



El uso de la lengua materna en una clase de inglés como lengua extranjera: un estudio de casos

Fecha de recepción:

16/04/2010

Fecha de aceptación:

15/10/2010

Palabras clave:

lengua materna,
lengua extranjera,
producción oral,
interacción social,
factores psicológicos

Keywords:

*first language,
foreign language,
oral production,
social interaction,
psychological factors*

The use of of the first language in an english-a-foreign-language class: a case study

Sánchez, Laura

Unidad Educativa "12 de Febrero", ciudad de El Vígía,
Estado Mérida, Venezuela

s_laura00@hotmail.com

Pernía, Jained

Instituto VENUSA

aikia_19@hotmail.com

Rivas, Josefina

Liceo Bolivariano Independencia

josefinarivas87@hotmail.com

Villalobos, José

Universidad de Los Andes / Centro de Investigaciones en
Lenguas Extranjeras (CILE)

josesv@ula.ve

Resumen

Este estudio de casos tuvo como propósito analizar los factores que intervienen en el uso de la lengua materna [L1] durante la interacción estudiante/estudiante en un aula de clases de inglés como lengua extranjera [LE], en una universidad de los Andes venezolanos. Los datos fueron recolectados a partir de un cuestionario inicial, de observaciones no participativas con notas de campo y de entrevistas semi-estructuradas. Los resultados sugieren que los estudiantes usaron constantemente la L1 en

un aula de inglés como LE, debido a diversos factores internos y externos. Entre los factores internos se encuentran: (a) la actitud de los estudiantes hacia la LE y (b) la baja motivación de estos para usar la LE, mientras que (a) el método de enseñanza y (b) las oportunidades brindadas por la docente para practicar la LE en forma oral, pero que no fueron aprovechadas por los estudiantes, constituyen los dos (2) factores externos. Se concluye que los docentes de una LE deberían fomentar el uso de la misma en sus aulas de clases, y motivar a sus estudiantes —por medio de distintas actividades pedagógicas— para que interactúen entre sí, utilizando la LE en escenarios formales de enseñanza/aprendizaje, y así desarrollar su producción oral.

The purpose of this case study was to analyze the different factors that intervene in the use of the first language [L1] during student/student interactions in an English-as-a-foreign-language [FL] class at a university located in the Venezuelan Andes. Data were collected through a questionnaire, non-participant observations, together with field notes, and semi-structured interviews. The results indicate that the students made constant use of their L1 in the FL classroom, because of internal and external factors. The internal factors were (a) the students' attitude towards the use of the FL and (b) the students' low motivation to use the FL, while (a) the teaching method and (b) the opportunities that the teacher provided, but that were not diligently grasped by the students, were the two external factors. The study concludes that foreign language teachers should foster the use of the FL in their classrooms, and motivate their students —through the implementation of pedagogical activities— so that they can interact among themselves, using the FL in formal teaching/learning contexts and thus develop their oral production.

Introducción

Para aprender una lengua extranjera [en adelante LE] en un ambiente formal de aula de clases, los docentes deberían desarrollar las cuatro modalidades de la lengua: comprensión y producción oral y comprensión y producción escrita (Nunan, 1999). Sin embargo, el desa-

rrollo de las habilidades orales a veces se ha visto desplazado, puesto que algunos docentes no brindan oportunidades a los estudiantes para que usen la LE, aunque también están aquellos docentes que propician oportunidades, pero estas no son aprovechadas por los estudiantes (Richards y Renandya, 2002).

Gass y Selinker (2001) resaltan la importancia de aprender una lengua en un contexto formal de aula de clases. Estos autores establecen que las oportunidades de interacción dentro del entorno educativo, en ocasiones, son restringidas; por tal razón, se considera necesario tomar en cuenta, tanto para el aprendizaje como para la práctica de la LE, la información lingüística de entrada o “*input* comprensible” que se proporciona en el aula (Krashen, 1982), que es el resultado de la interacción estudiante/estudiante y estudiante/docente (Gass y Selinker, 2001).

Durante el proceso de enseñanza/aprendizaje de una LE, existen retos que sus miembros deben superar. Para los estudiantes, estos retos podrían ser, entre otros, comunicarse en la LE, formar parte de dicho proceso de manera activa, tomar riesgos y cometer errores; mientras que incentivar y mantener el interés de sus estudiantes en las actividades para lograr los objetivos que se persiguen en el curso son algunos de los mayores retos que los docentes enfrentan de manera constante en su práctica docente (Dobson, 1987; Falvey, 1991).

Se considera que dentro del aula donde se enseña una LE, se deberían propiciar situaciones de enseñanza/aprendizaje y oportunidades que les permitan a los estudiantes expresarse usando la LE, con el fin de alcanzar una comunicación oral fluida (Shumin, 2002). Falvey (1991), Oxford (1997) y Richards y Renandya (2002) consideran que la interacción es fundamental para el aprendizaje y desarrollo de una LE, puesto que esta es concebida como clave para la producción oral de la misma.

Desde hace muchas décadas, el uso de la lengua materna [en adelante L1] ha representado un problema serio en las aulas donde se enseña una LE, ya que podría interrumpir el desarrollo de la producción oral de la LE (Ellis, 2003). Por otro lado, se considera que las oportunidades de interacción propiciadas por algunos docentes en el aula de clases de LE, en ocasiones, no son aprovechadas por algunos estudiantes para producir oralmente en la LE. Debido a esta preocupación, el propósito de esta

investigación fue analizar los factores que intervienen en el uso de la L1 durante la interacción estudiante/estudiante dentro de un aula de clases de inglés avanzado como LE a nivel universitario.

Preguntas de Investigación

La pregunta que guió este estudio fue la siguiente:

- 1) ¿Qué factores intervienen en el uso de la L1 durante la interacción estudiante/estudiante en un aula de clases de inglés avanzado como LE?

De esta pregunta principal, se desprendieron las siguientes subpreguntas:

- 1.1) ¿Cómo perciben los estudiantes el uso de la L1 en un aula de clases de LE?
- 1.2) ¿En qué circunstancias usan los estudiantes la L1 en un aula de clases de LE?
- 1.3) ¿Por qué usan los estudiantes la L1 en un de aula de clases de LE?

Para responder estas preguntas, se realizó un estudio de casos de corte cualitativo, cuyos participantes fueron una (1) docente y dos (2) estudiantes de inglés como LE de nivel avanzado, en una universidad de los Andes venezolanos.

Marco teórico

En esta sección se presentan las bases teóricas que fundamentaron este estudio.

