

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS



ESTRATEGIA PARA PROMOVER LA ADQUISICIÓN DEL INGLÉS MEDIANTE LA
INTERACCIÓN SIN LA DEPENDENCIA EN LA LENGUA MATERNA PARA
APRENDIENTES DE NIVEL INTERMEDIO

PROPUESTA DIDÁCTICA
QUE PARA OPTAR AL GRADO DE
MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA APLICADA
A LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

PRESENTA:
GERMÁN RICARDO DOMÍNGUEZ FLORES

DIRECTOR:
DR. ARMANDO GONZÁLEZ SALINAS

SEPTIEMBRE 2017

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
SUBDIRECCIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO

ACTA DE APROBACIÓN DE PROPUESTA DIDÁCTICA

(De acuerdo al RGSP aprobado el 12 de junio de 2012
Arts. 68, 77, 104, 115, 116, 118, 119, 120, 121, 126, 146 y 148)

Título de la Propuesta Didáctica

“Estrategia para promover la adquisición del inglés mediante la interacción sin la dependencia en la lengua materna para aprendientes de nivel intermedio.”

Comité de Evaluación de la Propuesta Didáctica

Dr. Armando González Salinas
Director

Dra. Elizabeth Alvarado Martínez
Lectora

Mtra. Elena Jiménez Martín
Lectora

San Nicolás de los Garza, N.L., Octubre de 2017

“ALERE FLAMMAM VERITATIS”



Dra. María Eugenia Flores Treviño
Subdirectora de Posgrado



AREA DE ESTUDIOS
DE POSGRADO

Agradecimientos

Me gustaría dedicar este trabajo a los maestros de las distintas materias que cursé por su dedicación. A mi director de propuesta, el Dr. Armando González, por su comprensión, tiempo, apoyo y minuciosa guía, gracias Dr. por enseñarme y acompañarme durante este trayecto. A las personas más importantes de mi vida: mi padre y mi madre. Gracias padre por apoyarme a tu manera, por tu dedicación y ayuda cuando era pequeño, por acompañarme en mis lesiones, pero lo más importante, por ser un buen padre en los momentos que necesito ayuda. A mi madre, por ser mi modelo a seguir, por ser ese ejemplo inalcanzable de dedicación, esfuerzo y superación personal, pero más te agradezco que a pesar de todas tus obligaciones y metas siempre has estado ahí para mí sin importar más nada. Y por último, a la persona que me enamora con su nobleza, belleza, carisma y forma de ser, gracias Cynthia, por acompañarme en esta tarea, por ponerte en mi lugar y comprenderme, que si bien por momentos no fue fácil, te aseguro que en un futuro veremos el fruto de nuestro esfuerzo recompensado con nuestros bодоques, te quiero y te amo amor.

“Won’t you fly high, free bird?”

Resumen

A continuación se menciona parte del contenido que conforma el primer, segundo, tercer, cuarto y quinto capítulo de la propuesta didáctica. Se expresa el motivo y objetivos que se buscan concretar en la propuesta, los antecedentes detallan contenido y autores relacionados al Método Directo, Natural y Enfoque Comunicativo, asimismo información sobre adquisición de la lengua meta y técnicas de interacción auténtica por las cuales se puede guiar a un aprendiente a lograr eficiencia comunicativa. A su vez, se presentan términos que emplea y en los que se fundamenta la estrategia didáctica. Posteriormente se presenta la definición del problema, que es la necesidad del aprendiente por adquirir el significado de nueva información (vocabulario/expresiones) de L2 en L1.

La propuesta expresa distintos objetivos prácticos, el primordial es el lograr que las nuevas formas de L2 sean comprendidas y adquiridas por el aprendiente mediante la equivalencia en L2, negociación de significado, inferencia o cuestionamiento directo de vocabulario desconocido al fomentar el proceso de adquisición en una interacción situacional con un hablante natural de L2. De esta manera, se abre paso a la producción de información auténtica por parte del alumno, la cual después recibe y valora un anglohablante de acuerdo a la situación conversacional en la que se participa. Se expone fundamentación teórica sobre la investigación educativa, investigación acción, enfoque cualitativo, y se presenta el orden de los elementos involucrados en la metodología. Por último, el análisis de los resultados de la información en los instrumentos para cimentar las conclusiones pertinentes y dar resolución a las interrogantes y supuestos planteados en la propuesta.

Índice

Resumen	iv
Índice de figuras	vi
Introducción	7
1. Planteamiento del problema	7
1.1 Antecedentes	8
1.2 Definición del problema	19
1.3 Justificación	20
1.4 Objetivos	23
1.4.1 Objetivos específicos.....	23
1.5 Preguntas de investigación.....	24
1.6 Hipótesis o supuesto	26
2. Fundamentación teórica.....	27
2.1 Métodos que involucra la propuesta y YEZE	27
2.1.1 Métodos.....	28
2.1.2 Eficiencia comunicativa del alumno mediante los métodos mencionados y la práctica en clase.	32
2.2 Conceptos teóricos relevantes a la propuesta y estrategia	32
2.2.1 La comunicación como base del fomento de la adquisición	32
2.2.1 Elementos para facilitar e impulsar la adquisición del alumno.....	38
2.3 Estrategia interactiva de interacción auténtica mediante Tecnología de Información y Comunicación (TIC)	41
2.3.1 Posturas y resultados del uso de las TICs en el área de enseñanza de lenguaje.....	43
2.4 Estrategia para promover la adquisición en el aprendiente mediante el intercambio de información.....	48
3. Metodología.....	53
3.1 Introducción.....	53
3.2 Investigación-acción.....	54
3.3 Enfoque cualitativo en la investigación educativa	59
3.4 Metodología de la propuesta	61
3.4.1 Descripción del contexto.....	61
3.4.2 Modelos de la metodología	64

4. Propuesta Didáctica.....	67
4.1 Diseño	67
4.2 Población general de YEZE.....	69
4.3 Participantes	71
4.4 Instrumentos.....	72
4.5 Análisis de datos	76
5. Conclusiones y recomendaciones	88
Referencias	95
Anexos.....	103

Índice de figuras

<i>Figura 1.</i> Comparación entre investigación formal o académica e investigación-acción.....	55
<i>Figura 2.</i> Representación básica de las 4 fases del ciclo investigación-acción.	56
<i>Figura 3.</i> Representación de campo del ciclo de investigación-acción.	57
<i>Figura 4.</i> Tipos de investigación-acción.	58
<i>Figura 5.</i> Comparación de componentes.....	60
<i>Figura 6.</i> Guía para diagnóstico de un problema	64
<i>Figura 7.</i> Guía de diagnóstico de problema	65
<i>Figura 8.</i> Ciclo de la investigación-acción según Whitehead.....	65
<i>Figura 9.</i> Ciclo de investigación de la propuesta didáctica.....	66
<i>Figura 10.</i> Situaciones, objetivos y roles	68
<i>Figura 11.</i> Cuestionario con sección de opinión.....	73
<i>Figura 12.</i> Rúbrica para el hablante natural sobre el producto y desempeño del aprendiente en la situación.....	75

Introducción

La estrategia a desarrollar se basa en conceptos con fundamentos como: *input* (aducto, información inicial) y *output* (educto, producción de formas meta), intercambio de información auténtica, relación forma-significado, negociación de significado (*negotiation of meaning*), equivalencia (*equivalence*). Los conceptos en la estrategia comparten un propósito en particular: fomentar el proceso de adquisición a través de interacción situacional mediante una plataforma interactiva, y mediante éste, que el alumno obtenga un conocimiento útil de una segunda lengua y sea capaz de utilizarla eficientemente en eventos posteriores.

Se parte de la constante necesidad que presenta el alumno por su lengua materna (español o L1) al momento de estar expuesto a información (vocabulario, expresiones) que desconoce de la lengua extranjera (inglés o L2) en situaciones comunicativas. La razón principal de los alumnos, de distintas edades, que acuden a la institución en que se ubica la muestra de este estudio, es el deseo de aprender-adquirir L2 y ser capaces de producir información en la segunda lengua que les permita comunicarse de manera natural en distintos lugares y situaciones.

1. Planteamiento del problema

El alumno cuando se presenta a estudiar en una institución dedicada a enseñar inglés como lengua extranjera cuenta con interés en adquirir y aprender la segunda lengua, dicho motivo lo ha orillado a experimentar enfoques, métodos y estrategias de aprendizaje-adquisición que aplican distintos maestros e instituciones, con los cuales se familiariza. Es posible que las previas experiencias educativas en la lengua meta no hayan sido las deseadas debido a que no cumplen con las necesidades personales del aprendiente, que, al fin del curso desea ser capaz

de producir información en circunstancias reales, mediante el uso del conocimiento adquirido en L2 para lograr expresar un mensaje, un fin comunicativo en el intercambio de información.

1.1 Antecedentes

Esta propuesta didáctica cuenta con distintos elementos que juegan un papel importante en lo que se quiere lograr, es decir, crear situaciones dinámicas apegadas a la realidad de L2 en las cuales tome lugar la conversación auténtica, aquí la Enseñanza Comunicativa de la Lengua (*Communicative Language Teaching*, o *CLT*) es de relevancia, como se muestra en los apartados teóricos 2.1 y 2.2 del trabajo. A través de ella se brinda la información nueva que el estudiante tendrá que procesar y utilizar, con un contexto inicial base que sirve de guía, que se (retro) alimenta con correcciones y a través de presenciar e imitar la práctica del hablante natural de L2.

Al crear la estrategia de interacción natural en la cual el aprendiente sea capaz de participar de manera adecuada, el facilitador del lenguaje debe ejercer reflexión crítica sobre las técnicas que realiza en clase y en el curso, con el propósito de tomar en cuenta los objetivos de la institución donde se ejecutan las sesiones de aprendizaje, y a la vez, los elementos involucrados en el proceso de enseñanza de los alumnos, al igual que sus necesidades. Dicho proceso guía al facilitador a la reflexión-acción, respecto a este concepto Schratz (1993) menciona lo siguiente:

La reflexión-acción y la investigación de acción son: “una simple manera de autorreflexión llevada a cabo por participantes en situaciones sociales con el fin de mejorar la racionalidad y justicia de sus propias actividades, su entendimiento de

estas prácticas, y las situaciones en las que las prácticas se realizan". (Schatz, 1993, p. 115, en Carr & Kemmis, 1986, p. 162)¹.

La práctica de la reflexión crítica en clase, pertenece al desarrollo profesional del facilitador, brinda un entorno seguro de desenvolvimiento para el aprendiente desde el momento en que se toman en cuenta las limitaciones, oportunidades y fortalezas que presenta cada individuo en las sesiones, así como el particular interés que impulsó a los sujetos a hacerse de una lengua que desconocen. De esta manera, el facilitador establece un punto de referencia en el que los alumnos coinciden con un propósito común, que es el impulsar la interacción y apoyarse mutuamente durante el proceso de aprendizaje para hacerse de L2 mediante la práctica cotidiana en clase, siempre con el apoyo del facilitador. Como ocurre a continuación con el caso de Belchamber (2007) que enseguida se comenta.

Al revisar antecedentes académicos se encuentra el manejo de los grupos de Belchamber (2007) en donde se adapta el material para hacer las clases más comunicativas e interactivas para los alumnos, con base en la Enseñanza Comunicativa de la lengua (*CLT*). El grupo de Belchamber está conformado por alumnos de distintas nacionalidades. En este grupo lo primordial es hacer énfasis en la comunicación, de esta manera los intercambios en el salón resultan auténticos. Aunque en un entorno ficticio, el estudiante es capaz de usar lo que está aprendiendo en tiempo real, siempre con la guía del facilitador y el material adecuado como ejemplo.

Asimismo, Belchamber (2007) descarta los temas que sus grupos no utilizan en la vida diaria, con ello logra acercarlos a una manera no extraña de la lengua. Asegura que el maestro

¹ Reflection-in-action and action research are "simply a form of self-reflective enquiry undertaken by participants in social situations in order to improve the rationality and justice of their own practices, their understanding of these practices, and the situations in which the practices are carried out" (Carr & Kemmis, 1986, p. 162).

debe adecuar la clase para que ésta impulse la comunicación, ya que al no hacerlo, la razón del *CLT* no se logra. Concluye con que el facilitador debe conocer para qué motivo el alumno estudia la lengua, ya sea para acreditar un examen o para comunicarse socialmente, así el objetivo del *CLT* será aplicado correctamente. Recalca que *CLT* es en sí dar al alumno lo necesario (vocabulario, estructuras, funciones, sentido) para que le sea posible interactuar de manera exitosa.

El estudio de Zhang (2009) menciona la posibilidad de alcanzar eficacia comunicativa parecida a la de un hablante nativo, y destaca la importancia que el contexto situacional juega en la adquisición de una segunda lengua, tanto como la interacción misma. Afirma que el proceso de entender, adquirir y utilizar la información que se muestra en una conversación, se logra afianzar gracias a la interacción, ya que el contexto situacional y la interacción se complementan. Con respecto a la posibilidad de que un no-nativo del inglés pueda alcanzar fluidez oral mediante *input* (aducto, caudal lingüístico), *interaction* (interacción) y *output* (educto, producción) eficientes y efectivos en un entorno no natural, se aplicó una prueba a 15 jóvenes chino-hablantes que tenían de 4-5 años de ser estudiantes de inglés. Aunque provenientes de distintas escuelas, los alumnos con mejores calificaciones de las clases fueron sujetos a tres pruebas de conversación (entrevistas). En Zhang (2009) debido a que la enseñanza del inglés había sido diferente para todos ellos, se obtuvieron dos casos generales: 1) los sujetos que habían tenido práctica y exposición previa a la lengua, reflejaron en sus entrevistas buenos resultados mientras que 2) los que experimentaron la enseñanza más tradicional, enfocada a la gramática, su desempeño se vio limitado en las entrevistas. Los resultados que reporta Zhang (2009) mostraron que es posible adquirir eficiencia comunicativa para un no-nativo, siempre y cuando la interacción con base en un contexto determinado y en

una situación comunicativa real se encuentre de acuerdo al nivel de conocimientos de la lengua meta. De este modo, los resultados en la producción oral controlada en un contexto semejante fueron más favorables y beneficiosos. Se demuestra que la lectura extensiva es una gran fuente de información y que los exámenes tradicionales limitan la capacidad comunicativa del estudiante. Para cerrar este antecedente, se advierte que un no-nativo puede alcanzar una productividad muy similar a la nativa, siempre y cuando éste cuente con el tiempo suficiente para practicar, hacerse de información sobre la lengua, el vocabulario y exponerse a la interacción necesaria para la práctica.

Con respecto al papel que juega la lengua madre en la adquisición de la segunda lengua, o L2, en los salones donde el inglés se practica como lengua extranjera, Nation (2003) asegura que la segunda lengua debe ser utilizada y promovida en todo momento, destaca que la lengua madre juega un rol, aunque pequeño, en la adquisición. Incluso menciona que el uso de L2 se debería maximizar dentro del aula, ya que fuera de ella no existe la oportunidad para la práctica, y mediante este uso de L2, la clase podría suceder en la lengua meta de manera cuidadosa, mediante indicaciones, expresiones, gestos y demás, así el alumno aprendería al momento de presenciar lo que sucede frente a él. Nation (2003) especifica el uso que algunos maestros le otorgan a L1 (lengua materna), utilizándola en todo momento, inclusive antes de iniciar una actividad enfocada en L2, con el propósito que los alumnos entiendan y estén por encima de la actividad antes de comenzar a realizarla, si bien esta forma de utilizar el L1 como base en la adquisición del L2 es efectiva, la propuesta didáctica de este proyecto no ejecuta el mismo ejemplo; ya que el lenguaje se estudia con el propósito de emplearlo en situaciones reales y estos procedimientos frenan la capacidad de producir L2 en el momento de interactuar y comunicarse en la vida diaria. Pero se concuerda en gran parte, con una propuesta hecha por

Nation (2003) en el mismo artículo, poco antes del final, menciona que la lengua materna debería de ser vista como una herramienta, y como toda herramienta, no debería de ser utilizada en demasía.

Al comienzo del trabajo de Celaya (1989), se menciona que existían creencias sobre la adquisición de un segundo lenguaje, por ejemplo: las influencias negativas y positivas en los lenguajes (lengua madre – lenguaje extranjero). Había influencia negativa si las lenguas no tenían características similares (interferencia), pero si era al contrario, eran positivas (transferencia). De acuerdo con Celaya (1989), en la actualidad hay nuevo interés en la transferencia del lenguaje junto a nuevas perspectivas. La adquisición del L2 ya no se ve como un proceso de hábitos, sino que ocurre dentro de un proceso creativo donde el alumno adquiere un rol activo, justo como sucede en la L1, en el que toma lugar la transferencia. Un enunciado de Celaya (1989) tiene gran semejanza a la propuesta didáctica de este trabajo, al afirmar que hay dos situaciones en las que se puede encontrar el alumno, y son factor para el desarrollo comunicativo del L2. La primer situación ocurre cuando se ve expuesto a un entorno natural en el que el único medio de comunicación es el lenguaje extranjero y recurre a comunicarse en L2 aún al no estar listo, y por otro lado, el entorno limitado con escasas opciones de interactuar. Al comparar estas dos situaciones, Celaya (1989) afirma que ahí es donde se encuentra el espacio que existe entre la adquisición y el uso del L2. Es importante considerar su punto de vista, deja en claro que el proceso de adquisición de L2 no será idéntico al de L1, debido a que en el L1 se comienza desde cero, y para el L2, ya se tiene conocimiento de un lenguaje. Es por eso que el alumno lo toma como base, y entre menos conozca del L2 más recurrirá al L1, aclara que esta tendencia puede llegar a ser una carga o una ayuda. Sin

embargo, comenta que el proceso de adquisición de L2 comparte semejanza con el de L1. Se deja en claro que hay relevancia de L1 en el proceso de adquisición de L2.

El trabajo de Hurtado & Hurtado (1992) estudia los pasos y estrategias que se siguen para el estudio del lenguaje inglés y habla de la influencia que tiene el español sobre dicho lenguaje. Deja en claro que aprendizaje (*learning*) y adquisición (*acquisition*) son términos distintos. Al especificar que aprendizaje es el desarrollo consciente de la L2 en un estudio formal, mientras que adquisición, consiste en el proceso espontáneo que resulta del uso natural de este lenguaje, el cual se fomenta en la estrategia. Al igual que algunos trabajos mencionados anteriormente, destaca la importancia que tiene el *input* con el que tiene contacto el alumno, y el *intake*, que es lo adquirido por éste. Existen distintos enfoques con los que se puede tratar el *input*, un par de ellos especificados en el texto son: el *behaviorista*, aquí se utiliza como estímulo y retroalimentación, afirmando que el medio ambiente es un factor crucial. El *nativista* o *mentalista*, que se enfoca más en los procesos interiores que en lo externo (trata el *input* como un catalizador), entre otros. El enfoque de *input* más cercano a la estrategia de esta propuesta es el behaviorista, ya que el hablante natural proporciona estímulos y retroalimentación a través de L2.

Como menciona el texto, el discurso que toma lugar depende de las características del educando, y en un contexto natural, la negociación en la conversación depende de los personajes involucrados. Hace hincapié en la importancia de la interacción en contextos formales entre profesor y alumno, la comunicación entre el facilitador y el educando nunca debe llegar al discurso no gramatical. Hurtado & Hurtado (1992) especifican el *input* como *effects on route* (efectos en el cambio) y *effects on rate* (rapidez en el aprendizaje, relación causa-efecto). Aseguran que la simple exposición al L2 no es suficiente, se necesita un *input*

adecuado que se convertirá en *intake*, y aquí es cuando la adquisición ocurre. Para concluir, enuncian que el aprendizaje de L2 está influenciado en parte por L1.

El trabajo de Ascencio (2010) detalla la adquisición y el aprendizaje dentro del enfoque natural. Empieza por mencionar que al inicio de los noventa, debido al surgimiento de nuevas teorías sobre el aprendizaje de una segunda lengua, se evitaba o criticaba el enseñar el lenguaje por medio de la traducción gramatical, y también, el enfocarse en el aspecto gramatical. Menciona las metodologías racionalistas, y de ellas surge el enfoque natural, el enfoque natural ve el aprendizaje del primer y segundo idioma como similares. Acorda a Ascencio (2010), Krashen observa dos maneras de hacerse del L2: la adquisición, que es un proceso subconsciente, y aprendizaje; que es un proceso consciente, de esta distinción surgen aspectos problemáticos del enfoque natural. Aclara que la adquisición ocurre cuando se entiende la información de los mensajes o cuando se tiene *input* comprensible, y una vez que la adquisición se desarrolla, esta es la responsable de expresiones orales y fluidez en el idioma, siendo la adquisición pieza importante en esta instrucción, más no el aprendizaje. El aprendizaje trata sobre el conocimiento de las reglas y saber el uso de ellas, he de ahí lo “consciente”. Ascencio (2010) afirma que Krashen nota que la explicación gramatical se relaciona con el aprendizaje y no con la adquisición de la lengua, menciona que la instrucción directa es a corto plazo, y el aprendizaje no facilita la adquisición.

La discrepancia en la distinción de aprendizaje y adquisición nace de la comparación de un adulto y un niño en la forma de hacerse de L2, al decir que ocurre de igual manera que el L1. El autor, Ascencio (2010), especifica que si este proceso ocurre de igual manera en ambos casos, entonces sólo bastaría con la exposición de *input* comprensible y la adquisición tomaría lugar por sí sola, sin instrucción de por medio por parte del maestro ni la intención de aprender

por parte del alumno. Debido a que al momento de la clase no es posible conocer que proceso está utilizando el alumno al tiempo de participar, si consciente o subconsciente, el enfoque natural es difícil de alcanzar en un salón de lengua extranjera, por ello esta propuesta fomenta mediante la estrategia tal proceso.

En Ascencio (2010) la afirmación de que los estudiantes adquirirán la lengua por oírla y leerla es muy ambigua, no obstante la habilidad para “hablar” surge del *input* ($i+1$, Krashen), más el *input* al que debe ser expuesto cada estudiante es diferente debido a la exposición previa de cada uno al L2. Ascencio (2010) aclara que Krashen y Terrell en 1982, establecen que estructuras no adquiridas pueden ser comprendidas mediante el contexto e información extra-lingüística. De igual manera, menciona que Gregg en 1984, asegura que un estudiante entenderá un mensaje sin conocer todas las estructuras.

