiante sea capaz de identificar las ideas principales de un texto.
4. Adquirir un mayor conocimiento sobre las experiencias multiculturales.
5. Escribir resúmenes aplicando conocimientos sobre cómo incorporar sólo los contenidos más esenciales.

#### Contenidos conceptuales:

1. **Lengua y sociedad:** El inglés, una lengua global. Lengua y cultura global.

**Vocabulario:** sinónimos y antónimos en contexto (usado en todas las unidades).

2. **Conocimiento morfosintáctico:**

**Morfología:** formación de palabras. Afijación.

**Sintaxis:** la oración en la voz pasiva Vs. La oración en la voz activa; Clasificación de las oraciones. Patrones sintácticos más comunes del inglés: oraciones, frases y cláusulas. Introducción.

3. **Conocimiento fonético-fonológico:** /s/ en posición inicial de sílaba seguido de consonante.

- La pausa. Algunos de sus significados en contexto.



4. **Sistema verbal:** Forma y usos de la voz activa y pasiva.

#### ***Contenidos procedimentales:***

1. Lectura de Crystal, 2003. Capítulo 1.
2. Interacciones y discusiones grupales sobre temas relacionados con lengua y cultura y la necesidad de una lengua global.
3. Ejercicios escritos y actividades interactivas para practicar la estructura y usos de la voz pasiva y activa.
4. Revisión y corrección de errores de los borradores del resumen crítico para fortalecer el proceso de escritura.

#### ***Contenidos actitudinales:***

1. Mayor confianza en la expresión oral debido a un mejor manejo de las estructuras gramaticales.
2. Fortalecimiento de la confianza en la expresión oral del inglés.
3. Apertura a manifestaciones culturales distintas a las propias.
4. Disposición para reflexionar sobre el lenguaje.

### **Unidad 2.**

#### ***Objetivos terminales:***

1. Fomentar conocimiento más amplio del pasado perfecto y el futuro perfecto, sus usos y su estructura.
2. Alcanzar mayor fluidez en la producción y comprensión oral y escrita a partir de la lectura y discusión oral de los textos leídos en la unidad.
3. Continuar desarrollando en el pensamiento crítico al leer y discutir los textos utilizados en la unidad.
4. Obtener mayor conocimiento sobre algunos aspectos del inglés como lengua global y su contexto histórico.

#### ***Objetivos específicos:***

1. Ser capaz de producir un texto escrito y oral coherente y cohesivo gracias al uso adecuado de los tiempos verbales y los adverbios.
2. Tener la capacidad de elaborar oraciones afirmativas, negativas e interrogativas haciendo uso de los tiempos pasado perfecto y futuro perfecto, así como reconocer los contextos adecuados para usar estos tiempos.
3. Escribir resúmenes aplicando conocimientos sobre cómo incorporar sólo los contenidos más esenciales.

#### ***Contenidos conceptuales:***

1. **Lengua y sociedad:** Culturas de lengua inglesa: orígenes del inglés como lengua global: contexto histórico.  
**Vocabulario:** Geography, history, society and culture related to the development of the English language as a global language.
2. **Conocimiento morfosintáctico:**  
**Sintaxis:** Pasado perfecto Vs. pasado simple y presente perfecto. Futuro perfecto vs. otras formas de futuro  
**Morfología:** continuación de los adverbios: descripción de las funciones sintácticas de las estructuras adverbiales (adverbios de tiempo, frecuencia y lugar) que junto con el uso adecuado de un tiempo verbal dan coherencia al texto oral o escrito.
3. **Conocimiento fonético-fonológico:** /n/, /ŋ/, /m/ en posición final de sílaba.
4. **Sistema verbal:** Estructura y uso de los tiempos perfectos: pasado perfecto y futuro perfecto.

#### **Contenidos procedimentales:**

1. Lectura de Crystal, 2003. Capítulo 2.
2. Interacciones y discusiones grupales sobre temas relacionados con algún aspecto de las culturas de lengua inglesa.
3. Ejercicios escritos y actividades interactivas para practicar la estructura y usos de los tiempos pasado perfecto y futuro perfecto.
4. Revisión y corrección de errores de los borradores del resumen para fortalecer el proceso de escritura.

#### **Contenidos actitudinales:**

1. Mayor confianza en la expresión oral debido a un mejor manejo de las estructuras gramaticales.
2. Fortalecimiento de la confianza en la expresión oral del inglés.
3. Apertura a manifestaciones culturales distintas a las propias.
4. Disposición para reflexionar sobre el lenguaje.

### **Unidad 3.**

#### **Objetivos terminales:**

1. Conocimiento más amplio del tercer condicional, sus usos y su estructura.
2. Mayor fluidez en la producción y comprensión oral y escrita a partir de la lectura y discusión oral de los artículos leídos en la unidad.
3. Continuar desarrollando el pensamiento crítico al leer y discutir el artículo de divulgación utilizado en la unidad. Este pensamiento crítico se verá reflejado en la producción escrita de un texto corto (resumen crítico) de las ideas discutidas.

4. Mayor conocimiento sobre algunos aspectos de la lengua inglesa y su uso en contextos formales e informales.

### **Objetivos específicos:**

1. Ser capaz de producir un texto escrito y oral coherente y cohesivo gracias al uso adecuado de los tiempos verbales.
2. Ser capaz de elaborar oraciones afirmativas, negativas e interrogativas haciendo uso del tercer condicional, así como reconocer los contextos adecuados para usar este condicional.
3. Elaborar resúmenes aplicando conocimientos sobre cómo incorporar sólo los contenidos más esenciales.

### **Contenidos conceptuales:**

1. **Lengua y sociedad:** Segregación, asimilación, multiculturalismo, interculturalidad, etnocentrismo, choque cultural y comunicación intercultural.

**Vocabulario:** identidad, diferencia, cultura, prácticas, significantes, multiculturalidad, pluriculturalidad, interculturalidad.

2. **Conocimiento morfo-sintáctico:**

**Morfología:** Pronombres relativos.

**Sintaxis:** Descripción, identificación y uso de las cláusulas independientes y dependientes (nominales, relativas y adverbiales). Definición y clasificación de las frases.

3. **Conocimiento fonético-fonológico:** / / / / / / / / / /

4. **Sistema verbal:** Descripción, clasificación y empleo de las oraciones del 3er condicional. Estructura y usos de las formas no conjugadas.

### **Contenidos procedimentales:**

1. Lectura de Crystal, 2003. Capítulo 3.
2. Interacciones y discusiones grupales donde se practiquen las cuatro destrezas de la lengua.