Enseñanza/Aprendizaje según la Teoría Conductista

Según el conductismo, el aprendizaje se logra cuando se demuestra o se exhibe una respuesta apropiada, luego de la presentación de un estímulo específico (Ertmet y Newby, 1993). Para los docentes que se rigen por el conductismo, la meta de la enseñanza es lograr que el estudiante proporcione una respuesta deseada y, para obtenerla, el estudiante debe

saber cómo ejecutarla, así como también debe conocer las condiciones bajo las cuales tal respuesta debe hacerse cuando se le presenta un estímulo (Ertmet y Newby, 1993). Pontecorvo (2003) agrega que el conductismo deja de lado los conocimientos previos de los estudiantes, las interacciones sociales, la autonomía de los mismos, entre otros elementos que juegan un papel fundamental en la enseñanza de una lengua, en general, y de una LE, en particular. Adicionalmente, Pozo (1989) explica que la descontextualización y la simplificación de las tareas son características de todo método o enfoque de enseñanza basado en la teoría conductista.

Enseñanza/Aprendizaje según la Teoría Constructivista

La teoría constructivista establece que el estudiante aprende haciendo (Rogers, 1969). Según Richards y Rodgers (2001), esta teoría sostiene que el conocimiento es construido socialmente; es decir, los aprendices crean significado, y aprenden poniendo en práctica sus conocimientos en distintos ambientes sociales. Es por ello que entre los principios que subyacen en la teoría constructivista se encuentran las premisas de la teoría sociocultural. Para Mitchell y Myles (2004), el éxito en el aprendizaje involucra procesos de construcción de significados por medio de actividades colaborativas entre los miembros de una cultura determinada. Por su parte, Lantolf y Thorne (2007) esgrimen que debido a los procesos de participación cultural y lingüística que se realizan en los diferentes escenarios, se concibe la lengua —bajo la teoría sociocultural— como un vehículo para el aprendizaje, y es sinónimo de significado.

Esas ideas se podrían lograr con el empleo de distintas estrategias pedagógicas que fomenten la interacción; además, el docente debería ofrecer diferentes formas de manejar el aprendizaje: “estableciendo actividades, organizando materiales y recursos, guiando a los estudiantes en grupo, propiciando la contribución, monitoreando las actividades y diagnosticando futuras necesidades de los estudiantes” (Hedge, 2000, p. 63).

Enseñanza/Aprendizaje de una LE

El aprendizaje de una LE es un proceso de transacción de conocimientos que se activan e involucran dentro de sí (Brown, 1980; Rosenblatt, 1978). Por su parte, Cassany, Luna y Sanz (1998) dicen que aprender una LE facilita, fomenta y amplía las posibilidades de interacción y desenvolvimiento en otra cultura. Estos últimos autores establecen que, además de ser un instrumento de comunicación, el aprendizaje de una LE coloca en orden nuestro pensamiento con relación al mundo que nos rodea. Los autores también aseguran que para enseñar una LE el docente no solo debe buscar la manera de enseñar sobre un aspecto de la lengua, sino que debe enseñar y desarrollar sus cuatro modalidades, basándose en la esencia comunicativa de la misma (Hedge, 2000; Widdowson, 1978).

Factores que intervienen en el aprendizaje de una LE

Existen diversos factores que influyen en el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Algunos autores (Brown, 1980; Ellis, 2003; Hedge, 2000; Ortega, 2009; Oxford, 1997) coinciden en que estos factores pueden ser internos y externos, y que, de alguna manera, los mismos presentan una innegable interrelación entre ellos.

1. Factores internos

Entre los factores internos más destacados que inciden en la enseñanza y en el aprendizaje de una LE, Breen (2001) sugiere la actitud, la motivación y la personalidad, entre otros.

- Actitud

Las actitudes de los aprendices juegan un papel importante en la adquisición de una LE, y podrían tener impacto en el nivel de rendimiento por parte de los estudiantes. Larsen-Freeman (2001) sostiene que para tratar de conocer la relación actitud-aprendizaje de un estudiante es necesario examinar también las actitudes de otras personas que lo rodean, tales como los padres, los compañeros de clase y los profesores. Ausubel, Novak y Hanesian (1983, p. 371) mantienen que existe una relación entre las actitudes favorables y el aprovechamiento de las oportunidades de aprendizaje y, agregan, que “poca duda existe

de que la actitud prevaleciente en el alumno acelera o inhibe diferencialmente el aprendizaje”. Con respecto a la influencia que ejerce la actitud en el aprendizaje de las lenguas extranjeras, Brown (1980) considera que una actitud positiva permite que los aprendices se beneficien de ella, debido al incremento del *input* comprensible producto de la interacción. Él agrega, además, que los docentes deberían estar conscientes de las actitudes de sus estudiantes, ya que este factor podría influir en el éxito, o no, durante el aprendizaje de la LE.

- Motivación

Gardner (2001) explica que la motivación para aprender una lengua extranjera comprende tres (3) elementos. Primero, el individuo, estando motivado, realiza un esfuerzo para aprender la lengua; es decir, existe un intento persistente de aprender el material haciendo tareas, buscando oportunidades para aprender más, realizando trabajo extra, entre otros. Segundo, el individuo, estando motivado, quiere alcanzar la meta: un aprendizaje completo y significativo de la lengua. Este individuo expresará un fuerte deseo de aprender la lengua, y se enfocará en lograr el éxito. Tercero, el individuo que está motivado disfruta la tarea de aprender la lengua; este individuo, por tanto, dirá que la tarea es divertida, y la verá como un desafío, aun cuando el entusiasmo sea mayor o menor algunas veces.

- Personalidad

Siempre se ha sugerido que una persona extrovertida se adapta bien al aprendizaje de una LE. En ese sentido, Littlewood (1984) y Stern (1983) mencionan algunas ventajas que poseen los aprendices extrovertidos: se involucran más en interacciones sociales, atraen más la atención de sus profesores, son menos inhibidos cuando se les pide demostrar su nivel de competencia y actúan más confiadamente en situaciones de comunicación, cualquiera que sea la lengua que estudien y/o empleen.

2. Factores externos

Existen varios factores sociolingüísticos y socioculturales que se encuentran estrechamente relacionados con el ambiente de aprendizaje, siendo el entorno socio-educativo y el método de enseñanza utilizado por los docentes dos de los factores externos que mayor inciden en el

uso de la L1 durante las interacciones entre los estudiantes cuando producen en forma oral (Ellis, 2003; Lantolf y Thorne, 2007; Mujtaba, 2004).

- Contexto socio-educativo y métodos de enseñanza

Se puede entender como contexto socio-educativo aquel ambiente del aula de clases donde ocurre el aprendizaje de una LE (Ellis, 2003). Mujtaba (2004) asevera que el entorno ideal en un aula de clases de una LE debe ser aquel donde se reconozcan, se entiendan, se aprecien, se respeten y se valoren las diferencias individuales de cada aprendiz. Otra característica que menciona el autor es la incorporación activa y constante de las experiencias previas de los aprendices a los objetivos de aprendizaje de cada clase donde se enseñe una LE.