La propuesta de este trabajo se sustenta en los puntos mencionados anteriormente, y los considera al momento de promover el proceso de adquisición en el alumno durante la estrategia, utilizando el aprendizaje como un pequeño cimiento, debido a que la meta es desarrollar una competencia en el aspecto comunicativo en el estudiante del L2 a largo plazo, no a corto plazo. Ascencio (2010) destaca lo expresado por Terrell: el alumno debe de contar con acceso a la lengua, es decir, que tenga oportunidad de expresarse en ella en contextos significativos, ya que en estas circunstancias la adquisición resulta completa. Otro autor que menciona Ascencio (2010) es Ur y su trabajo de 1991, éste habla de la relevancia que tiene la práctica sobre el lenguaje que se quiere aprender. Los puntos de vista anteriores referidos por distintos autores los cuales destaca Ascencio (2010) son importantes en este proyecto, debido a la estrategia a desarrollar para crear situaciones auténticas de intercambio de información, eventos de lengua “reales”, en los que el alumno sea capaz de expresar sus mensajes, lograr el

fin comunicativo y comunicarse eficientemente mediante la práctica conversacional con un hablante natural de L2.

Krashen & Terrell (1995) promueven el desarrollo de la comunicación oral a través de actividades de adquisición y especifican las particularidades de estas actividades. Las actividades deben resultar interesantes al alumno para enfocarlo en el significado y contexto de las oraciones que se expresan, a cambio de la forma. Se afirma que el *input* es una pieza clave en estas actividades, a través de él se introduce vocabulario nuevo, crea situaciones que propician la producción oral y crea un sentido de pertenencia en el alumno. Cada actividad se enfoca en una situación o tema en particular y el alumno debe ser consciente de ello, el fin es proveer *input* adecuado.

Krashen & Terrell (1995) destacan la información extra lingüística, la cual puede servir como guía comprensiva; el tema, situación o rol no debe ser extraño en los aprendientes para que estos sean capaces de utilizar herramientas en el momento de la práctica de conversación. Es necesario ajustar la dificultad para que el sujeto que practique no se abrume por vocabulario y se exprese con naturaleza. Krashen & Terrell (1995) distinguen cuatro tipos de actividades: humanísticas afectivas, solución de problemas, juegos y contenido. Las relevantes para este trabajo son las humanísticas afectivas, y en definitiva, las de solución de problemas. Las humanísticas afectivas se enfocan en el contenido expresado e involucran los sentimientos, las opiniones, reacciones, ideas y experiencias del alumno, aquí una buena técnica para poner en práctica son los diálogos abiertos, conversaciones con espacios en blanco dentro de una estructura e impulsan el intercambio de información, deben ser cortos y con información útil para la conversación. Se menciona que estos promueven y ayudan a la conversación en los estudiantes principiantes e intermedios. Por otra parte, Krashen & Terrell

(1995) afirman que las actividades de solución de problemas, buscan que el alumno encuentre la respuesta o el intercambio correcto para una pregunta, problema o situación, estas son exitosas si son útiles o interesantes para el estudiante, y a la par, pueden ser personalizadas.

Esta propuesta trata de este acercamiento natural, pero en especial, de las actividades que se pueden llevar a cabo para propiciar la producción de *output* en el alumno, aunque en este proyecto la estrategia para crear la comunicación entre el hablante natural y el alumno no será “rígida” como las mencionadas en el capítulo de Krashen & Terrell (1995), con el propósito de que el alumno sea capaz de expresarse con completa libertad, al igual que el hablante natural de L2 en una situación específica. La estrategia de la propuesta cuenta con un objetivo final, además, con la descripción del evento, la situación e información del rol, dicha estrategia tendrá similitud con la información vista en los capítulos del libro de clase.

En Richards (2006) se mencionan dos metodologías que son consideradas extensiones de *CLT*, las cuales son: *Content-Based Instruction, CBI* (Enseñanza de Lengua basada en Contenidos) y *Task-Based Instruction, TBI* (Enseñanza de Lengua basada en Actividades). Se especifica que la misión de ambas es lograr la competencia comunicativa del aprendiente (la cual se especifica al final del apartado teórico 2.1), por ende, la propuesta toma sus bases en dichas metodologías. La descripción, a grandes rasgos, que se brinda en el capítulo del *CBI* es la siguiente: interacción del alumno con usuarios de la lengua, comunicación significativa y con propósito a través del lenguaje, negociación de significado entre las partes involucradas en la conversación, aprender de la retroalimentación que se brinda al usar el lenguaje, escuchar el lenguaje e incorporar nuevas formas para desarrollar competencia comunicativa, intentar y experimentar diferentes formas de expresarse.

Para que sea posible desarrollar este proceso, el contenido debe ser el impartido en clase, y las instrucciones no dirigen al contenido. Primero hay que elegir la información a cubrir, después las instrucciones y actividad a realizar. Se enfoca en aprender el contenido de manera significativa, en vez de aprender los pasos del lenguaje para ejecutarlo. Asegura que el *CBI* puede utilizarse desde unidades pequeñas de trabajo hasta en diversos cursos. Uno de los problemas del *CBI* es que si se tiene una materia a enseñar utilizando el segundo idioma (inglés), la competencia comunicativa en el L2 será desplazada a segundo término debido a la importancia de la materia en cuestión.

El *TBI* es crear la interacción correcta dentro del salón en el que ocurre el lenguaje, y no utilizar un programa didáctico centrado en aspectos gramaticales, con enfoque en actividades de interacción. Se especifica que si bien los maestros incluyen variedad de actividades en sus clases, este proceso únicamente involucra el uso de actividades de interacción, incluyéndolas desde la planeación hasta el momento de realizarlas en el salón. Richards (2006) menciona un punto importante sobre las actividades: por medio de éstas el alumno produce *outcome*, en él puede tomar lugar la adquisición del lenguaje mientras ocurre la actividad, se enfoca en el sentido de la comunicación y si hay uno o más alumnos participando, entran estrategias conversacionales y habilidades interactivas durante la actividad.

Las actividades que tienen fuerte vínculo con esta propuesta son las enfocadas a la vida real (*Real-world tasks*). En ellas se llevan a cabo los juegos de roles con temáticas de la vida diaria, dentro de estas existen las dirigidas a la solución de problemas (*Problem-solving*), que de igual manera son elementales en la creación y diseño de la estrategia en la propuesta.

Lo anterior resalta la diferencia que existe entre los procesos mencionados y los tradicionales que toman lugar en determinados lugares. El proceso tradicional presenta el

nuevo concepto gramatical, ocurre la práctica de manera controlada y con base en esta práctica se produce la nueva información con el concepto por parte del aprendiente. Mientras que el enfoque del *CBI* y *TBI* es crear actividades de interacción, en las que el alumno actúe e interactúe con el lenguaje, para que así se dé la adquisición del lenguaje al igual que la comprensión de la información y vocabulario que se emplea en la conversación.

A su vez, Richards (2006) especifica problemas que pueden surgir con el uso del *TBI*, uno de ellos es el uso correcto del lenguaje que puede ser desplazado a expensas de la fluidez, otro de ellos es el criterio a usar para la selección de actividades, éste puede afectar las calificaciones finales (si el lugar está regido por pruebas o exámenes), se centra en los procesos del salón y no en los resultados del aprendizaje. Sin embargo, si la interacción entre aprendiente y hablante natural de L2 sucede, es de gran ayuda para los alumnos en el desarrollo de habilidades comunicativas. Así, mientras toma lugar el proceso de interacción el alumno adquiere vocabulario, al igual que practica el contenido y se adapta al ritmo de fluidez necesario con el hablante natural de L2, y por consiguiente, conoce e impulsa a hacer uso adecuado de L2.

1.2 Definición del problema

Si abordamos la información gramatical (estructura gramatical) o nuevo contenido de la lección de una manera prescriptiva, al mencionar reglas de uso y excepciones, sin práctica, se crea un entorno en el cual el aprendiente es incapaz de desenvolverse por completo. En este entorno el alumno no conoce en qué situaciones podrá utilizar la nueva información (vocabulario, expresiones, estructura gramatical e información). Al no estar familiarizado con la información y las situaciones que se le presentan en el material de clase, recurre a la

traducción de la segunda lengua al español, como método de identificación y reconocimiento del nuevo vocabulario, enunciados y diversas situaciones lingüísticas. La estrategia de la propuesta promueve la adquisición e impulsa el desviar la necesidad del aprendiente por L1 al experimentar nueva información.

Para el facilitador que lleva a cabo esta propuesta, la traducción es una herramienta que se utiliza frecuentemente por algunos maestros, aunque considera que no debería ser utilizada en exceso en el proceso de adquisición del inglés como lengua extranjera por la razón de preparar al alumno a enfrentarse a situaciones naturales de L2. Para el facilitador, las estructuras y cierto vocabulario de ambas lenguas guardan cierta similitud, más no son idénticos, cada lengua posee sus propias particularidades en cuanto a estructura gramatical y significados contextuales.

Se debería enfocar más en las diversas maneras de cómo hacer llegar el nuevo conocimiento al alumno, en vez de recurrir de manera inmediata a la traducción de una palabra desconocida, o a la explicación literal en L1 del empleo de la nueva forma de L2 mediante la traducción lingüística. La dependencia de la lengua materna para adquirir una lengua, L2 en este caso, es una circunstancia latente en todo alumno a quien se le instruye en una lengua extranjera.

1.3 Justificación

La estrategia de la propuesta brinda una oportunidad al alumno que desea aprender, adquirir y experimentar una segunda lengua de una manera parecida a la natural a través de un medio tecnológico en un entorno formal. Existen ejemplos de alumnos que tienen conocimiento previo de la segunda lengua (por parte de escuelas que similarmente se dedican

a la enseñanza del inglés exclusivamente) y al momento de verse expuestos a la forma de enseñanza (Enfoque Comunicativo, Método Directo, Natural) de la institución privada donde labora el facilitador de la propuesta, les resulta interesante y práctica. Además, cuando se añade esta oportunidad de interacción que brinda la propuesta, se crea un interés especial en practicar y aprender L2.

Si bien la forma de enseñanza de la institución no lo es todo, la labor del facilitador es muy significativa, debido a que brinda forma a estos conceptos a través del uso adecuado del diverso material con el que cuenta, mediante actividades de interacción diarias que se apliquen a la lección particular y a seguir los pasos establecidos en el programa de la institución (pasos explícitos en capítulo de Metodología) con el fin de lograr producción por parte del alumno durante la sesión. De esta forma el facilitador no presenta necesidad de recurrir constantemente a la traducción como ruta alterna en la enseñanza-aprendizaje, esto debido a las situaciones en las que el alumno requiere el significado en español de lo que se está cubriendo en la lección, la nueva información de L2, y esto no colabora en la promoción del proceso de adquisición de L2, sino que perjudica, pues detiene el avance en el uso de la misma lengua.

En la propuesta de interacción comunicativa con el anglohablante, con un rol y objetivo, se estimula a recurrir a la equivalencia, como alternativa a la necesidad que presenta el estudiante por conocer el significado en L1 de nueva información en L2, acción que realiza el hablante natural de L2 con el aprendiente durante la interacción en una situación de la estrategia, al proporcionar sinónimos de vocabulario a la forma (vocabulario/expresión) que el educando desconoce. El proporcionar un significado extenso en inglés de una palabra al alumno puede de alguna manera impedir la retención de la misma. Otra alternativa por parte del aprendiente,

es hacer uso de la inferencia durante el diálogo con el hablante natural, o hacer el cuestionamiento directo en L2 para obtener el significado del vocabulario o sus equivalencias de expresiones desconocidas en L2.

Cuando ocurre el proceso de producción (*output*) por la apropiación del conocimiento nuevo (*intake*) en el alumno como resultado de la práctica en la interacción con la persona nativa del segundo idioma, mediante el seguimiento-imitación de la producción diaria en las sesiones del facilitador, así como tomar la presentación inicial que se brinda (*input*) como guía, se habrá logrado el objetivo que consiste en alejar al alumno lo más posible de la necesidad de depender de su lengua materna para adquirir una segunda lengua.

Al tener un entorno natural recreado y académico a su alrededor, los aprendientes emulan la manera en que adquirieron su lengua materna, aunque con cierta dificultad, en la que nadie explica una palabra, sino que se utiliza la demostración-acción como forma de interpretación en la comunicación. Al mencionar la dificultad, acorde a Ortega (2013) hay gran cantidad de evidencia que indica que L1 no puede alterar radicalmente la adquisición de L2, pero si afecta el ritmo de progreso del estudiante en su camino natural de desarrollo. Sin embargo, en Ortega (2013), se menciona que investigadores concluyeron que existen soluciones para el desarrollo de una cierta área gramatical que los aprendientes de L1 y L2 deben atravesar para llegar a la competencia final deseada, aunque los detalles sobre cómo logran esto los aprendientes de L1 y L2 varían. Al final, destaca Ortega (2013) el cambio de catalogar diferencias externas de L1-L2 a analizar el lenguaje del aprendiente en sí, contribuyó al surgimiento de la noción de interlenguaje (*interlanguage*) (en Selinker 1972).

Para Ortega (2013), en los salones comunicativos de hoy, mucho del entorno lingüístico llega a través de la interacción con uno o más locutores, y dentro de la interacción existen

modificaciones que el interlocutor realiza debido a un problema de comprensión, con el fin de hacer el significado (o la forma) más comprensible para ambos que participan en la conversación, es decir, negociación de significado. Lo mencionado previamente puede evadir el constante pensamiento de hacerse del significado en L1 al ser expuesto a nueva información en L2. De esta manera, se promueve y permite la adquisición de la segunda lengua al buscar apearse a lo natural, como sucede cuando el aprendiente se hizo de su lengua materna.

1.4 Objetivos

Crear una estrategia cuyo objetivo es que el estudiante sea eficaz en lo que quiere comunicar, al interactuar en situaciones recreadas mientras emplea vocabulario que conoce a la vez que se promueve la adquisición de nueva información durante la interacción, en sí aprender mientras se interactúa y reforzar información de clase.

1.4.1 Objetivos específicos

Al verse expuesto a la experiencia de interactuar con un hablante nativo de L2 ajeno al contexto educativo en una situación recreada, el estudiante será capaz de:

- Hacer uso de formas/expresiones estándar de la segunda lengua.
- Utilizar la equivalencia en L2, negociación de significado, inferencia o cuestionamiento directo de vocabulario desconocido con el fin de comprender la nueva información (vocabulario, expresiones).
- Comunicarse con las personas nativas, o no nativas, de la segunda lengua, con fluidez aceptable.
- Iniciar comunicación, responder e interactuar en diversas situaciones con entorno de L2 de manera eficiente.

- Resolver situaciones y dilemas relacionados con el significado de una forma en L2 que se le presenten en conversaciones en el segundo idioma de manera precisa.
- Obtener mediante el fomento de la adquisición nuevas formas durante la interacción en una conversación con personas hablantes nativas, o no nativas, de L2.

1.5 Preguntas de investigación

Existen alternativas que pueden ser utilizadas para alejar al aprendiente de utilizar la traducción directa de formas o expresiones desconocidas de L2 a la lengua materna (español), como la equivalencia de significado en L2 o enunciación de formas L2 similares. La equivalencia en la lengua meta es una alternativa de gran valor que resulta como apoyo para el alumno en el proceso de adquirir la nueva forma de L2. La equivalencia en L2, negociación de significado, inferencia o cuestionamiento directo toman el rol de la necesidad de L1 que presenta el alumno al enfrentarse a información desconocida en L2. De esta manera surge la primera pregunta de investigación:

1. ¿Es posible que el aprendiente adquiriera formas (vocabulario/expresiones) ajenas al vocabulario que conoce de L2 mediante la equivalencia en L2, negociación de significado, inferencia o cuestionamiento directo de vocabulario desconocido durante el intercambio de información auténtica con el hablante natural?

Para el facilitador de esta propuesta, el problema principal que existe al traducir de L2 a lengua materna es la diferencia que existe entre el inglés y el español, que si bien son lenguas que en cierto nivel comparten algunas semejanzas, son culturalmente distintas. Lo que presencia el facilitador del trabajo durante la clase, es que el aprendiente tiende a recurrir a la traducción como primer recurso cuando es incapaz de hacerse de información en L2. Para el

alumno, lo anterior resulta una manera más práctica, fácil y al alcance de conocer el significado. Dicho recurso afecta el uso que le dará a la nueva palabra, frase o expresión en situaciones posteriores, al no conocer la situación en la que se puede emplear la forma, uso y significado, además ocurre el desarrollo de una adquisición no idónea, lo que dirige a una interacción en L2 con falta de coherencia e interrupción.

Al depender de la versión en español, el nuevo vocabulario perteneciente al inglés americano sería utilizado en una circunstancia o situación no real. El vocabulario y las expresiones deberían localizarse en un contexto lo más apegado a lo natural posible, a lo habitual, de esta forma el alumno es capaz de expresarse mediante el uso del inglés en situaciones cotidianas cuando se encuentre en el momento adecuado.

Al tratar en la propuesta, la importancia de la interacción como medio para alejar, en lo posible, al aprendiente de su necesidad de significados en L1 frente a nueva información en L2, surge el siguiente cuestionamiento:

2. ¿Es posible alejar al aprendiente de la necesidad de L1 que presenta al enfrentar nuevas formas y expresiones de L2 a través de la interacción auténtica con el hablante natural en situaciones cotidianas de L2?

El uso de la nueva información sucede una vez que el aprendiente adquiere la información, procesa y emplea en situaciones posteriores, o en el momento de la interacción. Las personas que tienen conocimiento de L2 a nivel de facilitador, o nivel avanzado, han experimentado la exposición a situaciones donde aparece nuevo vocabulario y expresiones del lenguaje en eventos auténticos del idioma, o por diversos medios: textos, canciones, películas y demás. Debido a la previa información que se conoce de la lengua y exposición a L2, se es capaz de

adquirir, crear e inferir mediante equivalencias propias los significados, y hacer uso de nuevas formas de L2, expresiones o *slang* (lenguaje coloquial) de la lengua meta, sin recurrir al significado en L1.

1.6 Hipótesis o supuesto

La propuesta parte del evento en que el aprendiente al momento de intercambiar información mediante un diálogo con el hablante natural de L2 utilice el vocabulario y formas de expresión vistas en clase, y experimente en la exposición un nivel de fluidez natural, real, a la vez que se propicia la adquisición de nuevo vocabulario y expresiones. El empleo de vocabulario desconocido por parte del hablante nativo, expondrá al alumno a la experiencia de no conocer los elementos que aparecen en la conversación, por ende, tendrá la necesidad de deducir el significado de las nuevas formas por inferencia, contexto, situación, tema, diálogo o lenguaje corporal. De igual manera, cabe la posibilidad que el aprendiente haga el cuestionamiento directo del significado de formas desconocidas, o pregunte por ejemplos de formas similares al vocabulario desconocido (equivalencia), y al obtener dicha petición esta será en L2. Al continuar la conversación, sigue el empleo de dicha forma por parte del hablante, no obstante el elemento ya no interrumpe el mensaje ni la intención comunicativa en el estudiante.

Otro supuesto nace del deseo de alejar al aprendiente de la necesidad de adquirir el significado de nuevos elementos L2 con el empleo de la lengua madre. Debido a este propósito, aparece la creación de situaciones comunicativas en L2, en las cuales el aprendiente sea testigo de que el empleo de lengua madre no es benéfico para solucionar el evento, debido a que el otro participante en la interacción no es de la misma nacionalidad y no maneja el

español, de esta manera dicho recurso del alumno queda eliminado. La inmersión del aprendiente en un entorno natural recreado, para sustituir tal dependencia, resulta una manera muy viable de mostrar el valor real de tal necesidad en una situación auténtica de L2.

2. Fundamentación teórica

En la elaboración del marco teórico se emplearon autores que estuvieran relacionados con el campo de la Lingüística Aplicada, así como fuentes primarias o secundarias de investigación pertinentes al propósito que sustenta el trabajo. Entre los autores se buscó encontrar opiniones que fortalezcan el trabajo, de esta manera se toman los puntos de vista más adecuados sobre los temas necesarios, para expresar una idea más clara de lo que se busca lograr en la propuesta.

Asimismo, se hace referencia a los distintos elementos que se encuentran en el enfoque de enseñanza de la escuela YOSI EZ-English (YEZE), donde ocurre la propuesta. Los puntos que abarca este capítulo van desde los fundamentos de la metodología a seguir en las clases, creada por la escuela, los métodos en lo que se afianza la propuesta y los términos teóricos en los que se basa la estrategia, así como los detalles específicos en los que hay que brindar especial atención para lograr el resultado que se persigue en el aprendiente.

2.1 Métodos que involucra la propuesta y YEZE

Previo a la exposición de los métodos involucrados en la estrategia de esta propuesta y en la metodología de YEZE, se muestra una breve explicación de tres conceptos: método, enfoque y estrategia. Richards & Rodgers (2001) brindan una interpretación del modelo de Anthony en 1963, en donde se explica lo que es un método, enfoque y estrategia. Para Richards & Rodgers (2001), el enfoque es el nivel en el que las suposiciones y creencias del

aprendizaje del lenguaje se especifican, funcionan como fuente de práctica y principio de enseñanza del lenguaje; el método, es el nivel en el que la teoría se pone en práctica, en éste se deciden las habilidades y contenido por enseñar, también el orden en que la información será presentada; y por último, la estrategia (técnica) es el nivel en que se describen los procesos o pasos a llevar a cabo en el aula.

2.1.1 Métodos

Para comenzar se expone el Método de Gramática-Traducción con el fin de contrastar el objetivo de éste con esta propuesta y el de la metodología utilizada por YEZE. El objetivo del Método de Gramática-Traducción no es el de desarrollar en los aprendientes habilidades comunicativas en el idioma que se practica, sino la comprensión de cantidades de texto y traspasar la información a la lengua materna mediante la traducción, a través del estudio de la gramática perteneciente a la lengua meta. El método sufrió críticas debido a que se llegó a la conclusión de que la manera más eficiente de aprender y adquirir un idioma, era la de expresarse en él y hacer uso del mismo, no sólo estudiar la gramática o el lenguaje en sí.

El enfoque de dicho método se centra en la escritura y la lectura, es decir, desplaza las demás áreas de competencia a desarrollar del segundo idioma. De acuerdo con Howatt (1984, en Schmitt, 2013) por lo general, una lección ordinaria del Método Gramática-Traducción consta de dos reglas gramaticales nuevas, vocabulario (lista de palabras) y algunos ejercicios de traducción de la lengua madre (L1) a la lengua meta (L2), y viceversa, a través de los cuales los alumnos ponen en práctica las reglas de la lengua que estudian, pero sin llegar a comunicarse en ella.