### **Contenidos actitudinales:**

1. Satisfacción por poder compartir conocimientos sobre aspectos lingüísticos tales como las diferencias entre el lenguaje usado en contextos formales e informales.
2. Aceptación del pluralismo que brinda el aprendizaje de una lengua extranjera.

## Unidad 4.

### Objetivos terminales:

1. Conocimiento más amplio de los usos de los auxiliares modales.
2. Mayor fluidez en la producción y comprensión oral y escrita a partir de la lectura y discusión oral de un capítulo de un libro relacionado con lengua y cultura.
3. Continuar desarrollando el pensamiento crítico al leer y discutir el artículo de divulgación utilizado en la unidad. Este pensamiento crítico se verá reflejado en la producción escrita de un texto corto (reseña) de las ideas discutidas.
4. Mayor conocimiento sobre la relación entre lengua y cultura.

### Objetivos específicos:

1. Ser capaz de producir un texto escrito y oral coherente y cohesivo gracias al uso adecuado de los tiempos verbales.
2. Ser capaz de elaborar oraciones afirmativas, negativas e interrogativas haciendo uso de los auxiliares modales, así como reconocer los contextos adecuados para usar estos auxiliares.
3. Elaborar una reseña de un capítulo de un libro.

### Contenidos conceptuales:

1. **Lengua y sociedad:** relación entre lengua y cultura: la lengua como medio para transmitir la cultura.

**Vocabulario:** ¿qué es cultura?, ¿de qué manera se transmite la cultura a través de la lengua?, ¿cómo se relaciona la lengua con la identidad?

2. **Conocimiento morfosintáctico:**

**Morfología:** Descripción, clasificación y uso de las partes de la oración: conjunciones e interjecciones.

**Sintaxis:** cortesía y descortesía: verbos modales en situaciones reales donde se requiere su uso: peticiones, consejos, posibilidades.

3. **Conocimiento fonético-fonológico:** entonación de peticiones, consejos y ordenes.
4. **Sistema verbal:** auxiliares modales (will, would, can, could, may, might, shall, should, ought to, must). Phrasal verbs, prepositional verbs (vistos durante todo el semestre).

### **Contenidos procedimentales:**

1. Interacciones y discusiones grupales sobre la relación entre lengua y cultura.
2. Ejercicios escritos y actividades interactivas para practicar estructuras gramaticales.
3. Elaborar una reseña de un capítulo de un libro.

### **Contenidos actitudinales:**

1. Mayor confianza en la expresión oral debido a un mejor manejo de las estructuras gramaticales.
2. Fortalecimiento de la confianza en la expresión oral del inglés. Apertura a manifestaciones culturales distintas a las propias
3. Disposición para reflexionar sobre el lenguaje.

## **Unidad 5.**

### **Objetivos terminales:**

1. Conocimiento más amplio de los usos del discurso directo e indirecto.
2. Mayor fluidez en la producción y comprensión oral y escrita a partir de la lectura y discusión oral de los artículos leídos en la unidad.
3. Continuar desarrollando en el pensamiento crítico al leer y discutir el artículo de divulgación utilizado en la unidad. Este pensamiento crítico se verá reflejado en la producción de un trabajo de investigación sobre un punto cultural de un país que tenga como lengua oficial el inglés. Este trabajo de investigación será presentado de forma oral y escrita.
4. Mayor conocimiento sobre las sociedades de lengua inglesa y sus modos de vida.

### **Objetivos específicos:**

1. Ser capaz de producir un texto escrito y oral coherente y cohesivo gracias al uso adecuado de los tiempos verbales estudiados desde inglés I hasta inglés IV.
2. Ser capaz de elaborar oraciones afirmativas, negativas e interrogativas tanto en discurso directo como indirecto, así como reconocer los contextos adecuados para usar estos tipos de discurso.

### **Contenidos conceptuales:**

1. **Lengua y sociedad:** Sociedades de lengua inglesa: modos de vida en sociedades de lengua inglesa.

**Vocabulario:** prácticas culturales, gastronomía, religión, sistemas políticos.

2. **Conocimiento morfosintáctico:**

**Morfosintaxis:** estructura de preguntas indirectas.

**Sintaxis:** descripción y uso del discurso directo e indirecto.

3. **Conocimiento fonético-fonológico:** patrón prosódico del discurso indirecto.

4. **Sistema verbal:** uso de tiempos verbales en el discurso directo e indirecto.

**Contenidos procedimentales:**

1. Producción escrita de un trabajo de investigación sobre un aspecto cultural de un país de habla inglesa.
2. Producción de un texto oral que demuestre la comprensión y el conocimiento sobre el aspecto cultural seleccionado para el trabajo de investigación (proyecto final).
3. Ejercicios escritos y actividades interactivas para practicar estructuras gramaticales.

**Contenidos actitudinales:**

1. Mayor confianza en la expresión oral debido a un mejor manejo de las estructuras gramaticales.
2. Fortalecimiento de la confianza en la expresión oral del inglés. Apertura a manifestaciones culturales distintas a las propias.
3. Disposición para reflexionar sobre el lenguaje.

### Evaluación.

Para poder obtener la calificación más alta (20), la/el estudiante deberá realizar todas las actividades planificadas detalladas a continuación:

| Componente                                                                                                                                                                                                                                                                                               | %   |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Ejercicios en clase</b> - Se realizarán controles de las lecturas asignadas, ejercicios escritos en clase y en línea de carácter obligatorio.*                                                                                                                                                        | 20% |
| <b>Exámenes parciales</b> – Los exámenes parciales constarán de preguntas de selección múltiple, definiciones, análisis de oraciones/errores, combinación y respuestas cortas.                                                                                                                           | 30% |
| <b>Participación en clase</b> – La participación será evaluada sobre la base de su actuación en clase, su activa intervención en las discusiones orales y escritas, debates y comentarios a las clases/presentaciones de la profesora/compañeros.                                                        | 10% |
| <b>Proyecto Final</b> – El estudiante deberá escoger un tema que se relacione con sus estudios de la lengua inglesa y la cultura/tradiciones del mundo anglo parlante. La fecha de entrega de la propuesta es el <b>2 de julio</b> y la fecha de entrega del proyecto final es el <b>16 de julio</b> .** | 20% |
| <b>Portafolio</b> – Al final del curso el/la estudiante deberá entregar un e-portafolio que contenga diversos artefactos que demuestren el proceso de aprendizaje llevado a cabo durante el semestre. La fecha de entrega es el <b>20 de julio</b> .**                                                   | 20% |

\*Las actividades en clase no podrán ser recuperadas si el/la estudiante falta a clase. Asimismo, los trabajos que sean entregados después de la fecha indicada, serán aceptados con una penalidad de 2 puntos menos por día de retraso.