Richards y Rodgers (2001) afirman que el método de enseñanza que utilice un docente también incide de manera directa en el logro de los objetivos del curso de una LE. Cooper (1999) y Shrum y Glisan (1994) coinciden en que el método de enseñanza, incluyendo las distintas estrategias y/o actividades que implementan los docentes de LE, son determinantes para el uso de la L1 o de la LE por parte de los estudiantes en un ámbito formal de instrucción. Estos autores recomiendan una instrucción contextualizada y significativa de la LE, en la cual las cuatro (4) destrezas o modalidades de la lengua se integren para así promover la producción oral y escrita de la lengua que se aprende. De esta manera, se ayuda a los estudiantes a que desarrollen su competencia comunicativa en la LE (Hymes, 2001).

Producción Oral

La producción oral es algo más que comunicar; es decir, es una combinación de actos que involucra elementos como formas lingüísticas, intencionalidad, función y propósito (Brown, 1980). Alcoba y Luque (1999) afirman que la producción oral es una forma de comunicación. Estos autores dicen que la comunicación oral es la producción de sonidos ordenados de forma sucesiva en el tiempo y en el espacio y, a su vez, esta producción de sonidos permite la interacción entre interlocutores, los cuales construyen los enunciados con rasgos prosódicos como la pausa,

la entonación y el acento. Además, la producción oral involucra los elementos paralingüísticos como el ritmo y los gestos, entre otros.

Competencia comunicativa

Calsamiglia y Tusón (1999) consideran que la competencia comunicativa no solo implica el conocimiento de las convenciones lingüísticas y comunicativas que los hablantes deben poseer, sino que también implica conocer qué y cómo decir algo de forma apropiada en una situación específica. Hymes (2001) afirma que la producción oral es negociación de significado, y este autor establece que los aprendices de una LE necesitan entender el propósito de estos elementos para que puedan combinarlos y lograr una comunicación efectiva en la LE.

También es importante destacar que durante la interacción, no solamente se recibe y analiza información, sino que, además, se emiten señales que demuestran la comprensión del mensaje mediante acciones, como la producción oral (Gass y Mackey, 2007). Para ello, el individuo debe conocer y manejar ciertos sistemas de la lengua en uso para así poder comunicarse y comprender mensajes más allá de las fronteras lingüísticas y culturales (Pettis, 2002).

Producción oral y negociación de significado

Con la negociación de significado se incrementa el aprendizaje y se motiva al aprendiz a participar activamente en dicho proceso; además, el estudiante asume responsabilidades durante la comprensión y producción oral que lo conlleva a apropiarse de su actuación lingüística y competencia comunicativa (Mitchell y Myles, 2004). De igual manera, la negociación de significado puede ser vista como la reformulación de *input* comprensible, para así convertirse en la información lingüística de salida o *output* (Swain, 2000); por tal razón, gracias a la comprensión y a la producción oral del aprendiz durante una interacción, este estudiante tiene la oportunidad de repetir la conversación, probar hipótesis, confirmarlas y/o negarlas, permitiendo así que actúe de manera recíproca con su interlocutor y demuestre comprensión del mensaje (Gass y Mackey, 2007; Swain, 2000).

Interacción

La interacción es un constructo que ha sido estudiado en las últimas décadas en el aprendizaje de lenguas. Para algunos autores, la necesidad de conocer y analizar este aspecto dentro de la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras ha surgido a partir de las proposiciones de Vygotsky (1978) concernientes al aprendizaje y desarrollo de los niños, y al aprendizaje de una segunda lengua. De acuerdo con Brown (1980), Falvey (1991), Gass y Mackey (2007) y Richards y Renandya (2002), la interacción es el eje principal de los procesos de aprendizaje y de comunicación debido a que, gracias a ella, sus integrantes comparten ideas, construyen significado, incrementan sus conocimientos y tienen la oportunidad de poner en práctica la lengua en situaciones comunicativas reales.

Para Mitchell y Myles (2004, p. 193), la interacción también constituye un elemento importante en el proceso de aprendizaje, el cual “es más social que individual, por naturaleza”, ya que, gracias a la interacción, se produce mayor oportunidad de *input* (Krashen, 1982; Vygotsky, 1978) y *output* (Sawin, 2000), los cuales son de gran beneficio para el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Uso de la L1 en un aula de clases de LE

La idea de emplear la L1 como apoyo para la enseñanza de una LE ha sido siempre controversial. Existen autores que se oponen al uso de la L1 en el aula de LE (Cook, 1991; James, 1990), al igual que autores que apoyan este uso dentro del aula de clases donde se enseña una LE (Nizegorodcew, 1996; Stone, 1999). Estos últimos autores proponen ventajas y desventajas sobre el uso de la L1 en el aula de clases.

- **Ventajas**

Estas son algunas de las ventajas del uso de la L1: a) puede fomentar la ayuda mutua entre estudiantes, especialmente cuando se trata de aclarar tareas dentro del aula de clases; b) puede ser considerada como el medio de apoyo en la comunicación en el aula de clases; c) puede influir en el proceso de aprendizaje, cuando los aprendices la toman como el punto de partida para el aprendizaje de una nueva lengua; d) puede lograr que los aprendices se involucren en un tipo de interacción natural.

- Desventajas

Estas son algunas de las desventajas del uso de la L1: a) propicia que la LE se considere como una asignatura que debe ser enseñada de forma explícita; b) puede interferir en el desarrollo del proceso por el que atraviesan los aprendices cuando aprenden una LE; c) restringe el logro del objetivo de la enseñanza de lenguas extranjeras: alcanzar la competencia lingüística en esa lengua; d) coarta el uso de la LE.

Metodología

Diseño de la investigación

Esta investigación está enmarcada dentro del paradigma de la investigación cualitativa, debido a que la información que se deseaba obtener pretendía descubrir “cualidades” de los estudiantes mediante datos descriptivos, y así poder analizar los factores que intervenían en el uso de la L1 durante las interacciones estudiante/estudiante en un aula de clases donde se enseña inglés como LE. El diseño de esta investigación fue un estudio de casos, ya que se ocupa principalmente de la interacción de los factores y los acontecimientos que pudieran presentarse en un escenario determinado (Stake, 1994; Villalobos, 2003).

Participantes y lugar de la investigación

Esta investigación se llevó a cabo en una universidad de los Andes venezolanos. Para ello, se seleccionó una clase de inglés avanzado como LE que cumpliera con ciertos requisitos para responder a las preguntas de investigación que guiaron este estudio. Para la selección del aula de clases se llevaron a cabo los siguientes pasos: en primer lugar, se solicitó información en la institución seleccionada sobre los docentes que ofrecían la asignatura de inglés avanzado como LE. Luego, se seleccionó una de las dos secciones que se prestaba para desarrollar la investigación y se procedió a realizar la solicitud del permiso correspondiente a la docente encargada de dicha clase. Finalmente, tras haber recibido la aprobación por parte de la profesora, se iniciaron las observaciones y se pudieron elegir los estudiantes informantes, quienes debían cumplir con los siguientes criterios de selección:

- a) Estudiantes de inglés como lengua extranjera de nivel avanzado que estuvieran inscritos en la misma sección.
- b) Estudiantes con disposición para colaborar con la investigación.
- c) Estudiantes cuyo uso de la L1 fuera constante, a veces excesivo.
- d) Estudiantes que interactuaran con sus compañeros en el aula de clases, bien sea en parejas o en grupos.