El método de traducir de una lengua a la otra se considera práctico y conveniente para lograr la comprensión del alumno cuando las estructuras e información que se le presenta resulta compleja. Aunque en la actualidad dentro de los salones en los que ocurre el aprendizaje-adquisición de L2 no se traducen textos completos, en ocasiones sólo palabras y oraciones. A la vez, ese proceso frena la capacidad de adquirir formas, significados y hacer uso de ellas en L2, sobre todo de manera oral, por la constante necesidad que muestra el aprendiente de adquirir el significado de L2 en la lengua que conoce, la materna. Ya que cada vez que aparece vocabulario nuevo, recurrirá a L1, afectando la forma y el sentido de L2 por relacionar ambas lenguas al considerar que son semejantes (inglés y español). Sin embargo, se supone una herramienta útil al momento de que el alumno no llega a comprender el sentido total de una oración, por la falta de conocimiento del significado de una palabra cuando se lee, escribe, comunica o escucha.

El Método de Gramática-Traducción no es aplicado por YEZE, y tampoco se considera en la estrategia de este trabajo. Lo que busca esta propuesta es alejar lo más posible al aprendiente de este recurso, y lograr que no recurra a la necesidad de adquirir la información nueva de L2 en L1. Es posible lograr lo anterior a través del uso de la equivalencia de vocabulario, explicación e inferencia de significados o la búsqueda de similitudes en L2 en situaciones conversacionales auténticas, para que el alumno adquiera el significado de la nueva palabra por sí mismo, y con ayuda del hablante natural, inmerso en una situación y objetivo determinado en L2. Lo anterior se corrobora con la siguiente cita de Schmitt (2013):

Uno de los problemas principales con la Gramática-Traducción era que se enfocaba en la habilidad de ‘analizar’ el lenguaje, y no en la ‘habilidad’ de usarlo. Además, el énfasis en la lectura y escritura hacía poco para promover la habilidad de comunicarse

oralmente en el lenguaje meta. A comienzos del siglo veinte, surgieron nuevas ideas sobre el uso del lenguaje y de esta coacción aparece lo que se conoce como el Método Directo (Schmitt, 2013, p. 4)².

Un método en el que se basa parte de la metodología de YEZE, y la estrategia de esta propuesta, es el Método Directo. De acuerdo con Richards & Rodgers (2001) el método utiliza intensa interacción oral, preguntas, y requiere producción por parte del alumno. El maestro olvida el análisis de la gramática, impulsa el uso directo y espontáneo del lenguaje extranjero (inglés, en este caso), se reemplaza el libro de texto en la etapa temprana de la enseñanza, y el vocabulario conocido sirve de apoyo para introducir nuevo mediante la mímica, demostración e imágenes.

Éste método es una de las razones por las cuales se decide crear la estrategia de esta propuesta, ya que se busca que el alumno refuerce lo aprendido, adquiera la lengua y haga uso de ella mediante la producción oral en situaciones auténticas de intercambio de información, en las cuales se fomenta la adquisición, para que no sólo aprenda la lengua sin ser capaz de utilizarla. El propósito del Método Directo es el mismo que emplea YEZE y el que busca la propuesta, que el alumno aprenda L2 como sucedió con L1, acercándose lo más posible a la forma en que este proceso inicial de la lengua toma lugar.

La característica principal del Método Directo, que en su comienzo se conocía como Método Natural, es el empleo de L2, lengua que se utiliza para conducir la clase. La lengua meta está presente y de esta manera se propicia la interacción en ella. El enfoque, por ende, es

² One of the main problems with Grammar-translation was that it focused on the ability to ‘analyse’ language, and not the ability to ‘use’ it. In addition, the emphasis on reading and writing did little to promote an ability to communicate orally in the target language. By the beginning of the twentieth century, new use-based ideas had coalesced into what became known as the ‘Direct method’.

el comunicativo, sin hacer énfasis en la explicación de estructuras gramaticales. Richards & Rodgers (2001) afirman que el Enfoque Comunicativo busca la competencia comunicativa del alumno como meta de enseñanza y desarrolla procedimientos para la enseñanza de las cuatro áreas del lenguaje que reconocen la interdependencia de la comunicación y el lenguaje.

Como expresan Richards & Rodgers (2001): “Sauveur y otros promotores del Método Natural argumentaban que un lenguaje extranjero puede enseñarse sin hacer uso de la traducción o del lenguaje nativo del aprendiente si el significado es manejado de manera directa mediante la demostración y acción” (2001, p.11)³. Por consiguiente, el estudiante aprende y adquiere el lenguaje al observar, escuchar y practicar, aunque en ocasiones es necesaria una breve explicación de lo cubierto en la actividad mediante la demostración, o por medio de un breve *modeling* si es necesario (que es una pequeña demostración-acción de la información en uso). Por lo que Sauveur (1875) hace el siguiente cuestionamiento en forma de desafío:

¿Entonces, aún no queda claro que el medio de aprender las palabras de un lenguaje es el no pensar en ellas, sino producir ideas constantemente, al utilizar como instrumento sólo las palabras del lenguaje que se estudia? Desafío a cualquier hombre pensante a contradecirme (Sauveur, 1875, p.45)⁴.

³ Sauveur and other believers in the Natural Method argued that a foreign language could be taught without translation or the use of the learner’s native tongue if meaning was conveyed directly through demonstration and action.

⁴ Is it not clear then, that the means of learning the words of a language, is to not think about them, but to produce ideas constantly, using for instrument only words of the language one is studying? I defy any thoughtful man to gainsay me.

La sesión es el espacio en el cual el alumno tiene la oportunidad de practicar la lengua por sí mismo, con los compañeros y el facilitador del lenguaje, además el entorno de L2 recreado en el aula es el indicado para ello.

2.1.2 Eficiencia comunicativa del alumno mediante los métodos mencionados y la práctica en clase.

De esta forma se introduce una manera inductiva de adquirir el lenguaje dentro de la clase, un ambiente natural recreado en un formato formal, con el motivo de propiciar la eficiente producción comunicativa en inglés. De acuerdo con Richards & Rodgers (2001), Hymes menciona este tipo de eficiencia comunicativa en 1972, la llama competencia comunicativa. El concepto hace referencia a lo que el hablante necesita conocer para ser competente al comunicarse en una comunidad. Conforme a Hymes (en Richards & Rodgers, 2001), la persona que adquiere la competencia comunicativa se hace del conocimiento y habilidad del uso del lenguaje, al distinguir la formalidad y propiedad del lenguaje, al igual que las acciones que ocurren en las situaciones comunicativas que experimenta. Así, mediante la práctica en clase, se busca lograr que el alumno, al ser expuesto al intercambio con el anglohablante logre comunicarse de manera apropiada y eficiente, haciendo uso del inglés en una situación comunicativa de la estrategia.

2.2 Conceptos teóricos relevantes a la propuesta y estrategia

2.2.1 La comunicación como base del fomento de la adquisición

Se recurre a Widdowson (1978) con el fin de continuar con la información que sustenta el objetivo de esta propuesta, que consiste en hacer uso de L2 en una situación comunicativa auténtica con un hablante natural de L2 ajeno al contexto educativo, a la vez que es posible fomentar la adquisición de nuevo vocabulario de la lengua meta. Al igual que los previos

autores, la comunicación para Widdowson (1978) es primordial, más lo que lo diferencia de Sauveur (1875) es que él no desprecia el uso de la gramática para brindar el segundo idioma al aprendiente, sino asegura que éste ha sido un elemento fructífero para la enseñanza-aprendizaje de L2 a lo largo de los años, aunque conoce las limitaciones existentes. Destaca que el estudiar las estructuras gramaticales y vocabulario sólo propicia el conocimiento del sentido de enunciados y la habilidad de crearlos (Widdowson, 1978).

El enfoque de Widdowson (1978) es saber emplear la lengua en situaciones comunicativas con base en un contexto determinado. Esta postura resulta clave para la propuesta, al reforzar el conocimiento que se ha adquirido durante la clase a través de una estrategia que exponga al alumno a una situación natural de inglés con una persona nativa de la lengua meta, en la cual utilice el conocimiento previo de L2, y mediante éste se promueva la adquisición de la lengua, a la vez que se aprende vocabulario nuevo cuando el aprendiente establece una meta comunicativa en la conversación, como menciona Widdowson (1978):

[...] cuando adquirimos un lenguaje no sólo aprendemos a componer y comprender enunciados correctos como unidades lingüísticas aisladas de ocurrencia azarosa; también aprendemos a utilizar enunciados de manera apropiada para lograr un propósito comunicativo (Widdowson, 1978, p. 2)⁵.

De la misma forma, el autor hace distinción de dos términos, los cuales están relacionados con el vocabulario: *signification* (significación/significado) y *value* (valor) (Widdowson, 1978), que están vinculados con el significado que transmiten las palabras en dos circunstancias: la primera es la palabra, o enunciado por sí mismo, que si bien una oración

⁵ ... when we acquire a language we do not only learn how to compose and comprehend correct sentences as isolated linguistics units of random occurrence; we also learn how to use sentences appropriately to achieve a communicative purpose.

expresa una proposición, una idea y significado real, resulta llana debido a que ella misma sostiene la idea. En cambio, la segunda circunstancia es el valor que adquiere la palabra cuando se utiliza para motivos comunicativos reales. En palabras de Widdowson (1978):

Los enunciados tienen un significado por instancias de uso: expresan proposiciones al combinar palabras dentro de estructuras acorde a reglas gramaticales. Identificaremos este tipo de significado como *signification* [significación]. El segundo tipo de significado es aquel que los enunciados, y partes de los enunciados, asumen cuando son utilizados para propósitos comunicativos. Nos referiremos a él como *value* [valor] (Widdowson, 1978, p. 11)⁶.

Ambas definiciones concuerdan con el objetivo que busca lograr esta propuesta, desde el momento en que el cometido final es que el aprendiente adquiera el significado del nuevo vocabulario en L2, al mismo tiempo que participa en la conversación con un motivo interactivo auténtico. El aprendiente al hacerse del primer significado, podrá obtener el sentido del segundo significado, y darlo a una nueva forma durante el intercambio de información con un nativo de la lengua dentro de L2, así, el aprendiente alcanza el segundo significado, *value*, que es el que tiene más relevancia en comunicaciones auténticas de L2.

Para Widdowson (1978), el facilitador del lenguaje debe reconocer el vocabulario y las estructuras que sean convenientes para el alumno de acuerdo con el uso real, y consecuentemente, buscar aquellas que poseen un valor alto (conforme al uso cotidiano) y no emplear las que difícilmente vaya a utilizar en situaciones comunicativas de L2. Aunque dicha

⁶ Sentences have meaning as instances of usage: they express propositions by combining words into structures in accordance with grammatical rules. We will call this kind of meaning *signification*. The second kind of meaning is that which sentences and parts of sentences assume when they are put to use for communicative purposes. We will refer to this as *value*.

acción del facilitador está sujeta al plan didáctico que se tiene que seguir por parte de la institución debido al material que se asigna, este plan juega un papel decisivo en la temática y vocabulario a enseñar.

Se debe optar por la idea de facilitar la lengua para comunicarse y conocer su empleo frecuente/cotidiano, y no sólo cubrir una cierta lección con el fin de resguardar material no utilizable. Esta noción se logra mediante el brindar consejos a los estudiantes durante la práctica o por medio de narración de anécdotas, experiencias personales, sobre el uso de ciertas formas de L2 en situaciones reales que experimentó el mismo facilitador. Se debe promover y provocar la producción del alumno en todo momento, para que de esta manera ponga en práctica el vocabulario que en realidad se utiliza en situaciones reales, y sea capaz de identificar la información que sólo es respaldo, o descartar la que resulte una carga.

Un autor que argumenta opiniones críticas sobre los conceptos de Widdowson (1978), significación y valor, es Swan (1985). En sus palabras, el Enfoque Comunicativo brindó la oportunidad a los aprendientes de hacerse de una clara idea sobre cómo funciona la lengua meta en la vida real conforme la aprendían (Swan, 1985). Además, asegura que el enfoque comunicativo deshizo las mecánicas aburridas que predominaban en la enseñanza de la lengua, y proporcionó una espléndida variedad de actividades para la práctica, lo que generó un gran impulso en la velocidad y calidad dentro de la enseñanza de L2.

Swan (1985) contradice la explicación que brinda Widdowson (1978) de dichos términos, ya que no logran abarcar los demás elementos que rodean e impactan el sentido de la información. Al asegurar que factores como la situación, la relación entre participantes, el contexto y la cultura de cada persona, juegan un papel significativo en la interpretación de la

información y producción de L2. Aquí cabe la mención del término “adecuación”

(*appropriacy*) por Swan (1985), que se explica en la siguiente cita:

Nadie negaría que hay elementos del lenguaje que resultan apropiados en ciertas situaciones, o en cambio, que hay situaciones en las cuales ciertas formas de expresión son apropiadas. El Inglés es notorio por la abundancia de expresiones coloquiales, jerga y tabú... Sin embargo, tenemos que entender que la adecuación es un aspecto entre otros – una esquina importante de la descripción lingüística, pero no un todo dentro de las características del lenguaje. La “adecuación” no es una nueva dimensión... (Swan, 1985, p.6)⁷.

La adecuación es creada por los elementos que juegan un papel dentro del sentido que surge en situaciones conversacionales particulares y se ubica detrás del significado de ciertas palabras. En síntesis, lo que busca Swan (1985) a través de su crítica con el concepto de adecuación, es explicar la naturaleza del Enfoque Comunicativo (*Communicative Approach*), que en muchas ocasiones se malinterpreta por los facilitadores del lenguaje quienes basan su enseñanza en términos específicos, como los anteriores, cuando el cometido real del enfoque es brindar al alumno la oportunidad de aprender L2 lo más apegado posible a la realidad.

Sostiene Swan (1985) en la siguiente cita:

Lo importante es que los estudiantes deberían ser expuestos a ejemplos apropiados del lenguaje, y a su vez proporcionarles actividades que sean relevantes y

⁷ Nobody would deny that there are language items that are appropriate only in certain situations, or (conversely) that there are situations in which only certain ways of expressing oneself are appropriate. English notoriously has a wealth of colloquial, slang, and taboo expressions... We must understand, however, that appropriacy is one aspect among many –an important corner of linguistic description, but not by any means a feature of the language as a whole. Appropriacy is not a new dimension...

motivadoras que sirvan de ayuda en su aprendizaje. Esto es lo que hace el enfoque comunicativo (Swan, 1985, p.11)⁸.

Esta información de Swan (1985) coincide con el propósito que se persigue en la propuesta: que el aprendiente sea capaz de distinguir la información que se encuentra detrás de las palabras, al conocer el significado de diverso vocabulario y comprender o analizar la situación en que se exprese, en esta circunstancia sucede el verdadero entendimiento de L2. Inclusive el interactuar en una situación en particular dentro de la lengua meta, genera la adquisición de nuevo vocabulario que se desconocía previo al momento de la conversación. Mas gracias a la situación, el contexto, la cultura y la relación de los personajes que participan en el intercambio, el aprendiente es capaz de apropiarse del nuevo vocabulario, del nuevo significado y del empleo del mismo.

Con relación a lo anterior, otro aspecto que se desea alcanzar es que el alumno sea capaz de desenvolverse e intercambiar información con un hablante de la lengua de acuerdo a la situación, y de interpretar el sentido e intención de la información que recibe. Al lograrlo, es posible afirmar que se establece un diálogo comunicativo eficiente, en el que ambos participantes logran su objetivo comunicativo, el cual tiene más relevancia para el aprendiente debido a que consiste en comunicarse de manera exitosa, transmitir un mensaje y hacer empleo correcto de la lengua con un nativo de L2 a la vez que adquiere, infiere y cuestiona nueva información.

Este proyecto busca llegar al punto de promover la adquisición del inglés en el aprendiente, que en este caso, ocurre dentro del enfoque natural por medio de interacciones comunicativas

⁸ The important thing is that students should be exposed to appropriate samples of language and given relevant and motivating activities to help them learn. This is what the Communicative Approach does.

significativas en las que el estudiante utilice la información que conoce para hacerse de nueva. La estrategia de la propuesta no entra en la definición de tradicional. Es importante reconocer lo que se entiende por el concepto de “tradicional”, además de lo ya descrito con referencia al Método Gramática-Traducción. En Terrell (1991) se explica el ejemplo brindado por Krashen, al enunciar que la secuencia de una clase tradicional sigue un “conjunto de reglas” adjuntas a un vocabulario específico que debe enseñarse, el orden que menciona es el siguiente: el estudio de una regla con explicación del facilitador, la práctica de la regla (en ejercicios gramaticales), y después la aplicación de la regla en interacciones significativas dentro de la lengua meta.

Mediante ese procedimiento, es posible entender que el aprendiente es capaz de resolver ejercicios que le presenten con respecto a la nueva regla gramatical, de una manera aceptable debido a la explicación que recibe, inclusive al momento de interactuar y utilizar la nueva regla gramatical en un diálogo, es factible que ocurra de manera adecuada. Aunque es sencillo imaginar el uso que hará del nuevo vocabulario o expresiones en una situación conversacional real, con un hablante nativo de la lengua meta, sin apoyo o explicación del facilitador.

2.2.1 Elementos para facilitar e impulsar la adquisición del alumno

Para evitar el uso erróneo de las nuevas formas y así asistir el conocimiento de L2, hay que dar al aprendiente elementos en la clase, mediante los cuales se pueda guiar en una conversación real, además de poner la información a su disposición para que se haga de ella, al igual que de su uso a través de la práctica. Aquí es donde se encuentra el concepto *input* (aducto, información inicial) de Krashen, en Terrell (1991). Entiéndase por *input* la cantidad de información en L2 a la que se expone al aprendiente, aunque este tipo de exposición a información, o experiencia, no sólo ocurra en clase, sino también dentro del entorno en el que

se desenvuelve el estudiante. Se llega al razonamiento que entre más *input* tenga el aprendiente, más facilidad tendrá durante el proceso de adquisición de L2 y al momento de expresarse.

De acuerdo con Terrell (1991), Krashen destaca el siguiente empleo del *input* en clase: “el aducto (*input*) debe ser entendible y además estar en un nivel de *input plus one (i+1)*, esto es, un poco más complejo del grado de conocimiento actual del alumno” (1991, p.52)⁹.

En otras palabras, junto a la información disponible para el alumno durante la clase, es recomendable que existan elementos dentro de ella que sobresalgan un poco del nivel de L2 que posee el aprendiente, con el motivo de desafiar el proceso de adquisición y añadir conceptos, expresiones e ideas nuevas. Esta manera de utilizar el *i+1*, en la estrategia de intercambio auténtico de información en una situación natural recreada, resulta de gran utilidad para la propuesta.

Se presenta vocabulario nuevo al alumno en el momento de la interacción, aunque estos nuevos elementos están acompañados por información de su conocimiento, así el aprendiente al hacer una relación a través del intercambio de información y la inferencia, puede hacerse del nuevo vocabulario, el significado y del empleo correcto de la palabra, inclusive si resulta complicado, tendrá la oportunidad de preguntar el significado de la nueva forma, y recibirá la equivalencia sobre la información desconocida o el significado mismo, en la lengua meta.

Como el proceso que explica Terrell (1991):

Una conexión de forma-significado implica el entendimiento de una forma por parte de los alumnos en un contexto comunicativo normal. También alude al evento en que

⁹ The input must be comprehensible and in addition be at an “I + 1” level, that is, slightly more complex than the learner’s current level of knowledge.

los alumnos desean expresar un significado, pueden acceder y producir la forma correcta sin mucho retraso. De esta manera, la adquisición de formas consiste en colocar y almacenar relaciones de pares forma-significado y las restricciones sobre el acceso apropiado de estas formas para expresar el significado deseado (Terrell, 1991, p.56)¹⁰.

Las relaciones que crea el aprendiente, al igual que el *input* que recibe, afectará la información que produzca el alumno (*output*) durante la comunicación dentro del intercambio de información. El *output* depende del *input* que se brinde o del que se rodee, con el que se practica durante la clase, que después adquiere y es almacenado por el alumno.

En la adquisición y almacenamiento de léxico por el alumno, existe un término que se hace presente a través del *input* en las actividades. El facilitador, como se explica en párrafos anteriores, hace uso del *input* para brindar y rodear de información natural de L2 al alumno, una información que el alumno sea capaz de reconocer, para así relacionar nueva información con elementos adquiridos anteriormente (cierta similitud con *prior knowledge*), y favorecer que le sea posible desarrollar comunicación a partir de ésta al utilizarla como apoyo. No toda información queda resguardada en el repertorio de L2 del aprendiente, no le es posible comprender la información en su totalidad, ya que en ocasiones dentro de ella se añaden nuevos elementos. El concepto *intake* brinda la definición de la información que el alumno es capaz de comprender y almacenar después de brindar un *input* comprensible. A continuación la explicación del término que proporcionan Gass & Selinker (2001):

¹⁰ A meaning-form connection implies that when the form is used in a normal communicative context, learners can understand its meaning. And it also means that when learners wish to express a meaning, they can access and produce the correct form without undue delay. In this view, the acquisition of forms consists of the positing and storing of pairs of meaning-form relationships and the restrictions on the appropriate access of these forms to express an intended meaning.

Es el componente donde aparece el procesamiento de la psicolingüística. Es decir, donde la información proveniente se pone a la par del conocimiento previo y donde, en general, sucede el procesamiento ante el fondo internalizado de reglas gramaticales establecidas. Es donde probablemente ocurran la generalización y sobregeneralización; donde se forman los rastros de memoria... (Gass & Selinker, 2001, p. 406)¹¹.

La definición del término *intake* por Gass & Selinker (2001) ingresa a la estrategia de la propuesta, debido a que se busca introducir información nueva (vocabulario, formas de expresión) mediante la comunicación con el apoyo del hablante natural de inglés. Al comenzar con información que conoce el aprendiente, es posible que el alumno relacione conocimiento previo de L2 con la nueva información que se brinda, y así adquiera el significado o sentido de la palabra/expresión que se utiliza en la conversación por medio de la inferencia, cuestionamiento al hablante, o equivalencia.