\*\* Se les entregará una hoja con instrucciones para la realización del proyecto y del e-portafolio.

Se sigue la modalidad de evaluación continua establecida en el Reglamento de Evaluación del Rendimiento Académico Estudiantil de Pregrado de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de los Andes. Al respecto se cita lo siguiente:

*ARTÍCULO 19. El estudiante para tener derecho a las evaluaciones parciales debe haber asistido con regularidad a las actividades planificadas. Éste no tiene derecho a presentarse al acto de evaluación, si previamente no ha cumplido con las obligaciones contempladas en la programación.*

*ARTÍCULO 20. El estudiante que durante el transcurso del semestre sufriera problemas complejos de salud, accidentes, embarazos a término (con constancias médicas probatorias) puede ser exonerado del cumplimiento de sus responsabilidades académicas en una asignatura o cualquier otra modalidad hasta por un máximo de 25% de asistencia. Cuando el tiempo requerido sobrepase este límite, el estudiante perderá la asignatura.*

### **Política de realización de exámenes recuperativos**

Los exámenes recuperativos serán realizados por el profesor en los casos que en los que el/la estudiante haya presentado una constancia médica o de otro tipo que lo justifique. Sin embargo, la realización de exámenes recuperativos queda a discreción de la profesora.

### **Asistencia, participación y comportamiento profesional**

Se espera que la/el estudiante asista a clase regularmente. La asistencia le dará más oportunidades para participar en las discusiones en clase y realizar los ejercicios obligatorios. **Si la/el estudiante falta a clase, deberá averiguar con un compañero lo que se discutió.**

Asimismo, no se tolerará ningún tipo de comportamiento irrespetuoso. El respeto por otros es un requisito para este curso. El comportamiento irrespetuoso se define como: el recibir o hacer llamadas por el celular, entrar y salir de clase sin razón, mantener conversaciones molestas con otros mientras el profesor/a o un/a estudiante habla, insultar a otra persona o cualquier otra interrupción de la clase sin ningún motivo.

**Plagio:** El plagio, la copia, parafraseo o cita de ideas u opiniones sin dar créditos a la fuente original, no se acepta en esta asignatura. El estudiante que incurra en esta grave falta académica (que constituye una violación de las leyes de propiedad intelectual y derechos de autor) no aprobará la evaluación y se le asignará la nota mínima de evaluación (0). Esto significa que es muy probable que el estudiante repruebe la asignatura.

**Correo electrónico:** El/la estudiante deberá mantener una cuenta de correo para comunicarse con el profesor/a.

### **Fuentes de información recomendadas.**

- Azar, B.S. (1993). **Understanding and using English grammar. Chartbook: A reference grammar** (2<sup>nd</sup> ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.
- Azar, B.S. (1999). **Understanding and using English grammar.** (3<sup>rd</sup> ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Biber, D. et al. (1999). **Longman Grammar of Spoken and Written English.** London: Longman.
- Collins COBUILD (1990). **English Grammar.** London: HarperCollins.
- Collins COBUILD (1991). **Student's grammar.** London: HarperCollins.
- Collins COBUILD (1992). **English Usage.** London: HarperCollins.
- Crystal, David. (2003). **English as a Global Language.** Cambridge University Press
- Eastwood, J. & Mackin, R. (1982) **A Basic English Grammar.** Oxford: Oxford University Press.
- Eastwood, J. (1985) **A Basic English Grammar Exercises.** Oxford: Oxford University Press.



- Eastwood, J. (1994). **Oxford guide to English grammar**. Oxford: Oxford University Press.
- Houge, A. (2003). **The essentials of English: a writer's handbook**. NY: Pearson Education.
- Hornby, A.S. (1995). **The advanced learner's dictionary of current English**. Oxford: Oxford University Press.
- Nieto, S. (2010). **Language, Culture and Teaching. Critical Perspectives**. (2<sup>nd</sup> Ed.) New York: Routledge.
- Parrot, M. (2000). **Grammar for English language teachers**. Cambridge: CUP.
- Quirk, R. et al. (1982). **A Grammar of contemporary English**. London: Longman.
- Quirk, R. y S. Greenbaum. 1974. **A university grammar of English**. London: Longman.
- Seidl, J. 1986. **Basic English usage**. Oxford: OUP.
- Soars, J. & Soars, L. (1995) **Headway Upper-Intermediate**. . Oxford: Oxford University Press.
- Swan, M. (1984). **Basic English usage**. Oxford: Oxford University Press.
- Swan, M. (1995). **Practical English usage** (2nd edition). Oxford: Oxford University Press.
- Swan, M. (1997). **How English works**. Oxford: Oxford University Press.
- Thomson, A.J. & Martinet, A. V. (1995) **A Practical English Grammar**. Oxford: Oxford University Press.
- Yorkey, R. (1981). **Checklists for vocabulary study**. New York: Longman.