Es importante señalar que para los propósitos de esta investigación se utilizaron seudónimos para resguardar la identidad de los estudiantes y de la docente. La investigación se realizó durante ocho (8) semanas, utilizando las dos (2) primeras para la familiarización con la clase y con sus integrantes. Los estudiantes informantes elegidos fueron tres (3), con el fin de prevenir cualquier eventualidad con alguno de ellos. Gracias a esto, se pudo cubrir la ausencia de un estudiante, quedando dos (2) de ellos al final del estudio.

Recolección de los datos

Para la recolección de los datos se emplearon tres (3) herramientas etnográficas, a saber: un cuestionario inicial, las observaciones y las entrevistas.

- Cuestionario inicial

Los datos que se recolectaron con este cuestionario fueron, entre otros, información personal y antecedentes educativos de los estudiantes, las posibles actitudes de los estudiantes hacia el uso de la L1 y la LE durante la interacción con sus compañeros, las circunstancias en las que la L1 era usada por los mismos y las posibles causas de su uso en el aula de clases (Liddicoat y Jansen, 1998). La información provista en este cuestionario fue luego ampliada en las entrevistas que se tuvieron con los informantes de este estudio.

- Observaciones

Para las observaciones de carácter no participativo se pretendió hacer uso del recurso descriptivo con el fin de poder obtener los datos deseados en el ambiente natural en donde se desarrollaron los acontecimientos (Villalobos, 2003). Se realizaron observaciones dos (2) veces por semana, durante ocho (8) semanas consecutivas de las doce (12)

que conforman el semestre, y se tomaron notas de campo en las cuales se plasmaron los detalles de la realidad percibida en el aula de clases que consideraron pertinente señalar.

- Entrevistas

Se llevaron a cabo dos (2) entrevistas semi-estructuradas: una al principio del estudio y otra al final del mismo, tanto a la docente como a los dos (2) estudiantes (Villalobos, 2003). El objetivo de la entrevista al inicio del estudio fue ampliar la información recabada en el cuestionario que se les entregó a los informantes, y así familiarizarse más con ellos. El objetivo de la segunda entrevista fue obtener y ampliar información acerca de los factores que intervinieron en el uso de L1 durante las interacciones estudiante/estudiante, así como también indagar cómo concebían los estudiantes el uso de la L1, en qué circunstancias y por qué la usaban durante las clases de inglés como LE. Para la realización de las entrevistas se diseñaron dos (2) guías: una para la docente y otra para los estudiantes. También se mantuvieron conversaciones informales con todos los informantes. Todas las entrevistas fueron grabadas en cintas magnetofónicas, con el fin de recoger de manera fiel y exacta los datos aportados por los informantes del estudio. También se grabaron las distintas interacciones entre los estudiantes informantes de este estudio, sobre todo cuando hicieron uso de la L1, en el desarrollo de actividades de enseñanza/aprendizaje dentro del aula de clases.

Análisis e interpretación de los datos

Para el análisis e interpretación de los datos se procedió a categorizar la información proveniente de las distintas fuentes de recolección de datos. Se resaltaron aquellos datos que se repetían con mayor y menor frecuencia por medio de símbolos y colores. Se tomó toda la información para clasificarla y hacer la triangulación de la misma (Denzin, 1989). De esta manera, emergieron las categorías de análisis. Con el propósito de asegurar la validez y confiabilidad de este estudio, se consultaron las interpretaciones de los datos con los participantes a fin de corroborar que estas interpretaciones fueran correctas.

Análisis e interpretación de los resultados

A partir del análisis e interpretación de los datos, emergieron las dos (2) categorías siguientes: 1) convirtiendo lo intangible en tangible y 2) ¿manteniendo el proceso vivo? Dentro de cada una de ellas, emergieron también dos (2) sub-categorías.

1. Convirtiendo lo intangible en tangible

Dentro del aula de clases existen diferentes factores que intervienen en el proceso de aprendizaje de una lengua, los cuales son propios de cada estudiante y, por ende, son difíciles de apreciar a simple vista. Tal es el caso de las percepciones y estímulos que posee cada aprendiz. En este sentido, emergieron las siguientes sub-categorías: a) nuestra percepción es nuestra realidad y b) muy poco estímulo para enseñar y para aprender.

a) Nuestra percepción es nuestra realidad

Desde comienzo del estudio, se pudo apreciar que los estudiantes se mostraban aprensivos hacia el uso de la LE durante las interacciones entre ellos. En las observaciones y en las grabaciones, se notó que los estudiantes hacían uso de la L1 en el aula durante las actividades grupales, las actividades individuales y en las situaciones que requerían aclaratoria de tareas, peticiones, conversaciones sobre otros temas ajenos a la actividad, consultas sobre vocabulario e interacciones entre ellos, en forma general.

Gracias a las entrevistas, se pudo interpretar que Lenny, uno de los estudiantes informantes, tenía una actitud positiva hacia el uso de la LE en el aula:

En clase... a mí me gustaría más hablar inglés porque ese es el objetivo, ¿no?... estamos en la clase de inglés para practicar el inglés... sí me gustaría más el inglés... pero dadas las circunstancias y la realidad (risas)... este, me veo obligado también a usar el español.

Asimismo, Lenny manifestó que las circunstancias a las que él hacía referencia se relacionaban con la actitud negativa que presentaban sus compañeros de grupo hacia el uso del inglés porque esta lengua no les

gustaba; por tanto, Lenny hacía uso constante de la L1 para comunicarse en el aula. Lenny expresó, además, que sentía la necesidad de adaptarse a sus compañeros, ya que no se adaptaban a él, aun cuando él consideraba lo siguiente:

...ya estamos en un nivel avanzado, y se supone que podemos ser capaces de... de hacer una actividad en inglés... y, y hacerla, si no tan rápido, hacerla lo más rápido posible que podamos... entonces, yo creo que sí es negativo.