2.3 Estrategia interactiva de interacción auténtica mediante Tecnología de Información y Comunicación (TIC)

En el ámbito que nos rodea entran las TICs (tecnologías de la información y comunicación), para Marqués (2012) las TICs amplían nuestras capacidades físicas y mentales, no solamente abarcan informática y tecnologías asociadas, también medios de comunicación, como los sociales. En Marqués (2012) los efectos de las TICs se relacionan con el mundo educativo, ya que brindan nuevos instrumentos cada vez más indispensables en las

¹¹ It is that component where psycholinguistic processing takes place. That is, it is where incoming information is matched up against prior knowledge and where, in general, processing takes place against the backdrop of the existing internalized grammatical rules. It is where generalizations and so-called overgeneralizations are likely to occur; it is where memory traces are formed...

instituciones educativas en las cuales realizan múltiples funcionalidades. Según Marqués (2012) la sociedad de la información y las nuevas tecnologías inciden en todos los niveles del mundo educativo, debido a que las nuevas generaciones asimilan esta nueva cultura, las escuelas buscan favorecer este proceso al integrar: la alfabetización digital, fuente de información, instrumento de productividad para trabajos y material didáctico. Además Marqués (2012) menciona que las TICs posibilitan el desarrollo de actividades e interacción, tanto en tiempo real como asíncronas, tal como se realiza en la estrategia de la propuesta: la comunicación en tiempo real de los sujetos (estudiante y hablante de inglés). De acuerdo con García & Rey (2013), la integración de las TICs en el proceso de enseñanza de lengua extranjera (Inglés) es una cuestión que aún no se estudia por completo, más es real y está para quedarse.

Kern (2013) afirma que: "...las personas siempre han aprendido un idioma debido a una necesidad especial o por un motivo determinado. La necesidad de comunicar información específica a una persona que no comparte el mismo lenguaje..." (2013, p.89)¹². Como facilitador, se necesita estar en constante búsqueda de estrategias o medios que se ajusten a las necesidades de los alumnos, como menciona Arnó-Macià (2012): "... los maestros siempre han usado medios disponibles para crear materiales y situaciones relevantes a las necesidades de sus alumnos" (en Kern, 2013, p.91)¹³. Se lleva a cabo lo descrito a la par que se sigue el plan establecido por la institución en la que se labora, YEZE, porque de esta manera, es posible acercar más a los alumnos a los objetivos planteados, tanto personales como institucionales. Al incorporar materiales y medios tecnológicos se brindan oportunidades

¹² People have always learned a language out of a special need and for a special purpose. This could be the need to communicate with someone who does not speak a shared language about something 'specific'.

¹³ ... teachers have always used available tools to devise materials and create situations relevant to their students' needs.

distintas a los alumnos, las cuales involucran más la participación de los mismos dentro del espacio en que se practica y estudia L2. Mediante esta acción se les proporciona la experiencia y herramientas necesarias que utilizarán cuando llegue el momento de hacer uso de L2, como aseguran García & Rey (2013): “En estos días el usar tecnologías en el salón resulta de gran importancia para preparar a los alumnos en sus vidas tanto personales como profesionales” (2013, p.52)¹⁴.

2.3.1 Posturas y resultados del uso de las TICs en el área de enseñanza de lenguaje

La tecnología tiene gran potencial en la enseñanza y aprendizaje, aunque sus recursos no se usen apropiadamente, no sean valorados e inutilizados. En los resultados del estudio sobre la creencia de los facilitadores del uso de las TIC realizado por García & Rey (2013), se descubre que los maestros consideran que el uso de medios en TICs brindan una fuente de *input* natural y por lo tanto, los estudiantes deberían beneficiarse de la interacción y uso del lenguaje de manera significativa a través de estos recursos. Concuerdan que el uso de TICs en sus clases mejoraría las oportunidades de los estudiantes al usar el lenguaje para motivos reales.

El concepto de interacción por medio de TICs en el área de enseñanza de lenguajes suele apreciarse de manera equívoca por algunos facilitadores, la interacción con TICs no es el utilizar el *hardware* o *software* disponible en el aula o laboratorio, sino el intercambio de información con otros individuos por distintos recursos. Las actividades con apoyo en la tecnología no sólo funcionan como incentivo para los estudiantes, a la vez convencen con potencial educativo en el área de enseñanza/aprendizaje.

¹⁴ These days the use of these technologies in the classroom is of utmost importance to prepare students for their personal and professional lives.

El estudio de García & Rey (2013) expresa que el uso de medios en TICs proporciona *input* natural, un enfoque similar que retoma González (2016) al buscar desarrollar habilidades comunicativas (producción oral, pronunciación, fluidez, comprensión auditiva) en los alumnos a través del uso de material auténtico y recursos en TICs dentro del aula, a la vez que se consideran las necesidades de los alumnos. En González (2016) el desarrollo de las habilidades comunicativas en los estudiantes se ha descuidado por la literatura/metodología de *ELT (English Language Teaching)* por largo tiempo. González (2016) busca atacar esta situación mediante el potencial de materiales auténticos, con el fin de desarrollar actividades más eficientes y motivadoras, y por consiguiente, desarrollar habilidades orales en los estudiantes en contexto *EFL (English as a Foreign Language)*.

González (2016) destaca los estudios realizados por autores que abarcan los intercambios de conversación a través de medios en TICs. Dentro de estos medios de intercambios, se encuentran el *chat* o *e-mail*, que demostraron resultados efectivos, pues involucraban a los alumnos en aprendizaje cooperativo y tenían un efecto positivo en la producción oral realizada frente a frente, además de mejorar la negociación de significado (*negotiation of meaning*) y la retroalimentación correcta (*corrective feedback*).

Para González (2016) realizar cambios en el rol del estudiante o facilitador podría resultar complicado, sin embargo, cambiar el rol de materiales e implementar innovación a través de ellos, es un tema en cierta parte sencillo de alcanzar y lograr. Por este recurso se otorgan oportunidades nuevas y diferentes al aprendiente con el propósito de desarrollar e incrementar habilidades orales y comunicativas, que para él resultan de gran valor personal, debido a las necesidades particulares. Afirma González (2016): “La investigación realizada anteriormente en este campo ha demostrado que material innovador basado en material auténtico y TICs

brindan grandiosos resultados en la enseñanza de Inglés a hablantes de otros idiomas...”

(2016, p.91)¹⁵.

Fahrutdinova, Yarmakeev & Fakhrutdinov (2014) afirman que el uso de tecnologías interactivas durante las lecciones de lenguaje (inglés) implica la organización y el desarrollo de diálogos en una comunicación que dirijan al entendimiento, interacción y resolución cooperativa en actividades de práctica. Dentro de la práctica, resaltan distintos métodos que la forma interactiva de enseñanza implica, entre ellos se expresan los juegos de rol (*role plays*), los cuales están involucrados en la estrategia de esta propuesta de investigación. La relevancia de las tecnologías en la enseñanza interactiva se basa en lo siguiente:

Las tecnologías en la enseñanza interactiva nos permiten resolver variedad de problemas de forma simultánea. Lo más importante es que nos facilita aprender el material del curso, e incluir la esfera motivacional del estudiante en el proceso educativo, en otras palabras, los alumnos sienten interés en la clase; a la vez desarrollan habilidades creativas, la capacidad para autodesarrollo y autoenseñanza en un futuro, habilidades comunicativas; ayudan a establecer los contactos emocionales entre los alumnos; implementar objetivos educacionales, debido a que acostumbran a los aprendientes a trabajar en equipo, a escuchar a sus compañeros. El uso de métodos interactivos en la enseñanza libera su tensión nerviosa; proporciona la posibilidad de cambiar la forma de sus actividades, el concentrar la atención en los aspectos claves del tema (Fahrutdinova, Yarmakeev & Fakhrutdinov, 2014, p.41)¹⁶.

¹⁵ Research in this field has previously showed that innovative materials based on authentic materials and ICTs provide great outcomes in teaching English to speakers of other languages...

¹⁶ Interactive learning technologies allow us to simultaneously solve several problems. The most important is that they allow to learn the course material and to include the motivational sphere of the student into the educational

Además de abarcar variedad de elementos presentes en el proceso de enseñanza de un lenguaje, otorgan oportunidades y prácticas a los aprendientes en las cuales se involucran de gran manera, se olvida de factores interpuestos en el esfuerzo de interactuar en L2. Por consiguiente, se logra un desarrollo próspero de las habilidades deseadas, en este caso, la habilidad oral del alumno.

Otra área que abarcan las estrategias tecnológicas es el aprendizaje de vocabulario, como muestra Lan (2013), en un estudio en el cual los aprendientes de L2 requieren de apoyo para intentar, después dominan y por último, automatizan sus propias estrategias de aprendizaje de vocabulario. Para Lan (2013) el inicio de la nueva construcción de conocimiento radica en las interacciones sociales, el aprendizaje de una lengua se percibe como un proceso social y no como la adquisición individual de vocabulario. Es posible que el aprendizaje de los aprendientes de L2 sea efectivo cuando se aprende a través de la acción, mediante la propia producción de L2.

Descubrimientos por Lan (2013) confirman que las estrategias de aprendizaje de vocabulario son posibles de aprender, además que la autoconstrucción de estrategias basada en el apoyo, aparenta ser capaz de incrementar efectivamente el aprendizaje de vocabulario y el desarrollo de estrategias de aprendizaje de vocabulario.

Existe similitud entre el trabajo de Lan (2013) y la propuesta de esta investigación, puesto que mediante una estrategia tecnológica interactiva de aprendizaje de vocabulario/expresiones se comparte el objetivo de ayudar al aprendiente a hacerse de, o utilizar, estrategias propias en

process, in other words, trainees feel interest during the class; they also develop creative abilities, the capacity for further self-development and self-education, communicative skills: help to establish the emotional contacts between trainees; implement educational objectives as they accustom students to work in a team, to listen to their comrades. The use of interactive methods in teaching relieves their nervous tension; it gives the possibility to change the form of their activities, to focus the attention on the key issues of the topic.

el momento del intercambio de información, para interactuar de manera apropiada. Cabe mencionar, que Lan (2013) se enfoca en el aprendizaje de vocabulario por medio de la creación de estrategias por parte del alumno. Y esta propuesta, en promover la adquisición de formas y expresiones nuevas de L2 mediante el empleo de estrategias que conoce el aprendiente con apoyo del hablante natural.

La finalidad de la propuesta es aplicar dicha estrategia a través de un medio interactivo de comunicación tecnológica por el cual es posible realizar intercambios de información, aunque ambas partes no se encuentren físicamente en la misma área. En la estrategia de la propuesta se opta por *Skype* específicamente, un medio no extraño a la enseñanza de lenguajes. En tales intercambios de diálogo en la lengua extranjera mediante medios electrónicos aparece el concepto de comunicación mediante computadora (CMC, *computer mediated communication*).

De acuerdo con Simpson (2002), la CMC hace referencia a la comunicación humana a través de computadoras. Se utiliza la computadora como herramienta para proveer contextos alternativos de interacción social. Cabe mencionar que en Simpson (2002) existen dos tipos de CMC: sincrónica y asincrónica, aunque la sincrónica es la utilizada en la propuesta, debido a que la interacción ocurre en tiempo real, sin intervalos o tiempo de espera. Dentro de la sincrónica se encuentran los *chats* en línea (mensajes instantáneos o audio) y videoconferencias. Para Simpson (2002), CMC habilita nuevas formas de enseñanza y aprendizaje, además expresa que el nivel de participación de los alumnos aumenta con este modo de interacción.

Como se demuestra en los resultados de Hussein & Elttayef (2016) en el que los aprendientes que estudiaron mediante el uso de *Skype chat* mostraron mejor desempeño en los aspectos del discurso en un post-test de inglés, que aquellos que no lo hicieron. Los descubrimientos de tal estudio revelaron que los estudiantes adquirieron habilidades de escritura y comunicación por medio de *Skype chat* de forma más eficiente y efectiva, que por el método tradicional. En Romaña (2015) los participantes del estudio concuerdan haber reforzado su fluidez oral utilizando las llamadas de conferencia en *Skype*. Las llamadas de conferencia en *Skype* reforzaron la fluidez oral del lenguaje en los participantes debido a que fue posible comunicarse en la lengua meta sin mucho esfuerzo y con requerimiento de lenguaje más sencillo.

Asimismo, los participantes afirman haber fortalecido el contenido del curso en práctica oral, e incrementaron su inglés en entornos fuera de clase. Adicionalmente, el deseo por participar por parte de los sujetos en los encuentros en línea de *Skype* era notorio. Por consiguiente, los resultados como afirma Romaña (2015), muestran que las llamadas para conferencia en *Skype* pueden influir positivamente a la hora de promover la habilidad de habla de estudiantes adultos de inglés como lengua extranjera, con fines de interacción social y refuerzo oral, tanto de los contenidos de clase, como la fluidez en el lenguaje fuera del aula de clase.

2.4 Estrategia para promover la adquisición en el aprendiente mediante el intercambio de información

El objetivo de la propuesta es brindar oportunidades auténticas de intercambio de información al alumno dentro de una estrategia en un entorno formal. Con respecto a la

interacción auténtica y al entorno formal, Ellis (1994) destaca la adquisición del segundo lenguaje de forma natural o por medio de instrucción, la natural ocurre al aprender el lenguaje mediante la comunicación en situaciones sociales naturales, la de instrucción por medio del estudio, la guía, indicaciones y libros de referencia. Ellis (1994) afirma que el término “adquisición” puede significar distintas cosas, su definición depende del uso y análisis de los datos en un estudio, es decir, la producción del estudiante, introspecciones, o intuiciones como criterio de la adquisición. De acuerdo con Ellis (1994), la adquisición del segundo lenguaje puede ocurrir en un entorno natural o de instrucción. Él menciona que la meta de la adquisición es la explicación y descripción de la competencia comunicativa del aprendiente en el idioma, lo cual se presenta en el análisis de los datos.

Destaca que el investigador deberá recolectar muestras del lenguaje del estudiante o reportes de introspecciones del estudiante. Además, Ellis (1994) afirma que es posible considerar que la adquisición toma lugar cuando un rasgo de la segunda lengua se usa por primera vez, o cuando se utiliza con alto grado de exactitud. En Alaraj (2016) se relaciona una problemática de la adquisición de L2 a la exposición insuficiente a la segunda lengua, y la falta de práctica en ella en situaciones de la vida real. En Suresh & Nazneen (2016) la adquisición ocurre a través de impresiones y respuestas. Para ellos el aprendiente, cuyo objetivo es adquirir una segunda lengua, establece un vínculo entre el lenguaje que él/ella desea y su entorno.

En el momento en que se planea un entorno donde el alumno sea libre de expresarse mientras cumple con la función de un rol y un objetivo comunicativo, surge la idea de incluir una estrategia tecnológica de interacción auténtica con un hablante natural. La meta es reforzar el intercambio de información y lograr que el alumno interactúe adecuadamente en situaciones

de comunicación reales de L2, mientras se promueve la adquisición de lenguaje mediante estímulos y respuesta, este evento conduciría a negociaciones de significado entre hablante natural de L2 y aprendiente en la interacción. En Lázaro & Azpilicueta (2015) el concepto de negociación de significado es el siguiente:

[...] negociación por el significado ocurre cuando dos personas que toman parte en una conversación no se comprenden mutuamente. Por lo tanto, para lograr el entendimiento, necesitan repetir algo, parafrasear ideas de distintas maneras, pedir al compañero convencional el repetir o aclarar un elemento, hacer saber si comprenden o no, asegurarse que el otro entiende. Estos esfuerzos en la conversación, conocidos como ajustes de conversación, han sido reconocidos como catalizadores en la adquisición de una lengua... (Lázaro & Azpilicueta, 2015, p.2)¹⁷ .

En esta instancia surge la relevancia que poseen los *role-plays* (juegos de rol) en la estrategia, ya que el fin es representar situaciones reales de L2 dentro de los juegos de rol, en las que los aprendientes experimenten este fenómeno con el fin de promover la adquisición durante la interacción. Según Dorathy & Mahalakshmi (2011) los juegos de rol son una técnica en la cual se les presenta a los estudiantes un entorno real o ficticio, se brinda un caso o situación, y ellos están encargados de interpretar, realizar o resolver una tarea, es decir, cumplir un objetivo dentro de los roles. Conforme a Dorathy & Mahalakshmi (2011), los juegos de rol son un técnica efectiva para animar la atmósfera de enseñanza y aprendizaje, aumentar el interés del alumno, y hacer de la adquisición del lenguaje algo impresionante.

¹⁷ [...] negotiation for meaning is what happens when two people taking part in a conversation do not (fully) understand each other. Then, in order to achieve mutual understanding, they need to repeat something, rephrase ideas in different ways , ask their conversational partners to repeat or clarify something, let them know if they have or have not understood, make sure that the other has understood, etc. All these conversational efforts, usually referred to as conversational adjustments, have been claimed to act as triggers for language acquisition...

Para ellos los juegos de rol son muy importantes en la enseñanza, ya que dan a los alumnos una oportunidad de practicar la comunicación en distintos contextos y roles sociales.

En Dorathy & Mahalakshmi (2011) los juegos de rol funcionan para desarrollar habilidades múltiples, donde los alumnos no sólo comprenden la perspectiva de la tarea a realizar, también amplían su entendimiento al comprender el comportamiento de los demás, lo cual resulta en mejor trabajo de equipo, mejor comunicación y habilidades interpersonales, además proporciona mucha producción de lenguaje.

Heaton (1988) sustenta la discusión en grupo y juegos de rol, como dos técnicas importantes para evaluar la producción oral de los alumnos, y afirma que de esta forma surge la implicación significativa y activa. Menciona que a través de los juegos de rol, es posible evaluar la habilidad comunicativa oral del aprendiente, porque se asignan roles ficticios a los involucrados en los cuales es necesario improvisar en lenguaje y comportamiento.

Argumenta que a través de estas actividades, los estudiantes utilizan *exploratory talk* (conversación exploratoria), el lenguaje utilizado por personas cuando intentan comunicarse, en contraste a la producción mecánica de formulación de verbos o patrones; la lengua se transforma en recurso para un fin; es decir, la lengua deja de ser sólo una meta.

Phothongsunan (2016) refiere a los juegos de rol como actividades que optimizan la interacción del estudiante y sitúan la práctica del salón en contextos similares a los reales.

Existe la circunstancia en que el alumno no esté dispuesto o no tenga interés de verse involucrado en el juego de rol, una situación que destaca Phothongsunan (2016), un evento que ocurre cuando las actividades suceden de manera frecuente, y terminan por ser repetitivas.

Por esta razón, se considera realizar la estrategia en final de capítulo, de unidad, como evento especial en el que los aprendientes aprecien el dominio, o falta de él, que tienen sobre los

temas cubiertos en clase en dado capítulo, para trabajar en aspectos comunicativos. La estrategia no se lleva a cabo con motivos de evaluación.

Aliakbari & Jamalvandi (2010) manifiestan que expertos en el campo creen que un programa orientado en *Task-Based Language Teaching* (TBLT) es capaz de intervenir en los potenciales inherentes de los aprendientes con el motivo de desarrollar y activar la información que se conoce mientras se acercan al verdadero uso del lenguaje. Tal fin busca YEZE y la propuesta, por medio de la estrategia que se apoya en los juegos de rol: lograr que el estudiante alcance el uso auténtico de L2.

El propósito de la interacción que toma lugar entre hablante natural y aprendiente dentro de una situación y rol establecido en la estrategia, es el de promover la adquisición de formas nuevas de L2 que surjan del vocabulario del hablante natural en el aprendiente. En la discusión del trabajo de Restrepo (2015) asevera que mediante la inclusión de nuevas tecnologías en el salón de L2, se realiza la adquisición incidental de vocabulario.

Al ejecutar la estrategia de la propuesta de manera satisfactoria en un programa de enfoque comunicativo, como lo es el de YEZE, emerge la solución a la necesidad principal de los alumnos inscritos en la institución de enseñanza de inglés como segunda lengua, indicada por Ahmed (2014): “la razón principal de aprender una lengua extranjera es utilizarla en comunicación significativa y efectiva, tanto dentro como fuera del salón” (2014, p.17)¹⁸.

¹⁸ The main purpose of learning a foreign language is to use it for meaningful and effective communication both inside and outside the classroom.

3. Metodología

3.1 Introducción

La naturaleza de la Investigación Educativa es “...ser un miembro informado en los ámbitos de la profesión de educación, y aprender del conocimiento generado por investigadores” (Gall, Gall & Borg, 2005, p.3)¹⁹. Estos autores afirman que es posible definir el propósito de la investigación educativa, como la colección sistemática y analítica de información con el fin de desarrollar descripciones válidas y generalizables, predicciones, intervenciones, y explicaciones relacionadas a varios aspectos de la educación (Gall, Gall & Borg, 2005).

Por su parte, Gall (*et al.*, 2005) aseguran que si se desea formar parte de la profesión educativa se requiere aprender acerca del conocimiento obtenido y generado por los demás investigadores, además de desarrollar una interpretación de los métodos de investigación realizados por ellos de los problemas y prácticas que se investigan en la actualidad. Explican que el propósito de una investigación es explicar el comportamiento individual o grupal, y que éste involucra las relaciones de causa-efecto.

Para el creador de esta propuesta, el facilitador con el motivo de mejorar su práctica, específicamente en la enseñanza de lenguajes (inglés como lengua extranjera), necesita estar a la par de las prácticas e investigaciones que se realizan en la actualidad. De esta manera, la labor del facilitador del lenguaje proporciona mejores resultados, al utilizar, comparar o combinar formas, métodos, y técnicas de enseñanza existentes. Esta acción dirige a analizar e interpretar los resultados de los métodos o técnicas de enseñanza que se emplean en clase,

¹⁹ [...] to be a fully informed member of the education profession, you will need to learn about the knowledge generated by researchers.

dicho resultado guía al facilitador a hacer uso de la forma de enseñanza que le resulte más conveniente y viable para llegar a las metas u objetivos planteados por la institución y, a la vez, alcanzar las necesidades de los estudiantes, ya sea en grupo o personalizadas.

3.2 Investigación-acción

En la investigación educativa se encuentra la forma de investigación conocida como investigación acción, Gall (*et al.*, 2005) especifican que: “La investigación acción se lleva a cabo por practicantes de la profesión/investigadores para mejorar sus prácticas” (Gall *et al.*, 2005, p.8)²⁰. Afirman que existen dos razones por las cuales el investigador decide iniciar una investigación acción: la generalización de resultados, esto es, la instancia a la que los descubrimientos pueden aplicarse a la situación particular del maestro, y la segunda, el cuestionamiento de una idea o un método. Para Gall (*et al.*, 2005): “La investigación acción no necesita ser formal como los estudios que se reportan en revistas de investigación. Esta razón se debe a que el investigador de acción no busca obtener hallazgos que puedan ser generalizados a otros entornos” (2005, p.9)²¹.