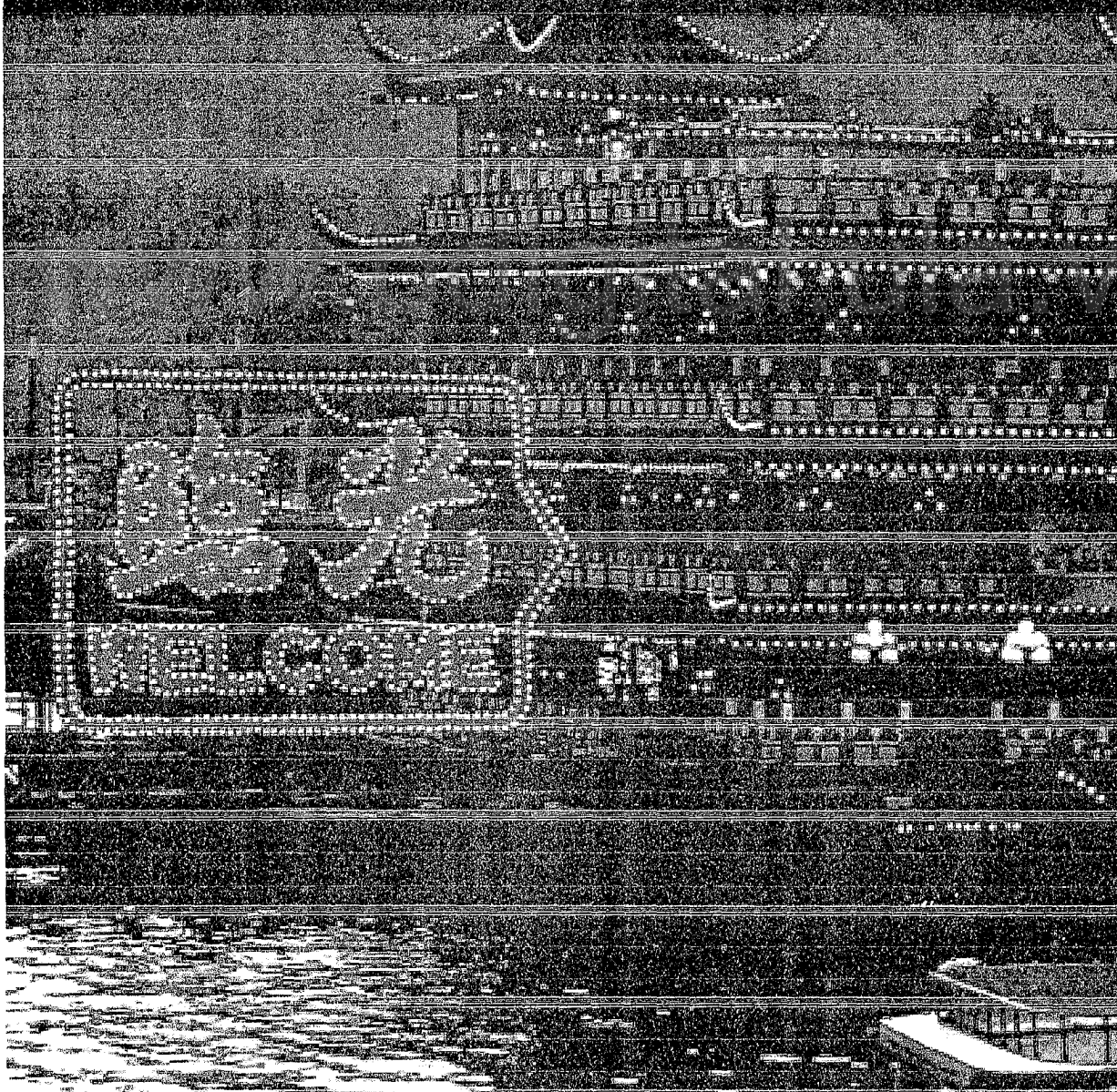
APÉNDICE D  
Lecturas realizadas durante la asignatura Inglés III

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

DAVID CRYSTAL

# English as a Global Language

SECOND EDITION



CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS

Cambridge, New York, Melbourne, Madrid, Cape Town, Singapore, São Paulo

Cambridge University Press

The Edinburgh Building, Cambridge CB2 2RU, United Kingdom

Published in the United States of America by Cambridge University Press, New York

[www.cambridge.org](http://www.cambridge.org)

Information on this title: [www.cambridge.org/9780521875866](http://www.cambridge.org/9780521875866)

© David Crystal 1997, 2003

This book is in copyright. Subject to statutory exception and to the provision of relevant collective licensing agreements, no reproduction of any part may take place without the written permission of Cambridge University Press.

First published in print format 2003

ISBN-13 978-0-521-07705-0 eBook (EBL)

ISBN-10 0-521-07705-X eBook (EBL)

ISBN-13 978-0-521-82347-0 hardback

ISBN-10 0-521-82347-1 hardback

ISBN-13 978-0-521-53032-3 paperback

ISBN-10 0-521-53032-6 paperback

Cambridge University Press has no responsibility for the persistence or accuracy of URLs for external or third-party internet websites referred to in this book, and does not guarantee that any content on such websites is, or will remain, accurate or appropriate.

*Sahni, J. (1999). Interpreter of  
Maladies. USA: Houghton Mifflin.*

## *A Temporary Matter*

THE NOTICE INFORMED THEM that it was a temporary matter: for five days their electricity would be cut off for one hour, beginning at eight P.M. A line had gone down in the last snowstorm, and the repairmen were going to take advantage of the milder evenings to set it right. The work would affect only the houses on the quiet tree-lined street, within walking distance of a row of brick-faced stores and a trolley stop, where Shoba and Shukumar had lived for three years.

"It's good of them to warn us," Shoba conceded after reading the notice aloud, more for her own benefit than Shukumar's. She let the strap of her leather satchel, plump with files, slip from her shoulders, and left it in the hallway as she walked into the kitchen. She wore a navy blue poplin raincoat over gray sweatpants and white sneakers, looking, at thirty-three, like the type of woman she'd once claimed she would never resemble.

She'd come from the gym. Her cranberry lipstick was visible only on the outer reaches of her mouth, and her eyeliner had left charcoal patches beneath her lower lashes. She used to

*Lahiri, J. (1999). Interpreter of  
Maladies. USA: Houghton Mifflin*

## *Interpreter of Maladies*

**A**T THE TEA STALL Mr. and Mrs. Das bickered about who should take Tina to the toilet. Eventually Mrs. Das relented when Mr. Das pointed out that he had given the girl her bath the night before. In the rearview mirror Mr. Kapasi watched as Mrs. Das emerged slowly from his bulky white Ambassador, dragging her shaved, largely bare legs across the back seat. She did not hold the little girl's hand as they walked to the rest room.

They were on their way to see the Sun Temple at Konarak. It was a dry, bright Saturday, the mid-July heat tempered by a steady ocean breeze, ideal weather for sightseeing. Ordinarily Mr. Kapasi would not have stopped so soon along the way, but less than five minutes after he'd picked up the family that morning in front of Hotel Sandy Villa, the little girl had complained. The first thing Mr. Kapasi had noticed when he saw Mr. and Mrs. Das, standing with their children under the portico of the hotel, was that they were very young, perhaps not even thirty. In addition to Tina they had two boys, Ronny and Bobby, who appeared very close in age and had teeth covered in a network of flashing silver wires. The family looked Indian

APÉNDICE E  
Capítulo del Libro “English as a global Language”

www.bdigital.ula.ve

## Why a global language?

‘English is the global language.’