Mientras que Lenny mostraba una actitud positiva hacia el uso de la LE en el aula, aunque por lo ya expuesto pocas veces lo hacía, Benito, el otro estudiante informante, presentaba una actitud negativa por su inconformidad con la manera en cómo la docente desarrollaba sus clases. Durante una de las entrevistas, Benito expresó que su actitud hacia el uso de la LE había cambiado en la clase de inglés avanzado debido a la actitud de la docente porque, a su parecer, esta mostraba “una actitud soberbia”, y “ya esa actitud crea una brecha energética entre alumno y profesor”. Consideró, además, que la docente tenía “una actitud que imponía las cosas”, y comparó sus clases anteriores de inglés con la clase para el momento de la investigación, afirmando que en las otras clases se “hablaba inglés y había mucha motivación, investigación... se hablaba mucho, mientras que en esta no”. En cuanto a su percepción sobre el uso de la L1 en el aula, se pudo inferir, gracias a lo expresado por Benito, que este consideraba que el uso de la L1 era negativo porque no tenía oportunidades para practicar la LE. Sin embargo, Benito también manifestó que, a veces, le parecía que el uso de la LE “era innecesario”. Benito dijo lo siguiente: “Es muy poco, pero muy poco lo que nosotros hablamos en inglés. Yo, por lo menos, hablo muy... muy poco en inglés con mis compañeros”. Se observa, entonces, cómo la actitud de la docente no solo incidió en la actitud negativa de Benito hacia el uso de la LE, sino que también impidió el desarrollo de su producción oral y, por tanto, el desarrollo de su competencia comunicativa.

En contraposición con las ideas expuestas, en las entrevistas ambos estudiantes participantes expresaron que cometían muchos errores cuando se comunicaban en la LE, a pesar del nivel en el que se encontraban. De igual forma, afirmaron que hacían un esfuerzo para comu-

nicarse, y consideraban que el cometer errores en la producción oral se debía a la falta de práctica.

A pesar de que Lenny tenía una actitud positiva y Benito una actitud negativa hacia el uso de la LE en el aula, ambos hacían uso de la L1 durante las interacciones con sus compañeros, justificando que sus actitudes se veían influenciadas por las personas que estaban a su alrededor, y no por ellos mismos. Sin embargo, aunque consideraban que el uso de la L1 era negativo en este escenario socio-educativo específico, continuaban haciendo uso de esta durante las interacciones estudiante/estudiante.

b) Muy poco estímulo para enseñar y para aprender

Uno de los rasgos más característicos observados en esta aula de inglés avanzado fue la desmotivación que muchas veces mostraban los estudiantes hacia las actividades realizadas en clase, y esto se reflejaba en la escasa participación de los estudiantes, en la falta de preparación de los mismos, en la impuntualidad de algunos de ellos, en la poca atención prestada a las explicaciones de la docente, en el uso del teléfono celular y en las conversaciones en torno a otros temas que no tenían ninguna relación con las actividades de enseñanza/aprendizaje diseñadas e implementadas por la docente.

En una conversación informal que mantuvimos con Lenny, él sostuvo que sus compañeros participaban poco durante las actividades en clase: “Hay una gran parte del salón que ni se escucha, y los compañeros no participan espontáneamente, no generan...”. Del mismo modo, las grabaciones realizadas durante algunas clases revelaron que los estudiantes no participaban activa y voluntariamente en las actividades y, por tal razón, la docente seleccionaba a los estudiantes para que participaran. Por su parte, Benito agregó lo siguiente: “Estamos todo el tiempo viendo la hora”, al referirse a la apatía para desarrollar las actividades e intervenir en clase. También dijo que la idea de usar la L1 era agilizar la actividad para terminarla lo más rápido posible.

Aunado a esto, se apreció que a veces la docente mostraba desánimo en el momento de comenzar la clase; en varias ocasiones, ella se quejó ante sus estudiantes sobre el horario del curso, tal y como lo confirmó Benito durante una de las entrevistas:

Tú no puedes llegar durmiéndote a dar una clase, no puedes llegar con cara de sueño y diciendo: I need coffee, Oh my God! I need coffee!... (Necesito café... Oh Dios! Necesito café)... No, porque... ¡no, no, no estás dando energía! porque entonces tú ves a una profesora con esa flojera, ¿y qué ganas te da a ti de quedarte en la clase?

Con respecto al estímulo, es posible que el aparente desánimo que mostraba la docente pudiera haber incidido en la motivación de los estudiantes. A partir de las observaciones, se notó que Lenny, en ocasiones, estuvo motivado a usar la LE en el momento de intervenir e interactuar con la docente, puesto que algunas veces participaba en clase y parecía mostrar interés en desarrollar las actividades. Sin embargo, esta idea difiere de lo expresado por Lenny quien, en una de las entrevistas, dijo lo siguiente: “En mi caso, (risas) como hablo bastante cada vez que ella (la docente) empieza a... a hacer discusiones o a preguntar cosas, salgo de una vez yo a hablar...”.

En el caso específico de Benito, se observó que, en ocasiones, parecía estar desanimado a hacer uso de la LE durante las actividades e interacciones con sus compañeros en clase. De igual manera, se observó que su participación en el aula era poco constante; podría decirse que la razón de esto quedó demostrada durante una de las entrevistas realizadas a este estudiante. Benito afirmó lo siguiente: “No se nos ha inculcado bien ese... ese estímulo a practicar con los demás y a hacer ese tipo de cosas”.

A pesar de que Lenny se sentía estimulado para interactuar haciendo uso de la LE, y Benito no, ambos practicaban la LE en situaciones en las que la docente estaba presente, y en los ejercicios en voz alta. En la lectura de textos y tareas en clase, se observó que estos estudiantes traducían del inglés al español. Por tanto, los estudiantes hacían uso de la LE en situaciones donde sentían la obligación y/o la necesidad de emplearla.

Es por ello que existen factores relacionados con el aprendizaje de una LE que son intangibles; sin embargo, estos influyen en la comprensión de los conocimientos de los estudiantes y dependen, en gran medida, de cada uno de los estudiantes; tal es el caso de la actitud y la motivación, factores que podrían incidir en la decisión y en el interés de cada aprendiz a hacer uso, o no, de la L1 dentro del aula de clases.

2. ¿Manteniendo el proceso vivo?

Conjuntamente con los factores descritos, existen otros que no dependen directamente del estudiante, pero que, de igual modo, influyen en el aprendizaje de la LE y en el uso de la L1 en el aula de clases. Por tal razón, se mencionan a continuación las siguientes dos (2) subcategorías: a) ¿enseñar acerca de la lengua? y b) ¿ofreciendo espacios para hablar?

a) ¿Enseñar acerca de la lengua?

A partir de las observaciones realizadas, se notó que las clases a cargo de la docente se caracterizaban por: a) la enseñanza explícita de la gramática a partir de textos escritos, b) la monotonía en el desarrollo de las actividades en las clases que, en su mayoría, englobaba el análisis gramatical de oraciones y/o estructuras aisladas, c) la identificación de vocabulario en textos y d) el uso del hablante nativo como modelo de pronunciación de vocabulario. Durante las clases también se usó el diccionario como herramienta para buscar las diferentes acepciones, las categorías gramaticales de una palabra y sus funciones.

Al referirse a este tipo de actividades, Lenny manifestó lo siguiente:

Son como mecánicos [los ejercicios], no es lo mismo que te diga, no sé, ¿qué opinas de... del matrimonio homosexual en México o en Venezuela? No es algo espontáneo, que tú vas a cometer errores vas a... pero... o sea lo estás trabajando y ella te va a corregir; entonces, ya es como mecánico, lees el ejercicio, haces la inversión... o haces... y no sé, completas y lees lo que tienes ahí...