En el folleto de la *NSW Department of Education and Training* (NSWDET, 2010) se exponen los elementos que difieren entre la investigación formal y la investigación acción:

²⁰ Action research is research carried out by practitioners to improve their own practice.

²¹ Action research does not need to be as formal as the studies that are reported in research journals. The reason is that an action researcher is not concerned with obtaining findings that can be generalized to other settings.

	Investigación formal	Investigación-acción
	Extenso	Poco
Entrenamiento		
Metas	Conocimiento generalizado a una audiencia amplia.	Resultados para mejorar la práctica en una situación local
Método de identificar problemas	Revisión de descubrimientos previos y sus extensiones.	Problemas actuales que se enfrentan u optimizaciones requeridas en escuela o salones.
Revisión literaria	Investigación extensa de fuentes primarias sobre trabajos anteriores relacionados al tema.	Algunas fuentes primarias, al igual que fuentes secundarias, además de acciones realizadas por practicantes del área.
Muestra	Aleatoria o representativa, población amplia.	Estudiantes y/o miembros de la comunidad escolar.
Diseño de investigación	Controles rigurosos en largos periodos.	Flexible, marco de tiempo corto, control a través de la triangulación.
Enfoque	Razonamiento deductivo - teoría a hipótesis, datos a confirmación.	Razonamiento inductivo - observaciones, patrones, interpretaciones, recomendaciones.
Análisis de información	Pruebas que dirigen a importancia estadística.	Agrupamiento general de nuevos datos a través de estadística descriptiva.
Aplicación de resultados	Importancia teórica.	Importancia práctica.

Figura 1. Comparación entre investigación formal o académica e investigación-acción.

Por otra parte, el NSWDET (2010) especifica las razones por las cuales los maestros utilizan la investigación-acción:

1. Lidia con problemas propios, no de otros individuos.
2. Puede iniciar en cualquier momento, brinda resultados inmediatos.
3. La investigación-acción provee oportunidades que llevan a un mejor entendimiento, por lo tanto, mejoran las prácticas educacionales.
4. Como proceso, la investigación-acción promueve la construcción de relaciones sólidas en el *staff*.
5. La investigación-acción otorga a los maestros alternativas de percibir y acercarse a preguntas educativas que proporcionen una nueva manera de examinar sus prácticas.

Estos rasgos direccionan al facilitador al papel de investigador en el área local en donde practica la enseñanza. Conforme a Tripp (2005), la investigación acción educativa es

principalmente una estrategia para el desarrollo de los maestros como investigadores, cuyo propósito es realizar investigación de su autoría con el fin de optimizar su enseñanza y por consiguiente, el aprendizaje de los alumnos. Tripp (2005) define la acción de investigar como un término genérico para cualquier proceso que sigue un ciclo en el que el maestro/facilitador mejora su práctica, al oscilar sistemáticamente entre tomar acción en el campo de práctica, e investigar sobre ello. Se planea, implementa, describe y evalúa el cambio que se realiza en la práctica. Tal proceso conlleva a aprender sobre las acciones que se realizan, además de comprender la acción de investigar durante el proceso, como se muestra en la siguiente figura:

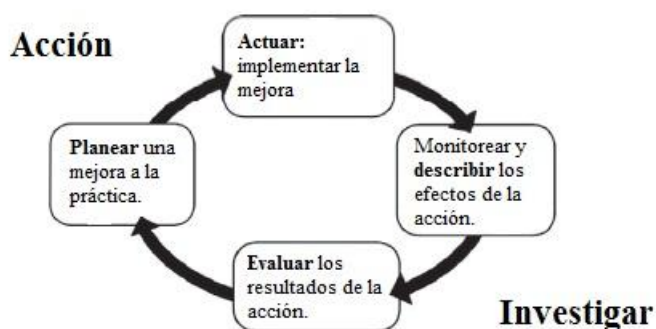


Figura 2. Representación básica de las cuatro fases del ciclo investigación-acción.

En este orden de ideas, Tripp (2005) menciona el concepto de *reconocimiento*, asegura que la investigación-acción comienza con un reconocimiento, un análisis situacional que produce un amplio margen del contexto, prácticas recientes, participantes y situaciones involucradas. El reconocimiento sigue el ciclo de la investigación-acción, en él se planea cómo monitorear, analizar la situación actual, interpretar y evaluar los resultados, con el fin de crear un cambio apropiado en la práctica. Tal como se muestra en la figura siguiente:

Secuencia de acción	Acción en el campo de	
	Práctica	Investigación
Planeación de	un cambio en la práctica	evaluación de resultados del cambio en la práctica
Implementación de	el cambio en la práctica	producción de información, análisis y reporte
Evaluación de		a) el cambio en la práctica y; b) el proceso de acción-investigación

Figura 3. Representación de campo del ciclo de investigación-acción.

Para Burns (2013, párr.1) la investigación-acción en la enseñanza de lenguajes involucra a los participantes que formen parte del contexto de investigación, en un acercamiento reflexivo, sistemático y crítico al cuestionamiento. Hacen mención al objetivo de la investigación-acción en esta área, el cual es la problematización de situaciones o cuestiones que los investigadores consideren apropiadas para la indagación, así como el intervenir en esas situaciones con el fin de proporcionar reportes críticos de los sucesos en práctica. Burns (2013, párr.2) proporcionan cinco características esenciales de la investigación-acción en la enseñanza de lenguajes que la diferencian de las demás formas de investigación educativa:

- Baja escala, contextualizada y local, problemas de enseñanza en situaciones específicas.
- Involucra la evaluación y reflexión dirigida a crear cambios continuos en la práctica.
- Participativa, comunidades de participantes investigan de forma colaborativa cuestiones concernientes a su situación social.
- Difiere del pensamiento “intuitivo” que puede ocurrir como suceso cotidiano en la enseñanza, de forma que los cambios en la práctica se basan en la recolección sistemática de información y su análisis.

- Se sustenta en principios democráticos, invierte en propiedad de cambios en práctica curricular en aquellos que realizan la investigación.

Dentro de la investigación-acción existen distintos tipos, para Ferrance (2000) el tipo de investigación-acción se relaciona con el número de participantes involucrados. Un plan de investigación involucra a un maestro que investiga el problema en el aula, un grupo de maestros que trabajan en un dilema en común, o un equipo de maestros y demás individuos que presta atención a un problema escolar o distrital.

	Investigación-acción individual	Investigación-acción colaborativa	Investigación-acción a nivel escolar	Investigación-acción a nivel de distrito
Enfoque	Problema particular de salón	Salón o salones con problema similar	Problema escolar o área colectiva de interés	-Problema de distrito -Estructuras organizativas
Posible apoyo necesario	-Tutor/mentor -Acceso a tecnología -Asistencia con la organización de información y análisis	-Maestros sustitutos -Tiempo de entrega -Relación cercana con los administradores	-Compromiso escolar -Liderazgo -Comunicación -Compañeros externos	-Compromiso distrital -Facilitador -Grabación -Comunicación -Compañeros externos
Posible impacto	Evaluación de instrucción curricular	Evaluación de instrucción curricular Políticas	-Potencial de impactar y cambiar la estructura escolar -Políticas -Involucración de padres -Evaluación de programas	-Asignación de recursos -Actividades de desarrollo profesional -Estructuras organizativas -Políticas
Efectos secundarios	Práctica sustentada en datos No siempre se comparte información	Mejor compañerismo Formación de relaciones	-Mejor compañerismo, colaboración y comunicación -Construcción de equipos -Desacuerdos en proceso	-Mejor compañerismo, colaboración y comunicación -Construcción de equipos -Desacuerdos en proceso -Visión compartida

Figura 4. Tipos de investigación-acción.

Con respecto a la población a la que accede y al nivel determinado, el facilitador de lenguaje o investigador, busca encontrar solución o alternativas al cuestionamiento o necesidad que surge en la experiencia de ejercer la enseñanza de una lengua extranjera, para

dar solución en parte a los acontecimientos que presencia en la práctica. Busca sustentar los pensamientos y suposiciones a través de la investigación-acción, mediante la recolección de información, y con el propósito de descubrir en los resultados la opción que ayude a resolver dichos supuestos y problemática.

3.3 Enfoque cualitativo en la investigación educativa

Para Castellan (2010) la mayoría de individuos en el campo de la educación reconoce la existencia de dos enfoques generales para llevar a cabo en la investigación educativa: cualitativo y cuantitativo. La investigación cuantitativa profesa una realidad objetiva, mientras que la investigación cualitativa promueve un escenario subjetivo y múltiples realidades. Define el propósito de la investigación cuantitativa con la recolección de hechos del comportamiento humano, en contraste con la investigación cualitativa, que pretende comprender de mejor manera el comportamiento humano y las experiencias. Castellan (2010) elabora un cuadro comparativo de ambos enfoques tras revisar distintas definiciones y elementos expresos por autores en variedad de trabajos, en el que las diferencias son evidentes:

Componentes de los enfoques de investigación	Cuantitativo	Cualitativo
Supuestos filosóficos	Perspectiva positivista, realidad objetiva, el investigador es independiente de lo que se investiga	Perspectiva post-positivista, naturalista, social, realidad múltiple & subjetiva donde el investigador interactúa con lo que se investiga
Método/Tipos de investigación	Experimental, cuasi-experimental, tema particular y descriptivo, comparativo, correlacional, ex post facto	Fenomenología, estudio de caso, etnografía, teoría fundamentada, estudios culturales
Propósito/Objetivo de investigación	Generalización, explicación, predicción	Comprensión, percepción, contextualización e interpretación
Preguntas o hipótesis	La hipótesis es suposición o predicción fundamentada	La pregunta evoluciona, es general y flexible
Investigados	Selección de muestra al azar, proporcionalmente representativa de la población	Número reducido de casos no representativos
Investigadores	Ético (punto de vista externo): objetivo, neutral, indiferente e imparcial	Émico (punto de vista interno): participación personal y parcial
Datos	Cuestionarios, encuestas, exámenes, etc. en la forma de números y estadísticas	Documentos escritos de notas de campo, entrevistas, imágenes, observaciones, objetos, etc.
Análisis de datos	Proceso deductivo, procedimientos estadísticos	Proceso inductivo: códigos, temas, patrones a teoría

Figura 5. Comparación de componentes

Morse (2003) asevera: “se recurre a la investigación cualitativa (...) cuando la naturaleza del problema no está clara o cuando el investigador supone que la situación ha sido concebida de manera restrictiva y el tema requiere ser reexaminado” (2003, p.833, en Vasilachis, 2006, p.31).

Por consiguiente, el motivo de la decisión de emplear la investigación-acción individual con un enfoque cualitativo en esta propuesta, es el de mejorar la práctica y determinar si es posible que el alumno adquiriera nuevas formas de L2, a través de un medio de intercambio de información auténtica con un hablante natural, sin necesidad de L1. El tema en cuestión no ha sido indagado por la institución (YEZE) o compañeros que laboran en ella, lo que justifica la

búsqueda para ofrecer una solución a esta necesidad en los alumnos de esta institución específicamente, cuyo objetivo es hacer uso de L2 de forma apropiada en la interacción.

3.4 Metodología de la propuesta

La propuesta de investigación académica se realiza con el propósito de determinar si, al fomentar la producción y proceso de adquisición, los alumnos adquieren información (vocabulario, expresiones) nueva de L2 sin hacer uso de L1 mediante el intercambio auténtico con una persona desconocida para ellos, un hablante natural del idioma inglés-americano.

Para el logro de este propósito, la estrategia está vinculada al hablante natural, éste debe proporcionar información sobre la interacción del alumno en la estrategia a través de una rúbrica, para conocer si el aprendiente fue capaz de interactuar apropiadamente en el evento. Este diseño surge debido a la necesidad de brindar una oportunidad auténtica de interacción a los aprendices, con motivo de alejarlos lo más posible del uso de L1 al enfrentar L2, en clase y fuera de ella.

3.4.1 Descripción del contexto

La creación de la propuesta surge al identificar la dificultad que presentan los alumnos en YEZE, dicha problemática ocurre al momento de interactuar y presentar información nueva en L2 durante la clase. La cuestión de depender de L1 para expresarse y comprender la información que expresa el docente, no sólo se presenta en las clases impartidas por el facilitador de esta propuesta, distintos alumnos muestran la misma necesidad en las diferentes clases que tienen lugar en la institución.

Esta dependencia que muestra el alumno a L1 durante la sesión didáctica, es una problemática en la institución debido a que el método y enfoque que se siguen al impartir la

clase no cuenta con bases en el Método Gramática Traducción, sino en el Enfoque Comunicativo y el Método Directo/Natural, *CBI/TBI*, junto al concepto *i+1*. Cabe resaltar que la elaboración de las planeaciones de clase, están a cargo de cada docente en la institución. Éstas cuentan con distintos pasos a seguir, su inclusión responde al propósito de lograr una clase comunicativa. Los pasos son los siguientes:

- *Energizer*: breve actividad de recreación al comienzo de la clase en el que los alumnos utilizan el inglés mientras interactúan.
- *Warm-up*: ejercicio en el que los alumnos emplean el inglés para conversar en pares (la mayoría de las veces, preguntas en conversación). En esta sección es preferible que el maestro recicle contenido de temas anteriores en las preguntas, para revisar contenido que ya ha sido cubierto.
- *Anticipation*: brinda la atmósfera, el contexto y situación de la lección, referente al tema del nuevo contenido. Es requisito vincular este paso con *presentation*. Por lo general, se crea un ejercicio de conversación que guarde relación directa con la nueva información gramatical que se va a introducir, es necesario apoyo visual o audiovisual.
- *Presentation*: se introduce el nuevo elemento, la nueva información gramatical se adhiere a la actividad hecha en *anticipation*, parecido al *i+1*. Los alumnos observan la ejemplificación de uso que provee el docente con ayuda visual antes de comenzar a practicar en la actividad, en el empleo de la nueva información en interacción, se permite a los aprendientes hacer preguntas. La nueva información se explica al finalizar el ejercicio (si se requiere).
- *Controlled practice*: es la etapa en que se comienza a emplear el *software* del libro y el libro impreso para resolver los ejercicios escritos, escuchar audios, leer textos de la

nueva lección grupalmente, en pares o individualmente. El maestro observa, atiende preguntas y resuelve dudas.

- *Freer practice*: área en la que los alumnos practican conversación con los ejercicios que resuelven del libro con un compañero, al proporcionar su propia información a las preguntas, el docente designa con anterioridad cuáles son los adecuados para la práctica en la sesión, o crea nuevos.
- *Demonstrate learning*: en esta fase el facilitador pregunta por vocabulario que se desconoce, explica y resuelve dudas que existan después de la práctica. Los alumnos expresan el tema cubierto y, cuando es posible utilizarlo, lo visto en clase.

Es necesario desarrollar estos pasos en las planeaciones de clase de YEZE para lograr el objetivo comunicativo, mas no en el orden descrito, dado que se repiten dentro de una misma planeación e inclusive se remueven algunas etapas; el criterio se determina por la lección a impartir. La participación del maestro puede ser de diversas formas: *total class*, donde el grupo entero participa conversando en pares y el facilitador asiste en dudas, o *whole class*, en ella todos participan y el docente solo observa, cuidando la interacción en L2 durante toda la clase.

Los pasos de la planeación y conceptos de la metodología se cubren en la capacitación de 40 horas que brinda la institución, YOSI EZ-ENGLISH, se especifica más información sobre el tema en el documento *Curricula Yosi*. En *Curricula Yosi* se informa que los aspirantes a docentes, dentro de las horas de entrenamiento, observan la práctica de otro maestro en el aula, y además asisten a talleres en la institución, donde reciben información clave sobre el programa académico de YOSI. Los aspirantes ven en práctica los conceptos que se presentan y discuten en los talleres.

Por otra parte, en *Curricula Yosi*, en el apartado de Metodología, se menciona la combinación lógica de pasos para la preparación de clases, esas fases, que a la vez son ejecutadas con actividades que son comunicativas, activas y personalizadas. También destaca que las etapas siguen una secuencia lógica que facilita los objetivos de la clase, aunque no siempre son las mismas, varían en función de los elementos específicos de cada clase y no deben ser vistos como proceso obligatorio, sino más bien como directrices para la introducción, la práctica y el dominio de la lengua en cada sesión.

3.4.2 Modelos de la metodología

Debido a que la metodología de YOSI se basa en el enfoque comunicativo y método natural/directo, en un entorno natural recreado donde no se utiliza L1, se considera problemática la dependencia de L1 que presenta el estudiante al enfrentar L2. Mediante la detección de esta circunstancia, como se menciona en Latorre (2003), se requiere hacer un reconocimiento o diagnóstico del problema mismo. Y a su vez, Latorre (2003, pág.44) presenta una guía para el diagnóstico de un problema, se retoma:

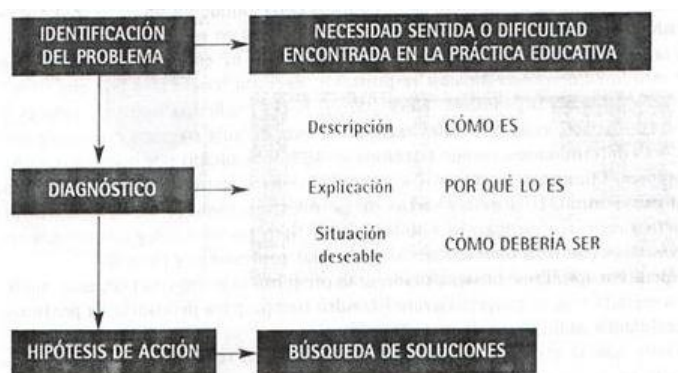


Figura 6. Guía para diagnóstico de un problema (Latorre, 2003, pág. 44).

Con el propósito de comprender y mostrar la problemática que trata la propuesta didáctica, se opta por adaptar los elementos que conforman la guía de diagnóstico anteriormente mencionada con los aspectos correspondientes de este trabajo:

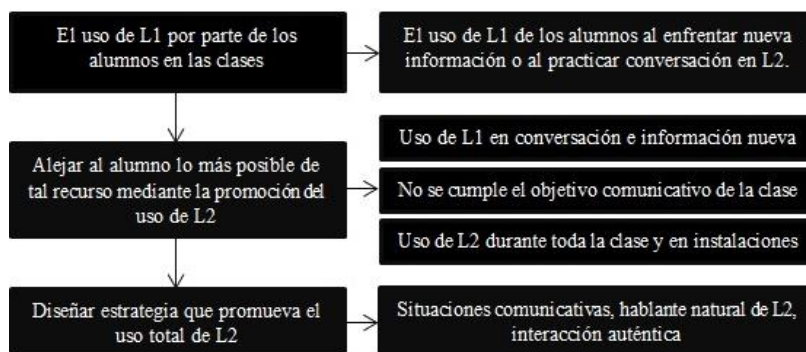


Figura 7. Guía de diagnóstico de problema

Al tener determinada la problemática es posible iniciar el proceso del plan de acción para resolver la cuestión errónea de la práctica, es decir, se dirige el trabajo hacia la realización del evento que brinde la solución de la circunstancia. Dicho proceso (al igual que la guía de diagnóstico) cuenta con pasos establecidos, los cuales presenta Whitehead (1991, en Latorre, 2003, pág. 38).

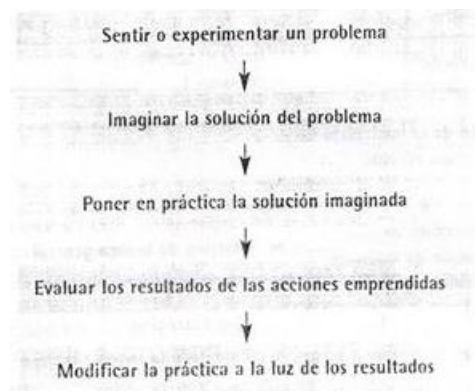


Figura 8. Ciclo de la investigación-acción según Whitehead

En este caso, los elementos que conforman la propuesta académica se adaptan al modelo de investigación acción propuesto por Whitehead (1991, en Latorre, 2003, pág. 38) para brindar una solución a la necesidad presente en los grupos de la institución.

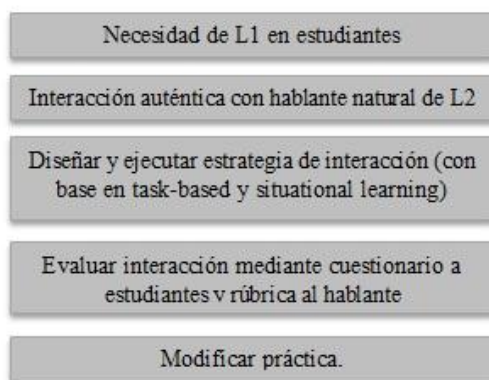


Figura 9. Ciclo de investigación de la propuesta didáctica

El motivo de la creación de la estrategia en esta propuesta, se originó al formar parte de la práctica diaria de los aprendientes, en esta práctica existe la falta de una oportunidad auténtica de intercambio de información que les permita hacer uso de L2 (expresiones, vocabulario) que conocen. Se recurre al proceso de investigación-acción con motivo de solucionar la problemática que interfiere en la práctica comunicativa y activa de la docencia en la institución (YOSI EZ ENGLISH). A la vez, tiene el objetivo de brindar respuesta a la necesidad existente en la institución sobre la posibilidad de alejar (no prohibir) lo más posible al alumno de la necesidad de L1 al momento de ser expuestos a nueva información de L2, o interactuar en L2.

4. Propuesta Didáctica

4.1 Diseño

A continuación se muestra la explicación de los elementos que conforman el diseño que se realizó para la creación y aplicación de la propuesta en el área donde se practica la enseñanza de L2, además del rol ejercido por los involucrados al ejecutar esta estrategia. Cabe destacar que los participantes pertenecen a un grupo intensivo que asiste diariamente a clase con el facilitador de la propuesta (5 días a la semana, 1 hora y 30 minutos al día), ellos practican actividades con el facilitador, asimismo con otros docentes y se incluyen a los compañeros de distintos grupos, o demás personas de la institución.