A headline of this kind must have appeared in a thousand newspapers and magazines in recent years. ‘English Rules’ is an actual example, presenting to the world an uncomplicated scenario suggesting the universality of the language’s spread and the likelihood of its continuation.<sup>1</sup> A statement prominently displayed in the body of the associated article, memorable chiefly for its alliterative ingenuity, reinforces the initial impression: ‘The British Empire may be in full retreat with the handover of Hong Kong. But from Bengal to Belize and Las Vegas to Lahore, the language of the sceptred isle is rapidly becoming the first global lingua franca.’ Millennial retrospectives and prognostications continued in the same vein, with several major newspapers and magazines finding in the subject of the English language an apt symbol for the themes of globalization, diversification, progress and identity addressed in their special editions.<sup>2</sup> Television programmes and series, too, addressed the issue, and achieved world-wide audiences.<sup>3</sup> Certainly, by the turn of the century, the topic must have made contact

<sup>1</sup> *Globe and Mail*, Toronto, 12 July 1997.      <sup>2</sup> Ryan (1999).

<sup>3</sup> For example, *Back to Babel*, a four-part (four-hour) series made in 2001 by Infonation, the film-making centre within the British Foreign and Commonwealth Office, had sold to sixty-four countries by 2002. The series was notable for its range of interviews eliciting the attitudes towards English of users in several countries. It was also the first series to devote a significant



## APÉNDICE F

Interacción oral (evaluación) de los informantes dentro del cubículo del docente

### **Dialogo entre Ferrero, Basto y el profesor (examen oral)**

Fecha: 16 de julio

Ferrero: Hello how are ya?

Profesor: What's up, Ah you don't need to lock it (the door) leave it like that.

Ferrero: just in case I don't know.

Ferrero: the recorder will be, here?

Profesor: you could hold it in your hand if you want. Celeste was holding it in her hand so, how are you guys?

Basto: ah very good!

Ferrero: good!

Profesor: We've talked about this, right? Two stories from here.

Ferrero and Basto: right!

Profesor: Paola gave me a link, a pdf file with the 9 stories I'm planning to send you ok, so that you have some...

Basto: Sorry I was going to ask you where did you buy it!?

Profesor: actually I did not buy this one, this one I was given in... it was a summer institute I took 4 years ago in the States about person.... Literature (no le entendi)

Basto: He is very famous there, in the United States.

Profesor: yes, so this was one of those books that they gave us and then I bought a hundred more, but it was given, because this was one of.

Basto: I would like to have that, is a collection right?

Profesor: yes yes is a selection I think is 9 stories

Basto: he he, Jump, I like hehe. Is the nickname the teacher's gave her, something like that!? I read it I read it and he said that it was because for him it was hard to pronounce her name so he prefer (past verb) to call him, to call her sorry eh jumper because of her pet.

Profesor: that's an interesting fact

Ferrero: and what's her real name? ( a pesar de que no ha hablado, escucha y comprende de lo que se está conversando)

Profesor: I don't know but now I have to google something now. You gave me homework.

Basto: according to that she preferred that nickname.

Profesor: when we were talking about these stories there was one point that I told you that I saw literature as a gateway into language (podria ser el number de la categoria) we got to see a couple of structures there and saw how things are, how meanings are built and can be built, that literature is a gateway into humanity because we got to see things that although they are written by this woman who is from an Indian background but born in England, born and raised in England but now she lives in the States, ok that's kind of an interesting.. We are able to see and understand some of the issues she deals with because they are very.. human right!

Basto: which are the marriage...

Profesor: yes, marriage issues and all those things. In that sense, literature is a gateway into humanity

Ferrero: there is something that, we can call like eh "universals culturales"

Profesor: how about saying that in English!!

Ferrero: yes, I don't know how to say...

Profesor: use the English words... (no entendi lo otro)

Ferrero: Cultural universals yes? Ah ok. Well, marriage is one of them.

Profesor: it is, it is. But then, now you mention culture, literature is a gateway into culture too right! So I would like just to start, to be in our conversation I'd like to know if there is anything particularly interesting for you in those stories that gave you hints and cultural matters, things you did not know, things you knew but then you reinforced somehow because she is describing a real situation so to say.

Basto: Yeah yeah, that was what caught my attention from that book or from the stories. Is that, she is always relating culture in his, in her narratives and that is is, I think is pretty awesome.. (pause), makes, makes, it makes people goes and understand the ways she... maybe her experiences, and all that she went through, her life, is .....? is in there is in the stories

Alejandro: well maybe or maybe she's just able to recognize things in life and represent them right; remember that not necessarily everything that a writer writes is directly directed to his or her life right! Obviously the writer is a person, is a subject there, what he or she plays in a text is got to be subjective is or her perspective towards the world, the world view but not necessarily something that happened to them directly, so maybe something that he or she as a writer got to see.

Basto: Yeah, the two stories they are very related, I consider that, but they are region(quiso decir written) in a different way but at the same... it almost has the same meaning, that's what I could see...(balbuseando)

Alejandro: How?

Basto: yeah when it counts about those problems that the family goes through.

Ferrero: those stories deal with marriage issues, and the Hindi culture is very related in both and there is something that call my attention that despite those people were living in the United States ah, they had very( dijo bery) present, they have bery present their native culture yes yes because they are talking for example about food, and food is very Hindi.

Alejandro: ok, ok, that is a good observation

Ferrero: they mention some kinds of spices and rices and you know, the way they cook, that's very Hindi

Basto: Wine

Alejandro: the wine thing is not very very Indian is more like European isn't it?

Ferrero: and also the role of the wife, especially in the "temporary matter" because the roles of the couple are invert you know, that is not very related to Hindi culture so you can see how they are like a, how do you say atrapados? Trapped? Yes trapped by the American culture in that way because you know, this is more western

Alejandro: Western, (lo corrigió el professor)

Ferrero: western yes, both go to work, and children are in a...

Alejandro: yes a daycare, things like that

Ferrero: yes, but in this case the man is in the house cooking and Shova who is the woman he goes to work

Alejandro: she goes to work, I mean she is the one to provide: OK and then you oppose that to the model in Velva story

Ferrero: to the what? Sorry

Alejandro: to the marriage in the interpretaive maladies. So you are opposing those two? No? because you said that the model of marriage in a temporary matter is not what you would call a traditional one right? But then I am asking you, do you oppose or contrast that to the model of marriage represented in the interpreter of maladies? Now that we are talking about model and culture, why not!!

Ferrero: ahm, ha ha ha, what do you think Basto. Laughing!!

Alejandro: What's the model that we get, I mean what do we know about mister Capasies marriage?

Ferrero: umm very few

Alejandro: but we got a couple of things.