Por su parte, Benito manifestó, en una de las entrevistas, que las clases “parecían improvisadas y que la docente, a pesar de que enseñaba gramática, esas explicaciones se concentraban en oraciones con énfasis, énfasis en gramática pero tampoco una gramática que diga ¡ahhh!”. En este sentido, se apreció que la docente participó activamente en la mayor parte de las clases, mientras que los estudiantes permanecían en silencio y pasivos. En una de sus clases, por ejemplo, la docente habló ininterrumpidamente por quince (15) minutos aproximadamente, mientras que los estudiantes continuaban silentes.

Para ver estas ideas desde otro punto de vista, se tomó en cuenta la perspectiva de la docente con respecto a las razones por las cuales ella desarrollaba sus clases del modo en que lo hacía. La docente manifestó que para ella era importante que sus estudiantes se expresaran bien, sin cometer errores y usando las estructuras gramaticales de forma adecuada. Agregó, además, que su forma de impartir clases se debía a que el curso era “complicado” porque se basaba en “hacer un poquito de revisión... de todos los niveles anteriores”. Según el punto de vista de la docente, el inglés avanzado (IV nivel) era la última oportunidad que los estudiantes tenían de trabajar la gramática y los distintos problemas lingüísticos que tenían y, por tal razón, “se pasa bastante tiempo trabajando errores”.

Posiblemente los estudiantes usaban la L1 por influencia del método de enseñanza de la docente, el cual se basaba, mayormente, en analizar aspectos gramaticales de la lengua, desplazando así la producción oral en la LE durante la interacción estudiante/estudiante.

b) ¿Ofreciendo espacios para hablar?

Uno de los resultados obtenidos en esta investigación fue que las oportunidades que brindó la docente para que los estudiantes hicieran uso de la LE eran muy limitadas. Estas oportunidades se basaban, principalmente, en actividades grupales y en actividades donde ella misma hacía preguntas, peticiones y aclaraba dudas. A pesar de ello, también se percibió claramente que, durante las interacciones estudiante/estudiante, las oportunidades para practicar la LE no eran aprovechadas por parte de los estudiantes, debido al uso constante de la L1. Los estudiantes participantes coincidieron en que la docente les ofrecía oportunidades para practicar la LE en el aula, pero que ellos no las aprovechaban.

Por un lado, Lenny comentó que la docente presentaba ciertas oportunidades para producir en la LE en las actividades grupales, en las conversaciones con la docente y en los debates. No obstante, esta última oportunidad o actividad que mencionó el estudiante participante no coincidió con las observaciones realizadas, puesto que en ningún momento hubo la realización de debates en el aula. En una de las entrevistas, Jenny, inicialmente, afirmó que aprovechaba dichas oportunidades; sin embargo, durante la conversación se apreció que no tomó

ventaja de esas oportunidades ofrecidas porque hacía uso constante de la L1; por tal razón, al final de la entrevista Lenny aceptó que no aprovechaba tales situaciones.

Por otro lado, Benito consideró que la docente, en teoría, brindaba oportunidades; no obstante, en la práctica él y sus compañeros no las aprovechaban: “En teoría, nosotros tenemos que desarrollar materiales en inglés, pequeñas exposiciones en inglés, tenemos muchos trabajos escritos en los que desarrollamos la parte de gramática, o sea sí... sí tenemos oportunidades”. En este punto, se hace necesario resaltar que las pequeñas exposiciones mencionadas por este estudiante informante tampoco fueron consistentes con lo observado a lo largo del presente estudio, dado que en ningún momento se apreció la realización de exposiciones orales por parte de los estudiantes dentro del aula de clases. Por tanto, las oportunidades facilitadas por la docente para promover la producción oral en la LE se resumen en actividades grupales a partir de textos escritos y en actividades de preguntas, peticiones y aclaratorias de dudas. Además, se pudo conocer que a pesar de que dichas oportunidades fueron limitadas dentro del aula de clases, los estudiantes participantes no las aprovecharon debido al uso constante de la L1.

Gracias a los resultados obtenidos en este estudio en particular, fue posible considerar que mantener activo el proceso de enseñanza/aprendizaje de una LE recae, en gran medida, sobre la docente. De allí, se podría inferir que el uso de la L1 en las interacciones estudiante/estudiante podría haber sido influenciado por el método de enseñanza/aprendizaje empleado por la docente, el cual se basaba mayormente en el estudio de aspectos gramaticales de la LE y en la realización de ejercicios que no requerían ni espontaneidad ni creatividad por parte de los estudiantes.

Conclusiones e implicaciones

De acuerdo con los resultados, se puede afirmar que los estudiantes participantes de este estudio poseen una actitud negativa hacia el uso de la L1 en el aula de clases debido a que esto restringe el uso de la LE. Esta idea es respaldada por Cook (2001) y James (1990), quienes exponen que el uso de la L1 es una desventaja, puesto que limita el uso de la LE. Un

resultado no esperado en esta investigación fue el grado de consciencia que poseían los estudiantes con respecto a la repercusión negativa que tiene el uso de la L1 en el aula de clases de inglés de nivel avanzado. Aun cuando los estudiantes participantes manifestaron cometer errores que no deberían tener a ese nivel, y que esto se debía a la falta de práctica oral, estos estudiantes no se sentían motivados a aprovechar las oportunidades que se les brindaban para usar la LE en el aula. En este sentido, se puede decir que aunque estos estudiantes consideraban que el uso de la L1 era negativo, esto no parecía influir en el rechazo de su uso.

Se puede concluir que los estudiantes hacían uso de la L1 por medio de las actividades grupales y las interacciones entre los estudiantes, incluyendo la discusión y la clarificación de tareas. Según Alves (2001), los estudiantes de inglés como LE hacen uso de la L1 en actividades grupales/parejas por la necesidad de interacción entre estudiantes, y por el hábito de usar la L1 para el desarrollo de tareas. Es por ello que se cree que la interacción estudiante/estudiante, en realidad, podría no ser percibida por los aprendices como una oportunidad para practicar la lengua, sino como un momento para llevar a cabo una tarea, en esencia, de tipo gramatical. Por tanto, se puede concluir que los estudiantes hacían uso de la L1 en situaciones en las que ellos consideraban que el uso o la práctica oral de la LE era relegado a un segundo plano. Esta idea es contraria a lo expresado por Brown (1980), Falvey (1991), Gass y Mackey (2007) y Richards y Renandya (2002), quienes perciben la interacción como el eje principal de los procesos de comunicación y de aprendizaje, ya que mediante la interacción sus integrantes comparten ideas, incrementan sus conocimientos y tienen la oportunidad de poner en práctica la lengua en estudio y, por tanto, se desarrollaría, de esta manera, la competencia comunicativa de los estudiantes en ambientes socio-educativos formales (Calsamiglia y Tusón, 1999; Vygotsky, 1978). Es posible alegar, entonces, que si los estudiantes fueran motivados a producir en la LE con sus compañeros en un contexto socio-educativo formal, y se les destacara la importancia de su uso en las oportunidades que se les brindan en clase, se podría concebir la interacción estudiante/estudiante como una oportunidad para practicar la lengua, y así desarrollar la producción oral (Alcoba y Luque, 1999).