No obstante, la interacción con el facilitador y demás individuos de la escuela no resulta suficiente, debido a que se requiere una estrategia que brinde la confianza y el desafío de poner en prueba el conocimiento adquirido en clase. Además, la estrategia resulta ser un incentivo que orilla a los aprendientes a dar un esfuerzo extra en el proceso de hacerse de L2 y poner a prueba sus habilidades comunicativas.

La estrategia consta de dos personas: hablante natural y aprendiente; el alumno escoge al azar un trozo de papel (el cual especifica el rol de los involucrados y la situación), de los 8 que hay dentro del contenedor, con el fin de que el aprendiente desconozca la situación y rol a representar frente a los demás compañeros, maestro y hablante (por medio de *Skype*).

Situations, objectives and roles

<p>You go to the Hospital because your sister/brother is sick. In your way to his/her room, you get stopped by the nurse...</p> <p><i>Objective:</i> find out and provide what the nurse needs from you. <i>Roles:</i> native speaker, man nurse. Relative visiting, student.</p>	<p>A visit to the vet because your pet is sick and you don't know what happened...</p> <p><i>Objective:</i> discuss the situation of your pet with the vet and find a solution. <i>Roles:</i> native speaker, vet. Owner of the pet, student.</p>
<p>You're walking down the street and a police officer stops you without any reason. You don't know what is happening...</p> <p><i>Objective:</i> solve the situation with the officer along with all his requirements. <i>Roles:</i> native speaker, police officer. Pedestrian, student.</p>	<p>You're at a restaurant with your couple and you need to order food for both of you, but your girlfriend is in the restroom at the moment...</p> <p><i>Objective:</i> order food and drinks for both, guess what she's having, and respond to all questions made by the server. <i>Roles:</i> native speaker, waiter. Customer, student.</p>
<p>You go to a car agency, or car lot, in order to decide what car to buy, although you're looking for different options because you're not sure of what you want...</p> <p><i>Objective:</i> decide what car you want, ask the car seller for prices, year model and advantages of the cars. <i>Roles:</i> native speaker, car seller. Customer, student.</p>	<p>You're driving your car on an avenue, but suddenly you hear a siren. A police vehicle is behind you, you get pulled-over by a police officer...</p> <p><i>Objectives:</i> solve the situation with the police officer, respond to all his requests in a polite manner, find out why he pulled you over. <i>Roles:</i> native speaker, police officer. Person driving, student.</p>
<p>You have a job interview at a hospital, but there are others who want the job too...</p> <p><i>Objective:</i> try to get the job position, respond to all the questions made by the interviewer in a convincing way. <i>Roles:</i> native speaker, interviewer. Person interviewed for the position, student.</p>	<p>You go to a barbershop because you need a specific haircut...</p> <p><i>Objective:</i> get the haircut that you want, explain the barber how you want it, and pay for the service. <i>Roles:</i> native speaker, barber. Customer, student.</p>

Figura 10. Situaciones, objetivos y roles

Los eventos son vinculados a la vida real, es decir, situaciones que existen en L2. El maestro del grupo (encargado de la propuesta) con apoyo del hablante natural de L2 desarrolló las situaciones y roles en las que el aprendiente y el hablante de L2 actuaron, interactuaron, negociaron significados, recurrieron a la equivalencia, infirieron, además desarrollaron un intercambio de información adecuado. Las siguientes fases demuestran la secuencia por la que se guió la acción de la estrategia:

- Fase 1: El rol del facilitador previo a la estrategia diseña las situaciones, misiones y roles con base en los temas cubiertos en clase, las ideas de situaciones surgen con la cooperación del hablante natural de inglés-americano. A la vez, el facilitador crea los cuestionarios dirigidos a los aprendientes y rúbrica para el hablante natural, que son los

instrumentos que se van a responder después de la propuesta por los actores determinados.

- Fase 2: Durante la estrategia, el hablante y aprendiente participaron en el intercambio, y en este momento, los demás alumnos del grupo observaban y asistían al compañero en pocas ocasiones, el facilitador no participó en las acciones que ocurrían en el evento.
- Fase 3: Al finalizar la estrategia, los aprendientes respondieron un cuestionario que presenta dos opciones para responder, y una sección abierta para comentarios personales acerca de la experiencia que brinda la estrategia. Conjuntamente, el hablante natural resolvió una rúbrica de evaluación acerca de la interacción que tuvo lugar entre él y el aprendiente. La rúbrica no evalúa, sino que proporciona información del desempeño del aprendiente en la situación, ambos instrumentos son elaborados por el facilitador.

La estrategia ocurre al destinar unos minutos extra de clase con después de la sesión, en un solo día. El día en que la estrategia sucede se acordó con los alumnos pertenecientes al grupo matutino de nivel 2, grado intermedio de inglés en YEZE. Se modificaron actividades y horarios, tanto del facilitador como aprendientes con el fin de contar con mayor disponibilidad por parte de los alumnos y escuela, para tener comodidad al llevar a cabo la estrategia.

4.2 Población general de YEZE

El estudio se realiza en una institución privada cuyo enfoque en la enseñanza del inglés es el comunicativo mediante el Método Directo o Natural, es decir, la enseñanza del inglés en un entorno de L2, donde los facilitadores y empleados se comunican en inglés, el nombre de la institución es YOSI EZ-ENGLISH (YEZE), ubicada en San Nicolás de los Garza, Nuevo

León. La institución cuenta con sucursales en distintos sitios de la República Mexicana, como Acapulco, Culiacán, entre otras, la sede se localiza en Saltillo, Coahuila.

Los alumnos inscritos en la sucursal de San Nicolás de los Garza, Nuevo León, abarcan desde niños mayores de 5 años hasta personas adultas de cualquier edad. Los motivos de asistencia de los alumnos en la sucursal son: en niños, cursos intensivos y sabatinos, cursos de verano, ayuda extra en temas escolares; en adolescentes/adultos, cursos intensivos y sabatinos, ayuda extra en temas de asignaturas curriculares, curso de preparación o asesoría por motivo de exámenes de acreditación (TOEFL, EXCI) y el deseo de realizar intercambio en el extranjero con su respectiva universidad, viajes que se realizan a los Estados Unidos, entrevistas de trabajo, nivel de inglés requerido para puesto en compañía, o pasatiempo. Los cursos de L2 que ofrece la institución se dividen por edad de la siguiente manera:

1. *Kids*: niños entre 5-11 años.
2. *Teens*: adolescentes entre 12-15 años.
3. *Adults*: personas de 16 años en adelante.
4. Cursos personalizados (cualquier edad).

La institución decide los grupos que inician curso, al tomar en cuenta el número de solicitantes, o se programa en calendario el comienzo de un grupo de determinado nivel y se incorporan alumnos a un grupo establecido. La ubicación de los alumnos en un grupo se determina por medio de un examen escrito y oral de ubicación (*placement test*) elaborado por YEZE con base en los libros *Touchstone 1,2 y 3* de *Cambridge*, que abarca el rango de principiantes (*beginners*) A1, a intermedio bajo (*low-intermediate*) B1, de acuerdo con el Marco Común Europeo (*Common European Framework, CEFR*), el cual los *adults* tienen que presentar. Tanto el examen escrito, como el oral para la ubicación de adultos en un grupo, se

divide en capítulos que incluyen los libros *Touchstone* del curso (12 *chapters*, lecciones de A-D). El cuarto libro (curso) se ofrece de manera opcional al alumno, los libros que se utilizan en el programa y el área que abarcan son los siguientes:

1. *Cambridge Touchstone 1* (libro rojo, como lo llaman los alumnos) – *Beginners A1*.
2. *Cambridge Touchstone 2* (libro azul) – *Beginners A1, A2*.
3. *Cambridge Touchstone 3* (libro verde) – *Lower intermediate B1*.
4. *American English File 4 Advantage* (libro naranja).

Conforme el alumno resuelve las áreas de los exámenes se avanza en las unidades de los libros, de esta forma se determina la ubicación del alumno en un grupo. El límite de ubicación de un alumno es el área de *Touchstone 3*, unidad 12. El máximo de alumnos permitidos por grupo es diez, el mínimo cinco.

4.3 Participantes

Los alumnos que participan en la propuesta están inscritos en YEZE, la sucursal ubicada en San Nicolás de los Garza, Nuevo León. Los participantes forman uno de los grupos del facilitador que conlleva la propuesta. Son 4 personas con rango de edad entre 17-20 años, tres mujeres y un hombre que cursan el *Touchstone 2*, poco antes de avanzar al *Touchstone 3*. El grupo no se escogió de manera aleatoria, el grupo de muestra se selecciona por el mismo facilitador por motivos de expectativa de una comunicación fructífera en la estrategia de la propuesta, además de la disponibilidad de tiempo por parte de los aprendientes y el fácil acceso/comunicación con los aprendientes. El participante clave en la estrategia es el hablante natural de L2, el individuo con el que los estudiantes interactúan en las situaciones. El hablante natural proviene de Charleston, South Carolina, es una persona que no ejerce la

profesión de enseñanza y no está vinculado al área didáctica, éste es un elemento esencial para brindar el rasgo auténtico de la estrategia. Tal sujeto sostiene una relación de amistad con el facilitador de la propuesta, lo cual fue relevante con respecto a la voluntad, disposición y ejecución del evento.

4.4 Instrumentos

El cuestionario de preguntas cuenta con 2 alternativas fijas y sección de comentarios, además de la rúbrica, estos son los instrumentos utilizados en la recolección de datos. Según Murillo (s.f) el cuestionario es un instrumento de recogida de datos consistente, utilizado en investigación cualitativa como cuantitativa. El motivo del cuestionario en la propuesta es de recaudar y conocer las opiniones de los aprendientes después de la experiencia de interactuar con un hablante natural de L2, en una situación apegada a la realidad mediante sus comentarios. El fin de la rúbrica consiste en evaluar el desenvolvimiento de cada participante (aprendiente) en la interacción, es decir, la interpretación del producto obtenido en la interacción. El hablante natural fue el encargado de proceder con dicha acción después de finalizar las interacciones programadas.

Se sigue la explicación de Murillo (s.f) sobre las preguntas dicotómicas cerradas, el cuestionario expone dos opciones de respuesta alternativas fijas (si/no) e incluye una sección de comentarios sobre la pregunta. El cuestionario consta de seis elementos interrogativos diseñados para responder a las preguntas de investigación y supuestos, así como lograr los objetivos planteados en la propuesta. El elemento más importante que se recoge del instrumento son las opiniones manifestadas por los aprendientes después de la experiencia en la interacción, como se muestra en Khamis (2010) en la actividad posterior, de las dos previas

que la acompañan. En dicho trabajo se aplica un cuestionario de percepciones a los alumnos con el fin de obtener conocimiento adicional, una percepción del evento experimentado por los alumnos.

El cuestionario aplicado en esta propuesta está hecho en español, dado que se busca que el aprendiente exprese libremente su opinión de la experiencia, ya que en inglés existe la posibilidad de la interpretación errónea de una pregunta por parte del alumno, y por consiguiente, una respuesta y recolección de datos no útil.

<p>Institución: _____ Hablante nativo: _____ Fecha: _____ Estudiante: _____</p> <p>Cuestionario sobre la experiencia comunicativa por parte del alumno con un hablante natural de inglés.</p> <p>1. La interacción con el hablante nativo te permitió experimentar una forma más auténtica del inglés. Sí No ¿Por qué? _____ _____ _____</p> <p>2. El nivel de fluidez que utilizó el hablante en la conversación resultó un reto interesante para ti. Sí No ¿Por qué? _____ _____ _____</p> <p>3. Durante la participación de los compañeros de clase, ¿escuchaste palabras nuevas? Sí No ¿Qué palabras? _____ _____ _____</p>	<p>4. En el momento del diálogo con el hablante, ¿enfrentaste palabras que no conocías? Sí No ¿Qué palabras? _____ _____ _____</p> <p>5. Comprendiste el significado de las palabras nuevas que surgieron en la conversación al momento de preguntar su significado al hablante. Sí No Otra _____ ¿De qué manera? _____ _____ _____</p> <p>6. En las situaciones de la actividad, utilizaste el vocabulario y expresiones que conoces para interactuar de manera apropiada. Sí No ¿De qué manera? _____ _____ _____</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Figura 11. Cuestionario con sección de opinión.

La rúbrica como instrumento, afirman Gatica & Uribarren (2013) es una guía precisa que evalúa el aprendizaje y producto realizado. Explican que son tablas que desglosan los niveles de desempeño de los estudiantes en aspectos determinados, con criterios específicos sobre rendimiento. Gatica & Uribarren (2013) especifican las premisas a considerar por cualquier

rúbrica: coherencia en los objetivos que se persiguen, apropiada al nivel de desarrollo de los estudiantes y establecer niveles con términos claros.

Gatica & Uribarren (2013) destacan dos tipos de rúbricas: globales y analíticas. La rúbrica global, comprensiva u holística, que hace una valoración integrada del desempeño del estudiante, sin determinar los componentes del proceso o tema evaluado, una valoración general con descriptores correspondientes a niveles de logro sobre calidad, comprensión o dominio globales. La rúbrica analítica evalúa las partes del desempeño del estudiante, desglosando sus componentes para obtener una calificación total. Es válido utilizarla para determinar el desempeño, identificar fortalezas, debilidades, y para permitir que los estudiantes conozcan lo que necesitan mejorar. La rúbrica diseñada para la propuesta contiene rasgos del aspecto analítico, no obstante posee más elementos globales, debido a que provee una valoración integrada del desempeño del aprendiente, es decir; una valoración general sobre calidad, comprensión o dominio de las áreas descritas en la rúbrica.

Students product evaluation rubric				
Institution:				
Date:				
Native speaker:				
Student:				
Category	Excellent	Good	Acceptable	Insufficient
Vocabulary	The student made use of proper vocabulary throughout the whole conversation.	The student made use of proper vocabulary in most part of the conversation.	The student made use of proper vocabulary in certain occasions of the conversation.	The student didn't use proper vocabulary in the conversation.
Fluency	The student's fluency promoted authentic exchange of information.	The student's fluency made possible authentic exchange of information.	The student's fluency interrupted authentic exchange of information.	The student's fluency disabled authentic exchange of information.
Comprehension	The student comprehended new words entirely.	The student comprehended new words satisfactorily.	The student comprehended new words vaguely.	The student didn't understand new words.
Interaction	The student was able to fully understand the situation.	The student was able to appropriately understand the situation.	The student was able to understand the situation.	The student was not able to understand the situation.

Figura 12. Rúbrica para el hablante natural sobre el producto y desempeño del aprendiente en la situación.

Por otra parte, la rúbrica aplicada en la estrategia de la propuesta no busca brindar calificación del desempeño del aprendiente, o el punto de vista del aprendiente, sino el del hablante natural sobre la interacción del alumno. Al igual que el cuestionario, la rúbrica cuenta con sección de comentarios, en la que el hablante natural de L2 manifiesta lo experimentado en el intercambio de información con el alumno, y donde evalúa y opina sobre el producto que generó el aprendiente.

Si se hace referencia a la producción del alumno y a los objetivos prácticos, la rúbrica brinda un panorama de las habilidades comunicativas del aprendiente por medio de la recolección y análisis de los datos, esto con el desenlace de recabar tanto los aspectos positivos y negativos en la interacción, además de las cuestiones que el hablante nota en cada alumno, acorde a la situación en la que participa. El contenido de la rúbrica se encuentra

escrito en inglés, la razón se debe al lenguaje nativo del hablante que participa en la estrategia, que es inglés americano.

4.5 Análisis de datos

En el análisis e interpretación de datos se procede de manera organizada a la narración de la información obtenida en los cuestionarios que incluyen la opinión de los aprendientes sobre la experiencia en la estrategia. Chamot, Barnhardt & Dirstine (1998) mencionan el modo de la información narrativa organizada, el cual es perfectamente válido en la investigación. Se especifica la situación, se expone e interpreta, caso por caso, la información recolectada en las seis preguntas adjunta a los comentarios de cada cuestión. Es imperativo mencionar que el hablante natural de inglés americano adaptó su forma de expresarse de acuerdo a la situación y a los alumnos, esto con el fin de que el objetivo de la circunstancia y la interacción fueran posibles de lograr tal como se diseñaron. Al finalizar el análisis de la información de las preguntas, comienza la interpretación de rúbrica, que contiene datos que brinda el hablante natural sobre el desempeño del aprendiente.

Situación del Sujeto 1: *You're walking down the street and a police officer stops you without any reason. You don't know what is happening... Objective: solve the situation with the officer along with all his requirements. Roles: native speaker, police officer. Pedestrian, student.*

Pregunta 1: La interacción con el hablante nativo te permitió experimentar una forma más auténtica del inglés.

El Sujeto 1 responde lo siguiente: “sí, porque aprendí más palabras nuevas, además de que su acento es muy peculiar”. Mediante este medio, el aprendiente experimenta la exposición

auténtica a la interacción y descubre que en esta exposición es posible escuchar y adquirir palabras que anteriormente no conocía. Y, simultáneamente, maneja la peculiaridad del acento del hablante natural. Los datos cumplen con el sexto objetivo práctico de la propuesta, el cual es adquirir nuevas formas durante la interacción en una conversación con personas hablantes nativas, o no nativas, de L2.

Pregunta 2: El nivel de fluidez que utilizó el hablante en la conversación resultó un reto interesante para ti.

Sujeto 1 argumenta: “*sí, porque fue difícil, pero su nivel de fluidez fue muy bueno*”. La respuesta destaca el modo y fluidez natural de expresarse del hablante, elementos que Sujeto 1 no había presenciado, los cuales resuelve al adaptarse a la situación e interactuar apropiadamente, es decir, establecer una comunicación estable con el anglohablante mediante la producción de información necesaria para lograr el objetivo comunicativo. Sujeto 1 no había experimentado un intercambio auténtico de información en una situación de L2. A pesar de verse frente a la dificultad de los elementos mencionados, fue capaz de utilizar adecuadamente su conocimiento de L2. Tal resultado se encuentra vinculado al primer, tercer y cuarto objetivo práctico de la propuesta. Además es posible interpretar que el evento mismo es un incentivo para el aprendiente.

Pregunta 3: Durante la participación de los compañeros de clase, ¿escuchaste palabras nuevas?

Sujeto 1 menciona: “*sí, poomp stomachache, brimp, dyed, aware, breaking, skill*”. Algunas de las palabras que destaca el Sujeto 1 cuentan con errores de ortografía, el vocabulario real al que se refiere es: stomach pump, trim, dyed, aware, break in, skill. El vocabulario nuevo que

escuchan los sujetos de la prueba involucra las situaciones, el cual es capaz de promover la adquisición y proporcionar nuevas formas, palabras en las interacciones. Al terminar su turno, Sujeto 1 escuchó y observó la interacción de otro aprendiente con el hablante natural, a la par que notaba e infería el uso de las nuevas palabras en la conversación mediante el lenguaje corporal y expresiones auxiliares que brindó el hablante. Tal aspecto pertenece al quinto, y en módica parte al sexto objetivo de la propuesta, debido a que este último se centra más en la adquisición durante la experiencia en la interacción propia.

Pregunta 4: En el momento del diálogo con el hablante, ¿enfrentaste palabras que no conocías?

Sujeto 1: “*sí, aware y dyed*”. Durante la interacción Sujeto 1 experimenta la cuestión de resolver el significado de palabras desconocidas mientras se interactúa, tal cuestión se encuentra en el quinto objetivo del trabajo. A pesar de desconocer la información, Sujeto 1 resuelve el evento al continuar con la conversación tras una pausa breve al recurrir a las formas de obtención de significado, como se describe en los datos recolectados de la siguiente pregunta.

Pregunta 5: Comprendiste el uso de las nuevas palabras al preguntar su significado al hablante.

Sujeto 1 responde: “*sí, le pregunté ‘what do you mean with...’* y el me respondía no con el significado, sino con un ejemplo”. Sujeto 1 hace uso del cuestionamiento directo del significado, segundo objetivo de la propuesta, con la finalidad de poder continuar con la conversación sin recurrir al uso de L1. Además de resolver la situación de la manera más eficiente en la estrategia, cumple con el quinto objetivo de la propuesta satisfactoriamente.

Pregunta 6: En las situaciones de la actividad, utilizaste el vocabulario y expresiones que conoces para interactuar de manera apropiada.

A tal cuestión, Sujeto 1 contesta: “*sí, cuando no sabía qué decir, utilizaba vocabulario fácil para poder comunicarme*”. A pesar de no estar familiarizado con la totalidad de palabras empleadas en la interacción, el aprendiente es capaz de resolver la situación en que se encuentra y desenvolverse adecuadamente al utilizar el conocimiento de L2 que posee. Tal evento entra en el propósito del primer, cuarto y quinto objetivo de la propuesta.

El punto de vista del hablante natural se manifiesta por medio de la rúbrica perteneciente al Sujeto 1. En ella, el individuo elige los siguientes criterios: *el estudiante utilizó vocabulario apropiado la mayor parte de la conversación, la fluidez del estudiante hizo posible el intercambio auténtico de información, el estudiante comprendió palabras nuevas satisfactoriamente, y el estudiante fue capaz de entender la situación apropiadamente*. En los comentarios el hablante especifica: “*el estudiante actuó bien tomando en cuenta que fue improvisación. Ella estaba consciente de que había sido detenida e interrogada, aunque no entendió la razón del por qué*”. Lo que demuestra que el desempeño y las acciones realizadas por parte del Sujeto 1 en la interacción fueron las adecuadas para lograr el objetivo de la situación; responder a los requisitos establecidos por el oficial, y resolver la situación. No obstante, para el Sujeto 1 no fue posible entender por completo la razón de la detención momentánea e interrogación que experimentó por parte del policía en su recorrido.

Situación del Sujeto 2: *You have a job interview at a hospital, but there are others who want the job too... Objective: try to get the job position, respond to all the questions made by*

the interviewer in a convincing way. Roles: native speaker, interviewer. Person interviewed for the position, student.

Pregunta 1: La interacción con el hablante nativo te permitió experimentar una forma más auténtica del inglés.

Sujeto 2 responde: “*sí, porque la interacción es más fluida, inclusive escuchas nuevas palabras*”. El aprendiente experimenta una forma de interacción a la cual no había sido expuesto/a, debido a esto recalca la fluidez en la conversación por parte del hablante natural y destaca la presentación de palabras nuevas en L2 durante la conversación. Los datos anteriores se relacionan de mayor manera con el tercer y sexto objetivo de la propuesta: comunicarse con las personas nativas, o no nativas, de la segunda lengua, con fluidez aceptable (le fue posible diferenciar la fluidez no natural, a la natural) y fomentar la adquisición de nuevas formas durante la interacción en una conversación con personas hablantes nativas, o no nativas, de L2, respectivamente.