Basto: well, umm, for example, the lost of their baby

Alejandro: which is something!?

Basto: yeah a totally different world

Alejandro: How? Yeah you are right is a completely different way and that is probably one of those culture things that we can see in those stories

Basto: yeah, in, in a temporary matter they lost their baby, alright! And and the other story is like they lost it too but but the baby was a teenager, no I am sorry, was was

Alejandro and Ferrero: seven, seven

Basto: seven and which, that that makes a difference because (risas) and the other thing they had they lost their baby but unborn, and that's what I can say about about that kind of relationship

Alejandro: umm yeah! But, what was the outcome?

Basto: but but they ammm they solve that problem in a different way.

Ferrero: laughing!!

Alejandro: yes that was my question, what is the outcome? I mean how is it different and what you think these are different?

Basto: Umm, well, different situation, different (risas)

Alejandro: could we relate that to culture, those different outcomes, those different ways of phasing a similar situation because it was also the first child in both cases so could we relate the different outcomes to culture?, I don't know I am just guessing to make a conversation.

Ferrero: eh. Mister Capaci, he was working as an interpreter and like kind of solving the problem, and in the other story they just don't want to have babies anymore, if I am not wrong. It turns the relation into a very critical situation.

Alejandro: it does

Basto: you know, that's that that is very interesting for for that writer, she is always let uh ah the readers interpreted the stories in a different way, at the end of the stories is always a different end for everybody, I could see that...(luego no le entiendo muy bien)

Ferrero: umm, I don't know if you have note that in the Indian culture, kids are very important to support the relationship between couples, but here in America we don't care about it

Alejandro: That's quite an assumption!

Ferrero: For example in today's society some people think, ok I will marry someone but I don't want to get babies

Alejandro: I see what you mean, you don't have to have babies

Ferrero: yes, is not very very very important like in the Hindi culture that's what I mean

Alejandro: ok

Basto: there is one part that I found, some kind of weird but, I can see here in this country is that when, I am talking about a temporary matter, is when Sheva was pregnant and she stayed at her billy

Alejandro: her belly!!

Basto: belly, hehe I said billy; her husband, shurman he was like umm!! Dessempcion, upset

Alejandro: disappointed

Basto: disappointed to see her wife in a different way, is like she lost the shape of her body. He was taking a look of you know the magazine

Alejandro: aja yeah that is quite a cruel part

Basto: it was cheating but, that was crazy. Sometimes it works like that for some people, you know they live together, then you get married and then when you have your first kid is like is different, is going to be different, is a process, all that a process

Alejandro: but then, the lost of the boy, in case of a temporary matter, implies or it ends up in divorce because Shova decided to leave him and he is like what?!! But then in interpreter of maladies the lost of the first child doesn't end up in divorce; they just kept going and then they have three kids, and then a better house and mister Capasi is working all the time to try to make is wife happy but is not like they overcame the problem, the problem is still there because he is always looking forward to the end of the day when he's tourist guide, he is always looking forward to the end of the day just to get home and silence, he is not like to get home and talk to his wife and say oh I did this and I did that no, is too silence right! His wife is not interesting in what he does at all and then he is just, there is no way that he can cheer her up, but they are still together and then in the temporary matter they couldn't even overcome the problem so is a different way of approaching a different problem

Ferrero: maybe because of the time, you know because in the interpreter of Maladies the boy was 7 years so there is 7 years, these 7 years of relationship so there is something strong you know, but the other one they were more recent; it was a recent relationship so maybe we have to maybe, maybe there is a different factor

Basto: those stories have so much details

Alejandro: so many details

Basto: yes so many details and, hehe, I don't know, infidelity could be one cause, they both and Capasi thought about infidelity for one moment

Ferrero: even when you read those stories you're think about that there is something that you know, warns/warns you about infidelity while you're reading that

Alejandro: is one of those universal things yes, is not culture

Basto: that is pretty normal, now it is

Ferrero: well maybe because we don't have so many tabus nowadays

Alejandro: well guys, I guess that is about it, the idea is just show that language is just not the structure, that structures carry meaning and meaning have to be in a context so that they make sense and build something out of them and I think these two short stories were quite used in that. So in the beginning they show something that is completely new for us, Indian culture, but then we were able to build a couple of things but then if we are curious enough we are going to find out more about that culture and at the en of the day that's that's what the learning process means, you get more and more information and English is spoken in India so that means we need to know at least a bit about Indian culture Ok? Thanks a lot

## APÉNDICE G

Carta de solicitud para el docente



Mérida, Abril de 2012

Estimado docente de la asignatura de inglés III como Lengua Extranjera en la Educación Superior:

Ante todo reciba de mi parte un cordial saludo,

Como estudiante del Programa de Maestría en Enseñanza/Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras en la Universidad de Los Andes acudo a usted para solicitar su autorización para observar su clase de inglés III de la carrera de Idiomas Modernos con la finalidad de obtener datos como parte de la investigación que me conducirá eventualmente a la elaboración de mi Trabajo de Grado. Dicha recolección de datos se llevará a cabo los días martes y jueves por un periodo de 3 meses correspondientes al semestre A-2012 durante las horas de clase.

Su participación en mi estudio no significará incomodidad para desarrollar su planificación, ni quitará tiempo para cumplir con sus actividades pedagógicas, ni de otra índole. Toda la información recabada será confidencial y su identidad se mantendrá anónima usando un seudónimo. Si me permite observar su clase, usted será entrevistado en dos o más oportunidades, las clases serán grabadas digitalmente y deberá permitirme acceso a los materiales e instrumentos pedagógicos que utilice para desarrollar sus clases.

Para llevar a cabo mi estudio, necesito y solicitaré así mismo la colaboración anónima de cinco (5) estudiantes inscritos en su sección.

En la espera de una respuesta positiva de su parte y agradeciéndole de antemano por toda la colaboración que pueda brindarme, le saludo.

Muy cordialmente,

Lic. Andrés Seijas

---

Autorización:

Yo \_\_\_\_\_ profesor de la asignatura de Inglés III como Lengua Extranjera de la Universidad de los Andes, sección \_\_\_\_\_, por medio de la presente concedo permiso al Lic. Andrés Seijas para observarme, entrevistarme y analizar los documentos pedagógicos que utilice en mis clases durante el tiempo que dure su investigación.