En este estudio se encontró que diversos agentes inciden en la decisión de brindar oportunidades para el uso de la LE en el aula de clases. En primer lugar, los estudiantes expresaron que las actividades desarrolladas por la docente les permitían, de manera limitada, expresarse en forma oral en situaciones de comunicación descontextualizadas. Por tanto, la enseñanza de una LE debería enfocarse en el desarrollo de la competencia comunicativa (Hymes, 2001), lo cual es meta principal de los estudiantes, y los docentes de LE deberían tomar en cuenta este aspecto comunicativo en su práctica pedagógica cotidiana.

En segundo lugar, las afirmaciones de los estudiantes permiten inferir que la falta de conocimiento, de motivación y/o de compromiso por parte de la docente hacia un aprendizaje dinámico y activo podría verse reflejada en la decisión de los estudiantes de hacer uso de la L1 para comunicarse con sus compañeros, al considerar que la realización de tareas mecánicas y repetitivas no dejan espacio para poner en práctica la LE (Pontecorvo, 2003).

En tercer lugar, los estudiantes de una LE hacen uso de la L1, dependiendo de su realidad educativa. Mientras un estudiante consideraba que el uso de la L1 se debía a la influencia de sus compañeros, el otro afirmaba que ello recaía en la actitud y en la personalidad de la docente, y en su práctica pedagógica. En este estudio, las pocas oportunidades ofrecidas por la docente para practicar la producción oral en el aula de clases desmotivó a los estudiantes a hacer uso de la LE; por consiguiente, los estudiantes usaban constantemente la L1 (Nizegorodcew, 1996; Stone, 1999). Se considera, entonces, que los estudiantes usarían la L1 en situaciones en las que ellos piensan que el uso de la LE es relegado a un segundo plano. También se puede afirmar que el ámbito socio-educativo donde se enseñe una LE contribuye a que los estudiantes hagan uso de la L1 en el aula, porque es un hábito que ellos adquirieron durante los primeros cursos de la LE que tomaron en la universidad y/o en la secundaria, o porque es una herramienta que tienen a su alcance para agilizar las tareas encomendadas por la docente.

En cuarto lugar, aun cuando los estudiantes participantes manifestaron cometer errores que no deberían tener en ese nivel, y que esto se debía a la falta de la práctica oral, ellos no se sentían motivados para

aprovechar las oportunidades que se les brindaban para usar la LE en el aula de clases.

Por los resultados obtenidos, se puede afirmar que los estudiantes hacen uso de la L1 en el aula de inglés avanzado como LE debido a diversos factores internos y externos. Entre los factores internos se encuentran: (a) la actitud y (b) la motivación, mientras que (a) el método de enseñanza y (b) el ambiente socio-educativo, expresado principalmente en las oportunidades brindadas por el docente para practicar la LE en forma oral, constituyen dos (2) factores externos (Brown, 1980; Mujtaba, 2004). Con relación a la actitud, Larsen-Freeman (2001) sostiene que para tratar de conocer la relación actitud-aprendizaje de un estudiante es necesario examinar también las actitudes de los otros actores que intervienen en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Por su parte, cuando se habla de motivación, Gardner (2001) dice que un estudiante motivado disfruta de las tareas y se esfuerza para alcanzar una meta; en este caso, aprender una LE.

En lo que concierne al método de enseñanza de una LE, los resultados obtenidos en este estudio coinciden con las premisas que fundamentan la teoría conductista (Ertmet y Newby, 1993), y se oponen a las reveladas por la teoría constructivista (Richards y Rodgers, 2001). Fue fácil distinguir que la docente parecía dedicarse a la enseñanza de la LE por medio de la explicación (transmisión) de los aspectos gramaticales de la lengua y al uso de actividades repetitivas y mecánicas, sin tomar en consideración los intereses y motivaciones de sus estudiantes ni la necesidad de formar parte del proceso de enseñanza/aprendizaje de manera activa (Cassany, Luna y Sanz, 1998). Es posible que la docente no tuviera los conocimientos necesarios con relación a otros métodos o enfoques de enseñanza de LE y a los principios que los subyacen (Hedge, 2000). Esto se puso de manifiesto cuando la docente expresó “no tener una filosofía de enseñanza/aprendizaje clara”, al igual que también se evidenció cuando ella enfatizó su exagerada preocupación por la corrección de errores. Se concluye que la motivación y la actitud de los estudiantes se vieron afectadas, puesto que se presume que, por la forma en que la docente desarrollaba las clases, los estudiantes se mostraron pasivos y desinteresados (Breen, 2001; Cooper, 1999; Dobson, 1987; Shrum y Glisan, 1994).

En lo referente a las oportunidades para producir oralmente en la LE, se concluye que estas, en algunos casos, no fueron brindadas y, en otros casos, cuando se ofrecieron, no fueron aprovechadas por los estudiantes. El desconocimiento y/o la desmotivación de la docente hacia la enseñanza de la LE fue un aspecto determinante para que la docente brindara pocas oportunidades a los estudiantes que les permitieran el uso y la práctica comunicativa de la LE (Gass y Selinker, 2001; Hedge, 2000; Hymes, 2001).

Los factores internos mencionados dependen de las diferencias individuales de cada estudiante y de su percepción hacia el uso de la LE (Breen, 2001). En este estudio, se observó que los factores externos no dependen directamente de los estudiantes, pero podrían incidir en ellos, reflejándose en los factores internos aquí analizados (Ellis, 2003; Stern, 1983). Por tal razón, se concluye que la manera en que la docente desarrolló las clases y las pocas oportunidades brindadas para usar la LE en un contexto socio-educativo formal (Lantolf y Thorne, 2007) podrían considerarse como aspectos determinantes de la actitud, de la motivación, del uso de la L1 y del desempeño lingüístico de los estudiantes en el aula de clases. Si se tomaran en cuenta los intereses y estilos de aprendizaje de los estudiantes, el docente podría lograr la participación y la interacción activa de estos para así lograr el desarrollo de la producción oral de los estudiantes en la LE y, por consiguiente, el mejoramiento del proceso de enseñanza/aprendizaje en esa LE (Falvey, 1991; Gass y Mackey, 2007; Mitchell y Myles, 2004; Oxford, 1997; Richards y Renandya, 2002; Shumin, 2002; Swain, 2000).