Pregunta 2: El nivel de fluidez que utilizó el hablante en la conversación resultó un reto interesante para ti.

Sujeto 2: “*sí, porque se me complica al nivel en el que el hablante estaba, es muy alto y fluido, pero es muy interesante porque aprendes nuevas palabras*”. El alumno hace alusión al nivel de dificultad del modo de expresarse del hablante, y la fluidez que domina éste. No obstante, el evento no resulta negativo para el alumno, resultó complicado más fue interesante debido a la aparición de nuevas palabras durante la conversación. Los datos de estas preguntas guardan un vínculo tanto con el objetivo tercero y el sexto de la estrategia, ya que el estudiante

utiliza fluidez aceptable en la conversación, para que así sea posible para el hablante expresarse de forma natural, a la par que es expuesto a vocabulario nuevo de L2.

Pregunta 3: Durante la participación de los compañeros de clase, ¿escuchaste palabras nuevas?

Sujeto 2: “*sí, grimp, pomp stomachache, dyed, break-in, aware, defect*”. Las palabras que destaca el sujeto cuentan con errores de ortografía: *trim, stomach pump, dyed, break-in, aware, defect*. El Sujeto 2, mientras su compañero participaba en la conversación de una situación, fue capaz de notar palabras que no conocía, vocabulario nuevo, fenómeno que se asemeja al proceso de adquisición de vocabulario nuevo en la vida cotidiana cuando se vive el entorno natural de L2. Los datos de esta pregunta se vinculan con el quinto objetivo, al resolver el dilema de significado presente en la interacción que observó.

Pregunta 4: En el momento del diálogo con el hablante, ¿enfrentaste palabras que no conocías?

Sujeto 2: “*si, dyed, grimp, aware*”. Durante la interacción aparece la situación de resolver la situación de palabras desconocidas que se utilizan en la interacción, así se fomenta el segundo objetivo, utilizar la equivalencia, inferencia, negociación de significado o cuestionamiento directo con el fin de comprender la información, aunque en esta ocasión sólo se logra parcialmente más fue posible incitar el suceso.

Pregunta 5: En la conversación comprendiste el uso de las nuevas palabras al preguntar su significado al hablante.

Sujeto 2: *“si, le cuestionaba lo que no entendía y el trataba de explicarme la situación de otra manera diferente”*. Sujeto 2 utiliza el cuestionamiento directo del significado, que forma parte del segundo objetivo de la propuesta, y de esta forma a la vez se alcanzan el quinto y sexto objetivo, resolver situaciones relacionadas al significado desconocido de L2 en el evento de manera adecuada para continuar la conversación y comprender nuevas formas mediante la promoción de la adquisición.

Pregunta 6: En las situaciones de la actividad, utilizaste el vocabulario y expresiones que conoces para interactuar de manera apropiada.

Sujeto 2: *“si, traté un poco de hacerlo, ya que quería que de alguna manera entendiera mi punto, aunque si se me hizo algo complicado”*. El aprendiente expresa que tuvo complicación en el intercambio, como sucede cuando se es expuesto por primera vez al estado auténtico del lenguaje que se estudia, este caso Inglés como L2. Aunque resultó complicado, el alumno trata de hacer llegar su mensaje en la conversación, utilizando maneras de comunicarse que conoce para manifestar su mensaje. Los objetivos relacionados en esta cuestión son el primero, tercero y cuarto. El alumno usa la lengua estándar que conoce para comunicarse, así es capaz de entablar comunicación de manera aceptable, y de responder e interactuar a una situación de L2 con un hablante natural.

El hablante natural elige los siguientes criterios en la rúbrica y manifiesta del Sujeto: *el estudiante utilizó vocabulario propio en ciertas ocasiones de la conversación, la fluidez del estudiante inhabilitó el intercambio auténtico de información, el estudiante comprendió vagamente nuevas palabras, el estudiante fue capaz de comprender la situación*. Y escribe: *“El estudiante no pudo mantener una conversación fluida, comprendió la situación pero no*

tenía la habilidad para responder preguntas directas”. De acuerdo al hablante natural, el alumno no tuvo un desempeño aceptable en cuanto a la fluidez durante la conversación, no obstante, fue capaz de comprender y desenvolverse en la situación en la que se encontraba.

Debido a que no fue posible entablar una conversación fluida otros aspectos de la estrategia también se vieron afectados; como el fomento de la adquisición de palabras mediante expresiones equivalentes o por negociación de significado, y el manejo correcto de complicaciones dentro del intercambio de información. Dicho aspecto de falta de fluidez es posible de remediar a través de la práctica, exposición e involucración en conversaciones en L2.

Situación del Sujeto 3: *You go to a barbershop because you need an specific haircut...*

Objective: get the haircut that you want, explain the barber how you want it, and pay for the service. Roles: native speaker, barber. Customer, student.

Pregunta 1: La interacción con el hablante nativo te permitió experimentar una forma más auténtica del inglés.

Sujeto 3: *“sí, él pronuncia las palabras a la perfección y eso lo hace más fácil”*. La interpretación que se obtiene de esta respuesta recae sobre la pronunciación adecuada de las palabras y del evento de comunicación que esta brinda al alumno, una experiencia auténtica, práctica e interesante. El objetivo 3 se relaciona con la afirmación hecha por el estudiante, fue capaz de comunicarse con un hablante natural de la segunda lengua con fluidez aceptable, es decir, la fluidez del hablante lo habilitó e invitó al intercambio de información en la situación.

Pregunta 2: El nivel de fluidez que utilizó el hablante en la conversación resultó un reto interesante para ti.

Sujeto 3: “*sí, algunas palabras no las sabía*”. La fluidez resultó un reto para el Sujeto, y a esta circunstancia se añade la exposición a nuevas palabras en la información expresada por el hablante. El sexto objetivo de la propuesta guarda parcialmente relación con la respuesta anterior, al fomentar el proceso de adquisición de palabras desconocidas por el alumno en una conversación simultánea con un individuo hablante natural de L2.

Pregunta 3: Durante la participación de los compañeros de clase, ¿escuchaste palabras nuevas?

Sujeto 3: “*sí, pumped, break in, aware the time grades, shill, lazy, clefeck, slices*”. El estudiante reportó en el cuestionario las palabras tal como las escuchó, aunque el vocabulario es el siguiente: *pump (stomach-pump), break-in, aware, defect*. La aparición de palabras desconocidas durante las conversaciones fomenta el proceso de adquisición en el alumno, debido a que escuchan la nueva información y presencian la reacción en la conversación, al igual que el uso que le brinda el hablante natural. Tal interpretación se relaciona con el sexto objetivo de la propuesta.

Pregunta 4: En el momento del diálogo con el hablante, ¿enfrentaste palabras que no conocías?

Sujeto 3: “*sí, cleppers*”. De la conversación en general, el alumno recuerda la palabra “*clippers*”, palabra que aparece en una situación auténtica de intercambio. El enfrentar situaciones y eventos de este tipo asiste al aprendiente a independizarse de su lengua madre durante la interacción en L2, respuesta que busca una de las preguntas de investigación de la propuesta. El quinto y sexto objetivo de la estrategia aparecen en la información expuesta por Sujeto 3, se fomenta el proceso de adquisición y el alumno enfrenta situaciones o dilemas de vocabulario desconocido en una conversación de manera apropiada.

Pregunta 5: En la conversación comprendiste el uso de las nuevas palabras al preguntar su significado al hablante.

Sujeto 3: “*sí, preguntando la palabra, él me explicó y comprendí que era*”. El evento que el alumno menciona en el que cuestiona al hablante por una palabra que desconoce y después comprende el motivo de uso del término en la interacción mediante una ejemplificación y asistencia del hablante natural es posible relacionarlo en lo que respecta al segundo, quinto y sexto objetivo que plantea esta propuesta.

Pregunta 6: En las situaciones de la actividad, utilizaste el vocabulario y expresiones que conoces para interactuar de manera apropiada.

Sujeto 3: “*sí, contestando sus preguntas*”. El aprendiente expresa que fue capaz de comunicarse con el hablante natural al responder a las circunstancias y cuestionamientos que se le presentaban en la conversación al utilizar la información que es capaz de producir. La respuesta anterior alude al primer y cuarto objetivo de la propuesta.

El hablante natural mediante la rúbrica expone su posición e interpretación a la información que se intercambió con el Sujeto 3 en la situación correspondiente. El hablante de L2 reporta: *el estudiante utilizó vocabulario adecuado en ciertas ocasiones en la conversación, la fluidez del estudiante interrumpió el intercambio auténtico de información, el estudiante comprendió nuevas palabras satisfactoriamente y el estudiante fue capaz de entender la situación apropiadamente*. El comentario extra en la rúbrica fue el siguiente: “*el estudiante fue capaz de hacerse un corte de pelo y pagar por él*”. La interpretación que se obtiene de la retroalimentación por parte del hablante; es la habilidad del estudiante para desenvolverse en la situación apropiadamente mediante el uso de vocabulario pertinente y al enfrentarse de

manera óptima a nueva información, sin embargo el aspecto de la fluidez del alumno fue evaluado de manera no-óptima para una conversación por parte del hablante natural de L2. No obstante, el alumno mostró su capacidad para adaptarse y actuar de manera eficiente en una situación auténtica del lenguaje.

Situación del Sujeto 4: *You're at a restaurant with your couple and you need to order food for both of you, but your boyfriend/girlfriend is in the restroom at the moment... Objective: order food and drinks for both, guess what she's having, and respond to all questions made by the server. Roles: native speaker, waiter. Customer, student.*

Pregunta 1: La interacción con el hablante nativo te permitió experimentar una forma más auténtica del inglés.

Sujeto 4: “sí, algunas palabras las pronuncia diferente o de la manera correcta”. La apreciación de la pronunciación diferente o correcta de palabras se debe al intercambio estable y fluido (tercer objetivo) que toma lugar en la recreación de la situación determinada. Al igual que al uso de formas estándar de la lengua para comunicarse (primer objetivo).

Pregunta 2: El nivel de fluidez que utilizó el hablante en la conversación resultó un reto interesante para ti.

Sujeto 4: “sí, porque hablaba rápido y pude entender todo”. Los factores que tuvo que enfrentar Sujeto 4, mantener el ritmo de la conversación y manejar la rapidez del hablante y el vocabulario del mismo, tienen relación con el tercer objetivo. A la vez, entra el cuarto objetivo de la propuesta al afirmar que fue capaz de entender la totalidad de lo expuesto por el individuo al momento de interactuar.

Pregunta 3: Durante la participación de los compañeros de clase, ¿escuchaste palabras nuevas?

Sujeto 4: “*no, no estuve al principio de la interacción*”. No es posible brindar una interpretación conforme a la respuesta anterior.

Pregunta 4: En el momento del diálogo con el hablante, ¿enfrentaste palabras que no conocías?

Sujeto 4: “*no*”. La respuesta es negativa debido a la cotidianidad de la situación (ordenar comida en un restaurante) para Sujeto 4. Sujeto 4 cuenta con experiencia en la interacción natural con hablantes de L2, por consiguiente el diálogo en la situación recreada le resultó familiar y no enfrentó vocabulario que desconociera. No fue posible relacionar o alcanzar los objetivos de fomentar el proceso de adquisición en el estudiante y de resolver problemas o circunstancias durante la conversación en este caso.

Pregunta 5: En la conversación comprendiste el uso de las nuevas palabras al preguntar su significado al hablante.

Sujeto 4: “*entendí todo*”. Por otra parte, la familiaridad de la situación para Sujeto 4 permitió el cumplimiento del primer, tercer y cuarto objetivo de la estrategia. Dichos objetivos constan en utilizar formas/expresiones estándar de L2 para interactuar, comunicarse con personas nativas (o no nativas) de la segunda lengua con fluidez aceptable e iniciar comunicación y responder en diversas situaciones con entorno de L2 de manera eficiente.

Pregunta 6: En las situaciones de la actividad, utilizaste el vocabulario y expresiones que conoces para interactuar de manera apropiada.

Sujeto 4: “*sí, al ordenar en el restaurante de la actividad*”. Sujeto 4 al utilizar formas y expresiones estándar L2 (primer objetivo) fue capaz de desenvolverse e interactuar (cuarto objetivo) de manera eficiente en la situación auténtica recreada con el hablante.

En la rúbrica el hablante natural de L2 informa lo siguiente de Sujeto 4: *el estudiante hizo uso de vocabulario adecuado durante toda la conversación, la fluidez del estudiante promovió el intercambio auténtico de información, el estudiante comprendió completamente nuevas palabras, el estudiante fue capaz de entender completamente la situación*. Menciona en los comentarios: *“el estudiante ordenó exitosa y rápidamente lo que deseaba”*. En resumen, el hablante natural brindó los criterios más altos a Sujeto 4 debido a su óptima participación y eficaz desenvolvimiento y comprensión de la situación. La experiencia en situaciones auténticas de interacción con las que cuenta el Sujeto 4 es el elemento a destacar de esta rúbrica. El entablar conversaciones auténticas y participar en situaciones de L2 con regularidad promueven la eficiencia comunicativa en el estudiante.

5. Conclusiones y recomendaciones

El último capítulo expone los puntos finales de la propuesta, es decir, la sección comienza con la conclusión de los análisis de los datos y objetivos, procede con la resolución de las preguntas de investigación y supuestos. Finaliza al mencionar la viabilidad de la propuesta y en los comentarios se especifican los posibles elementos a mejorar en futuras investigaciones, y por último, el motivo general del facilitador el cual propició la creación del trabajo.

El análisis de los datos arroja la afirmación del cumplimiento de los objetivos de la propuesta, esto se aprecia en las respuestas de los alumnos expresadas en el cuestionario recabado posterior a la estrategia. En las situaciones donde sucedió la interacción, los aprendientes fueron capaces de comunicar y producir información mediante la forma estándar de la segunda lengua con el hablante natural; de utilizar la equivalencia en L2, negociación de significado y el cuestionamiento directo de vocabulario al enfrentar información nueva en la interacción. La mayoría de los sujetos participantes respondieron e interactuaron en diversas

situaciones de L2 de manera apropiada, resolvieron situaciones y dilemas relacionados al desconocimiento de formas.

En el cuestionario los aprendientes reportan palabras nuevas que se presentan en la conversación, las cuales comprendieron después o en el momento debido a la interacción propia con el hablante o mediante la observación de las demás participaciones. Por consiguiente, es posible decir que se fomentó la adquisición de nuevas formas, y a la vez se presentó esta oportunidad durante la interacción con el hablante natural de inglés, al usarlas para responder después de cuestionar el significado en la interacción, inferirlo o mediante la equivalencia de palabras. Esta información confirma el trabajo de Zhang (2009) que aparece anteriormente en los antecedentes de la propuesta, quien destaca la importancia que tiene el contexto situacional y la interacción misma en la adquisición de una segunda lengua, se verifica que el proceso de entender, adquirir y utilizar la información que aparece en una conversación logra afianzarse gracias a la interacción.

Posteriormente, se llegó la resolución de las preguntas de investigación y los supuestos que se plantean al comienzo de la propuesta. La respuesta al primer supuesto y pregunta es afirmativa, es decir, sí es posible para el aprendiente adquirir formas y expresiones mediante la interacción. No obstante, para que el anterior evento ocurra se necesita fomentar ese proceso de adquisición mediante una estrategia dirigida a tal fenómeno, en este caso, mediante la interacción. Richards (2006), tratado en los antecedentes de la propuesta, menciona un asunto importante de las actividades de interacción: mediante estas estrategias el aprendiente produce información y puede ocurrir el proceso de adquisición del lenguaje mientras sucede la actividad.

Es factible promover este proceso mediante otros medios y estrategias existentes que se encuentran al alcance del facilitador. Los sujetos involucrados en el análisis de los datos fueron capaces de notar nuevas palabras durante la interacción y la mayoría de ellos las emplearon en la conversación, después de preguntar mediante las diversas formas presentadas en uno de los objetivos, y al acabar su turno o al presenciar el de los demás anotaron las formas que recién escucharon. Al buscar otros medios y estrategias, González (2016), abordado en el apartado de fundamentación teórica, reporta trabajos realizados por autores sobre interacción comunicativa a través de medios en TICs. Éstos involucran a los alumnos en aprendizaje cooperativo y muestran un efecto positivo en la producción oral frente a frente, además de mejorar la negociación de significado y la retroalimentación. Restrepo (2015), quien es referido en el marco teórico de la propuesta, asevera que la inclusión de nuevas tecnologías en el salón de L2 realza la adquisición incidental de vocabulario. Los resultados de Hussein & Elttayef (2016) demuestran que los aprendientes al estudiar mediante el uso de *Skype chat* muestran mejor desempeño, adquirieron habilidades de escritura y comunicación por medio de este recurso de forma eficiente y efectiva. Asimismo, en Romaña (2015) los participantes aseguran haber reforzado su fluidez oral utilizando las llamadas de conferencia en *Skype*.

La segunda pregunta de investigación y supuesto abarcan la posibilidad de alejar lo más posible al aprendiente de su necesidad de L1 al encarar información que desconoce de L2. Tal supuesto es afirmativo, sí es posible alejar al aprendiente de tal necesidad. En la propuesta no se busca distanciar por completo al estudiante de L1 al adquirir o aprender L2 (Inglés), más sí sustituir la cuestión de obtener el significado en lengua madre por otras maneras de adquirir el significado o uso de nueva información en la lengua meta.

Al tratarse de un docente no nativo de L2 que imparte sesión en una institución cuya regla es mantener el uso de L2 en todo momento, el estudiante ve la posibilidad de preguntar y conversar a través de L1. No obstante, si se bloquea esta opción, al presentar a un hablante natural que utilice sólo inglés durante la interacción, el estudiante emplea lo que conoce para comunicarse. Respecto a la utilización misma del inglés durante la interacción, en la fundamentación teórica de la propuesta, se menciona a Richards & Rodgers (2001) y Lan (2013). Richards (2006) afirma que el estudiante aprende y adquiere el lenguaje al observar, escuchar y practicar la segunda lengua. A la vez, para Lan (2013) el inicio de la nueva construcción de conocimiento radica en las interacciones sociales, por ende, es posible que el aprendizaje de los estudiantes de L2 sea efectivo cuando se aprende a través de la acción, mediante la propia producción de L2. Debido a que se buscó la completa autenticidad en la interacción en L2, el hablante participante no tiene relación alguna con la docencia. Se decide vigilar la desvinculación al aspecto didáctico por parte del hablante natural, para otorgar mayor originalidad a la propuesta, debido a la actual existencia de docentes anglohablantes en distintas instituciones públicas y privadas dedicadas a la enseñanza del lenguaje Inglés específicamente.

La respuesta a las interrogantes presentes en el trabajo confirma y refuerza el elemento de la viabilidad de esta propuesta, se disuelve la duda sobre si acaso es factible o no su ejecución. Son distintos los factores que se requieren conjuntar para realizar la estrategia en una determinada unidad de aprendizaje. Es necesario tener en cuenta los recursos tecnológicos con los que cuenta el plantel en donde se planea llevar a cabo el evento. Debido a que es una estrategia que se realiza por medio de interacción sincrónica a través de *Skype*, o *webcam*, se precisa de un proyector, computadora personal, bocinas y el *software* específico. Sin embargo,

lo anterior puede evitarse si el hablante natural no docente se encuentra físicamente dispuesto a interactuar con los aprendientes. Otra circunstancia, es conseguir la disposición de un hablante natural de inglés no relacionado al área didáctica, por parte del docente.

El hablante participante debe encontrarse dispuesto a actuar de manera colaborativa y paciente en las situaciones de interacción con los estudiantes de inglés, para que sea posible llevar a cabo los objetivos prácticos de la estrategia. Tal circunstancia de participación fue posible de lograr en la estrategia debido a que el hablante resulta tener una relación de amistad con el facilitador de la propuesta. También, es imperativo considerar el número de alumnos, los horarios de los aprendientes, facilitador y hablante, además de coincidir en tiempos y espacios con la institución. Realizar las planeaciones de las situaciones comunicativas sin caer en la estructuración o mecanización comunicativa del hablante y estudiante.

Se debe considerar el contexto del espacio en donde la estrategia de la propuesta tiene lugar: YEZE, escuela de idiomas dedicada particularmente a la enseñanza del lenguaje inglés que imparte distintos niveles a personas de diferentes edades. YEZE no abarca materias educativas, no cubre el inglés como materia de un programa.

Por ende, emplear esta estrategia o variaciones de la misma que guarden similitud en cuanto al enfoque y acercamiento didáctico en instituciones públicas (o privadas) en un programa que incluya Inglés con demás asignaturas curriculares, puede resultar muy complicado de realizar, debido a los elementos que la estrategia debe de sincronizar para ejecutarse.

No obstante, la propuesta si resulta viable para YEZE, debido a que reúne todas las características mencionadas anteriormente, además se cuenta con dos eventos anteriores a la

misma propuesta en los que se empleó la estrategia. Tales eventos ocurrieron en la misma institución, con grupos del mismo facilitador, aunque se ejecutó con diferentes alumnos de distintos niveles. Sin embargo, cabe la posibilidad de emplear la estrategia en talleres sabatinos, los cuales existen en distintas instituciones educativas de nivel medio superior, aunque de esta manera resulta necesario modificar los objetivos de la estrategia y temáticas o roles en las situaciones comunicativas.

Entre los elementos posibles de mejorar que conforman la propuesta se encuentra la variación de situaciones en las que el hablante participa y el alumno se desempeña, la inclusión de temáticas a utilizar por parte del hablante dentro de las circunstancias conversacionales. A su vez la adición de objetivos y roles con distintos grados de dificultad y buscar la posibilidad de sustituir los medios electrónicos que se utilizan en la estrategia con el motivo de hacer la actividad más flexible, sin perder el objetivo principal de interacción.

Al mencionar las distintas partes de la propuesta y sus resoluciones, se procede a exponer el motivo y conclusión general del trabajo. La propuesta surge al buscar una estrategia que fortalezca la información de clase y aleje a los alumnos de la necesidad de la lengua materna al confrontar nueva información de L2 en una situación auténtica de interacción. Lo anterior fue posible de realizar al diseñar una estrategia en la que ocurriera una interacción auténtica con un hablante natural de la lengua que estudian los aprendientes, debido a que los estudiantes de la institución, junto a los sujetos que participan en esta propuesta, no experimentan este tipo de comunicación con frecuencia, o nunca han participado en una.