Firma conforme: \_\_\_\_\_

APÉNDICE H  
Carta de solicitud para los estudiantes

www.bdigital.ula.ve

Mérida, Abril de 2012

Estimado estudiante de la asignatura de inglés III como Lengua Extranjera en la Educación Superior:

Ante todo reciba de mi parte un cordial saludo,

Como estudiante del Programa de Maestría en Enseñanza/Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras en la Universidad de Los Andes acudo a usted para solicitar su autorización para entrevistarle y grabarlo con la finalidad de obtener datos como parte de la investigación que me conducirá eventualmente a la elaboración de mi Trabajo de Grado. Las grabaciones de audio y video se llevarán a cabo los días martes y jueves por un periodo de 3 meses correspondientes al semestre A-2012 durante las horas de clase. Asimismo, las entrevistas se realizarán en un lugar tranquilo fuera del aula de clase en dos o más oportunidades.

Su participación en mi estudio no tendrá influencia en su nota ni de otra índole. Toda la información recabada será confidencial y su identidad se mantendrá anónima usando un seudónimo.

En la espera de una respuesta positiva de su parte y agradeciéndole de antemano por toda la colaboración que pueda brindarme, le saludo.

Muy cordialmente,

Lic. Andrés Seijas

---

Autorización:

Yo \_\_\_\_\_ estudiante de la asignatura de Inglés III como lengua extranjera de la Universidad de los Andes, sección \_\_\_\_\_, por medio de la presente concedo permiso al Lic. Andrés Seijas para observarme, entrevistarme y grabarme durante el tiempo que dure su investigación.

Firma conforme: \_\_\_\_\_

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alavedra, A. (2000). El discurso docente: entre la proximidad y la distancia. *Revista Iberoamericana de Discurso y Sociedad*, 2(1), 55-76.
- Anderson, G. (1998). *Fundamentals on educational research* (2da ed.). Philadelphia, PA: Falmer Press.
- Arnaiz, P., & Peñate, M. (2004). El papel de la producción oral (output) en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera (LE): el estudio de sus funciones. *Porta Linguarum*, 1, 37-59.
- Blanco, O. (2004). Tendencias en la evaluación de los aprendizajes. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, enero-diciembre(9), 111-130.
- Bogdan, R., & Biklens, S. (1992). *Qualitative research for education*. Needham Height, MA: Ally and Bacon.
- Brown, D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. New York, NY: Longman USA.
- Brown, D. (2004). Language Assessment: Principles and classroom practices. In D. Brown (Eds), *Assesing speaking* (pp. 172-173). New York, NY: Longman. USA
- Brown, J. D., & Rodgers, T. S. (2002). *Doing second language research: An introduction to the theory and practice of second language research for graduate/Master's students in TESOL and Applied Linguistics, and others*. Oxford: Oxford University Press.
- Bygate, M. (1987). *Speaking*. Oxford: Oxford University Press.
- Calsamiglia, H., & Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso*. Barcelona, España: Ariel.
- Calzadilla, M. (2002). Aprendizaje colaborativo y tecnologías de la información y la comunicación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1(10), 1-10.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- Cerbin, B. (1988). The nature and development of informal reasoning skills in college students. ERIC doc. Eric ED 2988 05. ERIC Database, Syracuse: NY.

Chacón, C. (2007). Aprendizaje cooperativo e investigación en la acción: desarrollo profesional y mejora educativa. *Entre Lenguas*, 12, 31-50.

Cristal, D. (2003). *English as a Global Language*. Cambridge University Press.

Coller, X. (2005). *Cuadernos metodológicos: estudios de casos* (2da ed.). Madrid, España: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Cullen, R. (1994). Incorporating a language improvement component in teacher training programmes. *ELT Journal*, 48(2), 162-172.

Deen, J. (1991). Comparing interaction in a cooperative learning and teacher-centered foreign language classroom. *EDRS*(080), 153-181.

Del Caño, A. (1999). Los géneros orales informativos. En S. Alcoba (Ed.), *La oralización* (pp. 109-168). Barcelona, España: Ariel.

Díaz-Barriga, F., & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: MacGraw Hill.

Dobson, J. (1981). *Effective techniques for English conversation groups*. Washington: English Language Programs Division Bureau.

Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. (2003). Social factors and second languages acquisition. En R. Ellis (Ed.), *The study of second language acquisition* (pp. 197-241). Oxford: Oxford University Press.

Fajardo, G. (2004). La interacción oral en el aula de lengua extranjera. En Focchini (Ed.), *Aprendizaje de las lenguas extranjeras en el marco europeo* (pp. 153-173) Subdirección General de Información y Publicaciones

Frawley, W. (1997). *Vygotsky y la ciencia cognitiva*. Barcelona, España: Paidós.

García, C. (s/f). Un estudio sobre la producción oral del idioma inglés. Recuperado el 13 junio de 2010. De: [http://www.google.co.ve/#hl=es&gs\\_rn=7&gs\\_ri=psyab&cp=71&gs\\_id=d&xhr=t&q=Garcia%2C+C.+%28s%2Ff%29.+Un+estudio+sobre+la+producci%C3%B3n+oral+del+idioma+ingl%C3%A9s&es\\_nrs=true&pf=p&output=search&scient=psyab&oq=Garcia,+C.+%28s/f%29.+Un+estudio+sobre+la+producci%C3%B3n+oral+del+idioma+ingl%C3%A9s&gs\\_l=&pbx=1&bav=on.2,or.r\\_qf.&bvm=bv.44158598,d.eWU&fp=713973bf5bd86ea0&biw=1429&bih=747](http://www.google.co.ve/#hl=es&gs_rn=7&gs_ri=psyab&cp=71&gs_id=d&xhr=t&q=Garcia%2C+C.+%28s%2Ff%29.+Un+estudio+sobre+la+producci%C3%B3n+oral+del+idioma+ingl%C3%A9s&es_nrs=true&pf=p&output=search&scient=psyab&oq=Garcia,+C.+%28s/f%29.+Un+estudio+sobre+la+producci%C3%B3n+oral+del+idioma+ingl%C3%A9s&gs_l=&pbx=1&bav=on.2,or.r_qf.&bvm=bv.44158598,d.eWU&fp=713973bf5bd86ea0&biw=1429&bih=747)