Los resultados de este estudio describieron y analizaron la realidad que se presenta en un curso de inglés avanzado como LE. Esta realidad está relacionada con el uso de la L1 durante las interacciones estudiante/estudiante en el aula de clases y, por tal razón, se invita a los docentes a que tomen en cuenta las siguientes implicaciones pedagógicas: sería conveniente que los docentes de lenguas, en este caso del inglés como LE, no se limiten a trabajar bajo un solo método o enfoque de enseñanza. Existen muchas opciones en cuanto a cómo enseñar, según diferentes teorías y filosofías, y se pueden tomar las características o principios de cada una de ellas que más y mejor se adapten

a la realidad pedagógica del docente, en conjunto con sus estudiantes y con el contexto socio-educativo respectivo. Al tomar en consideración las premisas planteadas en los diferentes métodos y/o enfoques de enseñanza, los docentes deberían propiciar el desarrollo de las cuatro (4) destrezas o modalidades de la lengua, implementando actividades variadas y evitando así la monotonía. Se recomienda que los docentes planifiquen distintos tipos de actividades, para así propiciar la interacción entre los estudiantes en la LE y evitar el uso excesivo de la L1. Los docentes deberían diseñar e impartir sus clases considerando los intereses y estilos de aprendizaje de sus estudiantes, para así lograr la participación activa de los mismos en la construcción de significados y, por ende, en el aprendizaje de la LE.

Por otro lado, se podrían llevar a cabo otros estudios guiados por preguntas que quedaron sin responder en esta investigación. Algunas de estas preguntas son las siguientes: ¿de qué manera influye la desmotivación que demuestra un docente en la motivación de los estudiantes para producir, en forma oral, en la LE?; ¿podrían la toma de riesgos y la personalidad, tanto del docente como de los estudiantes, incidir en la decisión de los estudiantes de hacer uso de la L1 en el aula, en vez de la LE? Si esto es así, ¿de qué manera influiría? Se espera que los resultados de este estudio sean de utilidad para docentes de lenguas extranjeras, y que estos consideren la importancia de promover la interacción, como apoyo para la producción oral por parte de los estudiantes, en una aula de clases donde se enseñe una LE.

Bibliografía

- Alcoba, S. y Luque, S. (1999). Comunicación oral y oralización. En A. Castelló, A. del Caño y S. Luque (Eds.), *La oralización* (pp. 15-44). Barcelona: Ariel.
- Alves, C. (2001). *The presence of the mother tongue in the foreign language classroom*. Extraído el 20 de enero, 2009 de http://findarticles.com/p/articles/mi_hb3325/is_3_5/ai_n28877277/?tag=content;coll.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas.

- Breen, M. (Ed.) (2001). *Learner contributions to language learning. New directions in research*. England: Pearson Education Limited.
- Brown, H. D. (1980). *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs, New Jersey: Pentice-Hall.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1998). *Enseñar una lengua*. Barcelona: Graó.
- Cook, V. (1991). *Second language learning and teaching*. London: Edward Arnold.
- Cooper, J. M. (1999). *Estrategias de enseñanza. Guía para una mejor instrucción*. México: Editorial Limusa.
- Denzin, N. K. (1989). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Dobson, J. M. (1987). Directing conversation sessions. En J. M. Dobson (Ed.), *Effective techniques for English conversation groups* (pp. 1-23). Washington, DC: Newbury House Publishers.
- Ellis, R. (2003). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ertmer, P. A. y Newby, T. J. (1993). Conductismo, cognitivismo y constructivismo: una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de instrucción. *Performance Improvement Quarterly*, 6(4), 50-72.
- Falvey, M. (1991). Classroom interaction research and the foreign language classroom. *Hong Kong Papers in Linguistics and Language Teaching*, 14(11), 88-105.
- Gardner, R. C. (2001). Integrative motivation and second language acquisition. En Z. Dörnyei y R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (pp. 1-19). Honolulu: University of Hawaii.
- Gass, S. y Mackey, A. (2007). Input, interaction, and output in second language acquisition. En B. VanPatten y J. Williams (Eds.), *Theories in second language acquisition. An introduction* (pp. 175-199). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- Gass, S. y Selinker, L. (2001). *Second language acquisition: An introductory course*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Hymes, D. (2001). On communicative competence. En D. Alessandro (Ed.), *Linguistic anthropology* (pp. 53-63). Oxford: Blackwell Publishers.
- James, S. (1990). *Normal language acquisition*. Boston: Allyn and Bacon.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Lantolf, J. y Thorne, S. (2007). Sociocultural theory and second language learning. En B. VanPatten y J. Williams (Eds.), *Theories in second language acquisition. An introduction* (pp. 201-223). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Larsen-Freeman, D. (2001). Individual cognitive/affective learner contributions and differential success in second language acquisition. En M. Breen (Ed.), *Learner contributions to language learning* (pp. 19-21). London: Pearson Education.
- Liddicoat, A. J. y Jansen, L. M. (1998). Teachers as researchers in the language classroom: An overview. En L. M. Cansen y A. J. Liddicoat (Eds.), *Lifting practice. Teachers as researchers in the language classroom* (pp. 1-13). Australia: Australian National University.
- Littlewood, W. (1984). *Foreign and second language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mitchell, R. y Myles, F. (2004). *Second language learning theories*. London: Hodder Arnold.
- Mujtaba, B. (2004). *Creating a healthy learning environment for students' success in the classroom*. Extraído el 6 de enero, 2010 de <http://iteslj.org/articles/Mujtaba-environment.html>.
- Nizgorodcew, A. (1996). The function of the native language in foreign language teacher-learner interaction. *Jyvaskyla Cross-Language Studies*, 12, 209-214.
- Nunan, D. (1999). *Second language teaching & learning*. Boston, MA: Heinle and Heinle Publishers.

- Ortega, L. (2009). *Understanding second language acquisition*. London: Hodder Education.
- Oxford, R. (1997). Cooperative learning, collaborative learning, and interaction: Three communicative strands in the language classroom. *The Modern Language Journal*, 81(4), 443-456.
- Pontecorvo, C. (Coord.) (2003). *Manual de psicología de la educación*. Madrid: Popular.
- Pozo, J. I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Ediciones Morata.
- Richards, J. C. y Renandya, W. A. (Eds.) (2002). *Methodology in language teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to learn: A view of what education might become*. Columbus, OH: Charles Merrill.
- Rosenblatt, L. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Shrum, J. L. y Glisan, E. W. (1994). *Teacher's handbook. Contextualized language instruction*. Boston: Heinle and Heinle Publishers.
- Shumin, K. (2002). Factors to consider: Developing adult EFL student's speaking abilities. En J. C. Richards y W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in language teaching* (pp. 204-211). Cambridge: Cambridge University Press.
- Stake, R. E. (1994). Case studies. En N. Denzin e Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 237-247). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Stone, R. (1999). *English in Hong Kong: Word knowledge skills of science undergraduates*. Extraído el 8 de febrero, 2010 de <http://sunzi.lib.hku.hk/hkjo/view/5/500075.pdf>.

- Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue. En J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 97-114). New York: Oxford University Press.
- 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 in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.