- García García, M. (2007). La interacción oral alumno/alumno en el aula de lenguas extranjeras: líneas de investigación y consideraciones didácticas. En *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE)* (pp. 555-566). Logroño, España: Universidad de la Rioja.
- Gass, S., & Mackey, A. (2007a). *Data elicitation for second and foreign language research*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gass, S., & Mackey, A. (2007b). Input, interaction, and output in second language acquisition. En B. Van Patten & J. Williams (Eds.), *Theories in second language acquisition: An introduction* (pp. 175-199). Mahwah, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Goilo, I. (1997). Integrando actividades para promover el uso significativo de la lengua. *Entre Lenguas*, 1(1), 6-17.
- Gómez, S., & Ferreira, J. (2009). Explotación didáctica de textos literarios en la enseñanza del español como lengua extranjera. En *El profesor de español LE-L2: Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)* (pp. 669-680). Servicio de Publicaciones.
- González, B., & León, A. (2009). Interacción verbal y socialización cognitiva en el aula de clase. *Acción Pedagógica*, 18, 30-41.
- Gorodokin, C., & Mercáu, M. (2005). Nosotros argumentamos ¿Y vos? Relato de una experiencia didáctica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 5(34), 1-10.
- Guerrero, M., & Villamil, O. (2000). Activating the ZPD: Mutual scaffolding in L2 peer revision. *The Modern Language Journal*, 84, 51-68.
- Halliday, M., McIntosh, A., & Stevens, P. (1964). *The linguistics sciences and language teaching*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Hancock, C. (1981). Modest proposals for second and foreign language teacher education in the 1980's. En J.K (Ed.), *Action for the 80's: a political professional, and public program for foreign language education* (pp. 179-194). Slokie, IL: National Textbook.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4ta ed.). Chile: McGraw Hill.
- Hughes, R. (2002). *Teaching and researching speaking*. London: Longman.

- Jacobs, G. (2004). *Cooperative learning: theory, principles, and techniques*. JF New Paradigm Education.
- Johnson, D., y Johnson R. (1995). ¿Qué es el aprendizaje cooperativo ? [online]. Recuperado el 2 de junio de 2010 de: <http://aprendizajebasadoenproblemas.blogdiario.com/ima/queesaprendizaje-cooperativo.doc>
- Johnson, D. W. (1981). Student-student interaction: the neglected variable in education. *Educational Researcher*, 10(1), 5-10.
- Johnson, K. (1995). *Understanding communication in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jones, R. (2002). Beyond listen and repeat: pronunciation teaching materials and theories of second language acquisition. In J. C. Richards & W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in language teaching* (pp. 178-187). Cambridge: Cambridge University Press.
- Jorba, J., & Sanmartí, N. (2000). La función pedagógica de la evaluación. En M. Ballester (Ed.), *Evaluación como ayuda al aprendizaje* (pp. 21-42). Barcelona, España: Graó.
- Kagan, S. (1994). *Cooperative learning*. San Clemente, CA: Kagan Publications.
- Kahn, J. S. (1976). El concepto de cultura: textos fundamentales. *Revista del Departamento de Ciencias Históricas y Teoría de las Artes*, 15, 317-323.
- Khansir, A. A (2012). Error analysis and second language acquisition. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(5).
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Lahiri, J. (1999). *Interpreter of Maladies*. USA: Houghton Mifflin.
- Lantolf, J., & Thorne, S. (2007). Sociocultural theory and second language learning. En B. V. Pattern & J. Williams (Eds.), *Theories in second language acquisition: an introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Lomas, C. (2002). *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. España: Páidos.

- Ovalles, J. (2003). *La enseñanza de la lectura en Venezuela: De la escuela nueva al constructivismo y análisis del texto*. Caracas, Venezuela: Ediciones del Vicerrectorado de Investigación y Postgrado. Fedupel.
- Paul, R. (2003). La mini guía para el pensamiento crítico: conceptos y herramientas. Recuperado el 15 de enero de 2013 de <http://www.criticalthinking.org>
- Perdomo, Y. (2002). Relación de la práctica evaluadora con la propuesta curricular. *Entre Lenguas*, 7, 127-134.
- Pica, T., Lincoln-Porter, F., Paninos, D., & Linnel, J. (1996). Language learners' interaction: How does it address the input, output, and feedback needs of L2 learners? *TESOL Quarterly*, 30(1), 59-84.
- Pillieux, M. (2001). Competencia comunicativa y análisis del discurso. *Estudios Filológicos (Scielo)*(36), 143-152.
- Piña, L., & Sánchez, F. (2006). La lengua extranjera y la interacción verbal en el aula. *Laurus*, 12(22), 208-223.
- Rahimpour, M., & Magsoudpour, M. (2011). Teacher-student interactions in task-based vs form-focused instruction. *Word Journal of Education*, 1(1), 171-178 doi.
- Raynaud, M. (2010). Maximising student speaking time in language teaching. *IATEFL Voices* (212), 1-2.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Selinger, H. W., & Shohamy, E. (1989). *Second language research methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Slavin, R. E. (1983). *Cooperative learning*. New York, NY: Longman.
- Slavin, R. E. (1996). Research on cooperative learning and achievement: what we know, what we need to know. *Contemporary Educational Psychology*, 21(4), 43-69.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. En S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235-256): Rowley, MA 01969: Newbury House Publishers, Inc.



- Swain, M. (2005). The output hypothesis: theory and research. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 471-483). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Szpyrka, D. & Smith, E. B. (1995). *Developing a rubric*. Florida's Statewide Systemic Initiative [online].
- Terán, B. (2011). Tendencias teóricas sobre los enfoques metodológicos considerados para la enseñanza del inglés a nivel universitario en la época hipermoderna. *Revista Científica Digital del Centro de Investigaciones y Estudios Gerenciales*, 2(2), 73-84.
- Vera, J. (2005). Fundamentos teóricos y prácticos de la autonomía del aprendizaje de lenguas extranjera. *Revista Recrearte*. Recuperado el 05 de mayo de 2013 de: [www.iacat.com/revista/recrearte/recrearte03/vera/autonomía.htm](http://www.iacat.com/revista/recrearte/recrearte03/vera/autonomía.htm).
- Villalobos, J. (2003). *Algunas consideraciones para la organización y elaboración de un trabajo de grado bajo el paradigma cualitativo de la investigación*. Mérida, Venezuela: Consejo de Estudios de Postgrado (CEP).
- Vygotsky, L. (1978). *Mind and society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wang, Q., & Castro, C. (2010). Classroom interaction and language output. *English Language Teaching*, 3(2), 175-186.
- Weaver, C. (1994). *Reading process and practice* (2nd ed.). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Yin, R. (2003). *Case study research: design and methods* (3rd ed.). London: Sage Publications.
- Yu, R. (2008). Interaction in EFL classes. *Asian Social Science Journal*, 4(4), 48-50.