Es necesario recalcar que la naturaleza de la propuesta no es la de evaluar la interacción y comunicación que ocurre entre alumno y hablante, sino analizar los resultados que se obtienen

de ambas partes (sujetos y hablante) y mediante estos elementos decidir si la implementación de la estrategia resuelve la problemática de los alumnos e institución. Conforme a los resultados obtenidos es preciso reportar que la ejecución de la estrategia diseñada en esta propuesta logra resolver la problemática de YOSI EZ ENGLISH, al alejar a los alumnos de su lengua madre y enfrentarlos a situaciones comunicativas de interacción auténticas de la lengua que estudian, inglés americano como L2, a la vez que se cumplen las necesidades personales de los alumnos, es decir, el hacer empleo adecuado de la lengua meta en conversación.

A partir de la interpretación de los resultados de esta propuesta, el docente tiene la libertad de utilizar la actividad, ya sea respetando los procedimientos y elementos, o es libre de modificar aspectos para alcanzar y satisfacer las necesidades de los alumnos e institución.

Referencias

- Ahmed, D. (2014). Willingness to Communicate in English: A Case Study of EFL Students at King Khalid University. *English Language Teaching*, [en línea] 7(7), pp.17-25.
Disponibile en: <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v7n7p17> [Recuperado 30 septiembre 2016].
- Alaraj, M. M. (2016). EFL Acquisition External Problems and Difficulties: An Investigative Interview to Examine Saudi Students' Thoughts and Feelings. *Journal of Language Teaching and Research*, 7(3), pp. 484-490.
- Aliakbari, M. & Jamalvandi, B. (2010). The Impact of "Role Play" on Fostering EFL Learners' Speaking Ability: A Task-Based Approach. *Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 14(1), pp. 15-29.
- Ascencio, M. (2010). Adquisición de una segunda lengua en el salón de clases ¿subconsciente o consciente? *Diálogos*, 5, pp. 26-38. Disponible en:
<http://www.udb.edu.sv/dialogos/Articulos.html>
- Belchamber, R. (2007). The Advantages of Communicative Language Teaching. *The Internet TESL Journal*, 13(2), La Trobe University Language Centre (Melbourne, Australia).
Disponibile en: <http://iteslj.org/Articles/Belchamber-CLT.html> [Recuperado 11 noviembre 2015]
- Burns, A. (2013). Action Research. En: M. Byram & A. Hu (Eds.), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*, 2da ed. [en línea] Nueva York: Routledge, párr.1-2.
Disponibile en:
<https://books.google.com.mx/books?id=XxZbhSsqnUQC&pg=PT1607&lpg=PT1607>

<http://www.routledge.com/longman-dictionary/longman-dictionary?source=bl&ots=ovqF2uwQoX&sig=f0dLRbWlMonUzZX9Axn4Rp2NVNw&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwihmY2EtefOAhUB9WMKHbTpB24Q6AEINzAE#v=onepage&q=routledge%20longman%20dictionary&f=false> [Recuperado 29 agosto 2016].

Castellan, C. M. (2010). *Component comparison*. [Figura 5]. Disponible en

https://www.brown.edu/academics/education-alliance/sites/brown.edu/academics/education-alliance/files/publications/act_research.pdf

Castellan, C. M. (2010). Quantitative and Qualitative Research: A View for Clarity.

International Journal of Education, 2, pp. 1-14.

Celaya, M. L. (1989). The Role Of The L1 In The Acquisition And Use Of The L2: New

Perspectives. *BELLS (Barcelona English Language and Literature Studies)*, 2, pp. 73-79.

Chamot, A., Barnhardt, S. & Dirstine, S. (1998). *Conducting Action Research in the Foreign*

Language Classroom. Nueva York. En J. Kevorkian (Presidencia), Northeast Conference 1998. Conferencia llevada a cabo en Nueva York, N.Y.

Dorathy, A. A. & Mahalakshmi, S. N. (2011). Second Language Acquisition through Task-

Based Approach – Role-Play in English Language Teaching. *English for Specific Purposes World*, 33(11), pp. 1-7.

Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Fahrutdinova, R. A., Yarmakeev, I. E. & Fakhrutdinov, R. R. (2014). The Formation of Students' Foreign Language Communicative Competence during the Learning Process of the English Language through Interactive Learning Technologies (The Study on the Basis of Kazan Federal University). *English Language Teaching*, 7(12), pp. 36-46. [Recuperado 2 de octubre 2016] de ERIC.

Ferrance, E. (2000). *Types of action research*. [Figura 4]. Disponible en:

https://www.brown.edu/academics/education-alliance/sites/brown.edu.academics.education-alliance/files/publications/act_research.pdf

Gall, J. P., Gall, M. D. & Borg, W. R. ed, (2005). Using Research to Improve Educational Practice. En: *Applying educational research: A practical guide*, 5th ed. Boston: Pearson, pp.1-24.

García, M. & Rey, L. (2013). Teachers' Beliefs and the Integration of Technology in the EFL Class. *HOW*, 20, pp. 51-72. [Recuperado 2 octubre 2016] de ERIC.

Gass, S. & Selinker, L. (2001). An Integrated View of Second Language Acquisition. En *Second language acquisition: An introductory course*. (pp. 398-414). N.J.: L. Erlbaum Associates.

Gatica, F. & Uribarren, T. N. J. (2013). ¿Cómo elaborar una rúbrica? Investigación en Educación Médica, 2(1), pp. 61-65. Disponible en:

http://riem.facmed.unam.mx/sites/all/archivos/V2Num01/10_PEM_GATICA.PDF

González, R. (2016). Innovative Resources Based on ICTs and Authentic Materials to Improve EFL Students' Communicative Needs. En: A. Pareja-Lora, C. Calle-Martínez, & P. Rodríguez-Arancón (Eds), *New perspectives on teaching and working with*

- languages in the digital era* (pp. 83-93). Dublin: Research-publishing.net.<http://dx.doi.org/10.14705/rpnet.2016.tislid2014.424>
- Heaton, J. B. (1988). Oral Production Tests. En *Writing english language tests* (pp. 88-102). Nueva York: Longman Handbooks for Language Teachers.
- Hurtado, P. & Hurtado, M. T. (1992). Teorías Sobre El Aprendizaje Y Adquisición De Una Segunda Lengua: Influencia Del Español En El Aprendizaje Del Inglés. *Ensayos*, 7, pp. 183-192.
- Hussein, N. O. & Elttayef, A. I. (2016). The Impact of Utilizing Skype as a Social Tool Network Community on Developing English Major Students' Discourse Competence in the English Language Syllables. *Journal of Education and Practice*, 7(11), pp. 29-33.
- Kern, N. (2013). Technology-integrated English for Specific Purposes lessons: real-life language, tasks, and tools for professionals. En: G. Motteram (Ed.), *Innovations in learning technologies for English language teaching*, 1 ed. [en línea] London: British Council, pp. 89-112. Disponible en: https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/C607%20Information%20and%20Communication_WEB%20ONLY_FINAL.pdf [Recuperado 16 agosto 2016].
- Khamis, H. (2010). Communication Strategies in Computer-Mediated Communication: An Egyptian EFL Context. *CALICO Journal*, 28(1), pp. 35-48.
- Krashen, S. D. & Terrell, T. D. (1995). Oral Communication Development Through Acquisition Activities. En *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*, pp. 95-128. Gran Bretaña: Prentice Hall Europe.

- Lan, Y.-J. (2013). The Effect of Technology-Supported Co-Sharing on L2 Vocabulary Strategy Development. *Educational Technology & Society*, 16(4), pp. 1-16.
[Recuperado 23 agosto 2016] de ERIC.
- Latorre, A. (2003). La investigación-acción. Barcelona: Graó.
- Latorre, A. (2003). Guía para diagnóstico de un problema. [Figura 6].
- Latorre, A. (2003). Ciclo de la investigación-acción según Whitehead. [Figura 8].
- Lázaro, A. & Azpilicueta, R. (2015). Investigating Negotiation of Meaning in EFL Children with Very Low Levels of Proficiency. *International Journal of English Studies*, 15(1), pp. 1-21.
- Marqués, P. (2012). Impacto de las TIC en la Educación: Funciones y Limitaciones. *3ciencias*, 2(1), pp. 1-15.
- Nation, P. (2003). The Role Of The First Language In Foreign Language Learning. *Asian EFL Journal*. Disponible en: <http://www.victoria.ac.nz/lals/about/staff/publications/paul-nation/2003-Role-of-L1-Asian-EFL.pdf> [Recuperado 3 enero 2015]
- Northeast and Islands Regional Educational Laboratory at Brown University. (2000). *Themes in Education: Action Research* [Folleto]. Ferrance, Eileen: Autor.
- NSW Department of Education and Training. (2010). *Action Research in Education: Guidelines* (2) (Folleto). N/A.
- NSW Department of Education and Training. (2010). *Comparison of academic or formal research with action research*. [Figura 1]. Disponible en: <https://www.det.nsw.edu.au/proflearn/docs/pdf/actreguide.pdf>

- Ortega, L. (2013). *Understanding Second Language Acquisition*. NY: Routledge
- Phothongsunan, S. (2016). EFL Motivation through Vision: Role-plays, Narratives, Projects and Reading Tasks. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(5), pp. 919-923.
- Restrepo, F. (2015). Incidental Vocabulary Learning in Second Language Acquisition: A Literature Review. *PROFILE*, 17(1), pp. 157-166.
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. UK: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (2006). Process Based CLT Approaches - Content Based Instruction and Task Based Instruction. En *Communicative Language Teaching Today*, pp. 27-35. N.Y, USA: Cambridge University Press.
- Romaña, Y. (2015). Skype™ Conference Calls: A Way to Promote Speaking Skills in the Teaching and Learning of English. *PROFILE* 17(1), pp. 143-156. DOI: <http://dx.doi.org/10.15446/profile.v17n1.41856>
- Sauveur, L. (1875). *Introduction to the Teaching of Living Languages without Grammar or Dictionary*. Boston: Schœnhof & Møeller.
- Schmitt, N. (2013). *An Introduction to Applied Linguistics*. New York: Routledge.
- Schatz, M. (1993) Researching While Teaching: Promoting Reflective Professionalism in Higher Education. *Educational Action Research*, 1(1), pp. 111-133, DOI: 10.1080/0965079930010107
- Simpson, J. (2002). Computer Mediated Communication. *ELT*, 56(4), pp. 414-415.

- Suresh, E. & Nazneen, S. (2016). A Literature Review of the Theories of Learning and Varieties of Learning with Emphasis on Second Language Acquisition. *Language in India*, 16, pp. 218-236.
- Swan, M. (1985). A Critical Look at the Communicative Approach (1). *ELTJ*, 39(1), pp. 2-12.
- Terrell, T. D. (1991). The Role of Grammar Instruction in a Communicative Approach. *The Modern Language Journal*, 75(1), pp. 52-63. Disponible en: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.466.1828&rep=rep1&type=pdf> [Recuperado 11 mayo 2010] de Blackwell Publishing.
- Tripp, D. (2005). *Field representation of the action research cycle*. [Figura 3]. Disponible en: http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/en_a09v31n3.pdf
- Tripp, D. (2005). *The 4-phase representation of the basic action inquiry cycle*. [Figura 2]. Disponible en: http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/en_a09v31n3.pdf
- Tripp, D. Action research: a methodological introduction. *Educ. Pesqui.* [en línea]. 2005, vol.31, n.3, pp.443-466. ISSN 1517-9702. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>.
- Universidad Autónoma de Madrid. (s.f). *Cuestionarios y Escalas de actitudes* [Folleto].
Murillo, F. J.: Autor. Disponible en: https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Met_Inves_Avan/Materiales/Apuntes%20Instrumentos.pdf
- Vasilachis, I. (2006). La investigación cualitativa. En: I. Vasilachis, ed., *Estrategias de investigación cualitativa*, 1era ed. [en línea] Barcelona: Gedisa, p.31. Disponible en

<http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/files/2013/03/Estrategias-de-la-investigacion-cualitativa-1.pdf> [Recuperado 21 octubre 2016].

Widdowson, H. G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.

Zhang, S. (2009). The Role Of Input, Interaction and Output in the Development of Oral Fluency. *English Language Teaching*, 2(4), pp. 91-100.

Anexos

Cuestionario Sujeto 1

Institución: YOSI EZ-ENGLISH

Habla nte nativo: Carlos Omar Hdz. Aguirre

Fecha: September 15th, 2016

Estudiante: Fatima M. Cazares Silva

Situación: Iba por la calle y un policia me detuvo.

Cuestionario sobre la experiencia comunicativa por parte del alumno con un hablante natural de inglés.

1. La interacción con el hablante nativo te permitió experimentar una forma más auténtica del inglés.

Si No

¿Por qué?

porque aprendí más palabras nuevas, además de que su acento es muy peculiar.

2. En la conversación el nivel de fluidez que utilizó el hablante resultó un reto interesante para ti.

Si No

¿Por qué?

porque fue difícil, pero su nivel de fluidez fue muy bueno.

3. Durante la participación de los compañeros de clase, ¿escuchaste palabras nuevas?

Si No

¿Qué palabras?

boom, satchel, braking
trump, skill
dijed
aware.

4. En el momento del diálogo con el hablante, ¿enfrentaste palabras que no conocías?

Sí No

¿Qué palabras?

aware
died

5. En la conversación comprendiste el uso de las nuevas palabras al preguntar su significado al hablante.

Sí No Otra _____

¿De qué manera?

Le pregunte "What do you mean with..." y él me respondía no con el significado, si no con un ejemplo

6. En las situaciones de la actividad utilizaste el vocabulario y expresiones que conoces para interactuar de manera apropiada.

Sí No

¿De qué manera?

Cuando no sabia que decir, utilizaba vocabulario fácil para poder comunicarme.

Cuestionario Sujeto 2

Institución: YOSI EZ- ENGLISH

Habla nte nativo: Carlos Omar Hdz. Aguirre

Fecha: September 15th, 2016

Estudiante: Fatma Manserrath

Situación: Manjaraz Mexicano
Entrevista de trabajo**Cuestionario sobre la experiencia comunicativa por parte del alumno con un hablante natural de inglés.**

1. La interacción con el hablante nativo te permitió experimentar una forma más auténtica del inglés.

Si No

¿Por qué?

por que la interacción es mas fluida
inclusive escuchas nuevas palabras

2. En la conversación el nivel de fluidez que utilizó el hablante resultó un reto interesante para ti.

Si No

¿Por qué?

por que se me complica al nivel en el
que el hablante estaba, es muy alto
y fluido, pero es muy interesante porque
aprendes nuevas palabras

3. Durante la participación de los compañeros de clase, ¿escuchaste palabras nuevas?

Si No

¿Qué palabras?

Grump Defect
pomp stomachache
Dyed
Breat-in aware

4. En el momento del diálogo con el hablante, ¿enfrentaste palabras que no conocías?

Si No

¿Qué palabras?

Dyed
Gump
aware

5. En la conversación comprendiste el uso de las nuevas palabras al preguntar su significado al hablante.

Si No Otra _____

¿De qué manera?

Le preguntaba lo que no entendía y
el trataba de explicarme la
situación de otra manera diferente

6. En las situaciones de la actividad utilizaste el vocabulario y expresiones que conoces para interactuar de manera apropiada.

Si No

¿De qué manera?

Trate un poco de hacerlo, ya que
gana que de alguna manera entendiera
mi punto, aun que si se me hizo algo
complicado.

Si No

¿Qué palabras?

Cuestionario Sujeto 3

Institución: YOSI EZ-ENGLISH Hablante nativo: Carlos Omar Hdz. Aguirre
Fecha: September 15th, 2016 Estudiante: Rodolfo ALANIZ padilla
Situación: barber shop

Cuestionario sobre la experiencia comunicativa por parte del alumno con un hablante natural de inglés.

1. La interacción con el hablante nativo te permitió experimentar una forma más auténtica del inglés.

Sí No

¿Por qué?

El pronuncia las palabras a la perfeccion y eso lo hace mas facil

2. En la conversación el nivel de fluidez que utilizó el hablante resultó un reto interesante para ti.

Sí No

¿Por qué?

algunas palabras no las sabia

3. Durante la participación de los compañeros de clase, ¿escuchaste palabras nuevas?

Sí No

¿Qué palabras?

panped, break in, a wave the time
grades, chill, lazy, defect, fices

4. En el momento del diálogo con el hablante, ¿enfrentaste palabras que no conocías?

Sí No

¿Qué palabras?

Cleppers

5. En la conversación comprendiste el uso de las nuevas palabras al preguntar su significado al hablante.

Sí No Otra _____

¿De qué manera?

preguntando la palabra el me explica y comprendí que era

6. En las situaciones de la actividad utilizaste el vocabulario y expresiones que conoces para interactuar de manera apropiada.

Sí No

¿De qué manera?

Contestando sus preguntas

Cuestionario Sujeto 4

Institución: YOSI EZ-ENGLISH

Habla nte nativo: Carlos Omar Hdz. Aguirre

Fecha: September 15th, 2016

Estudiante: Ana Karen Guerrero Franco

Situación: Order food in a restaurant

Cuestionario sobre la experiencia comunicativa por parte del alumno con un hablante natural de inglés.

1. La interacción con el hablante nativo te permitió experimentar una forma más auténtica del inglés.

Si No

¿Por qué?

Algunas palabras las pronuncia
diferente o de la manera correcta

2. En la conversación el nivel de fluidez que utilizó el hablante resultó un reto interesante para ti.

Si No

¿Por qué?

Porque hablaba rápido y pude entender
todo.

3. Durante la participación de los compañeros de clase, ¿escuchaste palabras nuevas?

Si No

¿Qué palabras?

No estuve al principio de la interacción

4. En el momento del diálogo con el hablante, ¿enfrentaste palabras que no conocías?

Si No

¿Qué palabras?

5. En la conversación comprendiste el uso de las nuevas palabras al preguntar su significado al hablante.

Si No Otra

¿De qué manera?

Entendi Todo

6. En las situaciones de la actividad utilizaste el vocabulario y expresiones que conoces para interactuar de manera apropiada.

Si No

¿De qué manera?

Al ordenar en el restaurante
de la actividad.

Rúbrica Sujeto 1

Students product evaluation rubric				
Institution: YOSI E2- English				
Date: September 15 th , 2016				
Native speaker: Carlos Omar Hernández Aguirre				
Student: fatima Montserrat Cazares Silva				
Situation: stopped on the street by cop				
Category	Excellent	Good	Acceptable	Insufficient
Vocabulary <i>Good</i>	The student made use of proper vocabulary throughout the whole conversation.	The student made use of proper vocabulary in most part of the conversation.	The student made use of proper vocabulary in certain occasions of the conversation.	The student didn't use proper vocabulary in the conversation.
Fluency	The student's fluency promoted authentic exchange of information.	The student's fluency made possible authentic exchange of information.	The student's fluency interrupted authentic exchange of information.	The student's fluency disabled authentic exchange of information.
Comprehension	The student comprehended new words entirely.	The student comprehended new words satisfactorily.	The student comprehended new words vaguely.	The student didn't understand new words.
Interaction	The student was able to fully understand the situation.	The student was able to appropriately understand the situation.	The student was able to understand the situation.	The student was not able to understand the situation.

Comments: Student did ok taking into account that it was improv. She was aware that she was being stopped and questioned, but not really what for.

Rúbrica Sujeto 2

Students product evaluation rubric				
Institution: YOSI EZ-ENGLISH				
Date: September 15 th , 2016				
Native speaker: Carlos Omar Hernández Aguirre				
Student: fatima Monserrath Manjaraz Mexicano				
Situation: Job interview for a Pediatrician position				
Category	Excellent	Good	Acceptable	Insufficient
Vocabulary	The student made use of proper vocabulary throughout the whole conversation.	The student made use of proper vocabulary in most part of the conversation.	The student made use of proper vocabulary in certain occasions of the conversation.	The student didn't use proper vocabulary in the conversation.
Fluency	The student's fluency promoted authentic exchange of information.	The student's fluency made possible authentic exchange of information.	The student's fluency interrupted authentic exchange of information.	The student's fluency disabled authentic exchange of information.
Comprehension	The student comprehended new words entirely.	The student comprehended new words satisfactorily.	The student comprehended new words vaguely.	The student didn't understand new words.
Interaction	The student was able to fully understand the situation.	The student was able to appropriately understand the situation.	The student was able to understand the situation.	The student was not able to understand the situation.

Comments: Student couldn't uphold a fluent convo.
Was aware of the situation but lacked the skills
to answer direct questions.

Rúbrica Sujeto 3

Students product evaluation rubric				
Institution: YOSTI EZ-ENGLISH				
Date: September 15 th , 2016				
Native speaker: Carlos Omar Hernández Aguirre				
Student: Rodolfo Alaniz Padilla				
Situation: Barber shop getting a fresh new cut				
Category	Excellent	Good	Acceptable	Insufficient
Vocabulary	The student made use of proper vocabulary throughout the whole conversation.	The student made use of proper vocabulary in most part of the conversation.	The student made use of proper vocabulary in certain occasions of the conversation.	The student didn't use proper vocabulary in the conversation.
Fluency	The student's fluency promoted authentic exchange of information.	The student's fluency made possible authentic exchange of information.	The student's fluency interrupted authentic exchange of information.	The student's fluency disabled authentic exchange of information.
Comprehension	The student comprehended new words entirely.	The student comprehended new words satisfactorily.	The student comprehended new words vaguely.	The student didn't understand new words.
Interaction	The student was able to fully understand the situation.	The student was able to appropriately understand the situation.	The student was able to understand the situation.	The student was not able to understand the situation.

Comments: Student was able to properly get a haircut and pay for it.

Rúbrica Sujeto 4

Students product evaluation rubric				
Institution: YOSI EZ-English				
Date: September 15 th , 2016				
Native speaker: Carlos Omar Hernandez Aguirre				
Student: Ana Karen Guerrero Franco				
Situation: Restaurant ordering for herself and boyfriend (with bathiam)				
Category	Excellent	Good	Acceptable	Insufficient
Vocabulary	The student made use of proper vocabulary throughout the whole conversation.	The student made use of proper vocabulary in most part of the conversation.	The student made use of proper vocabulary in certain occasions of the conversation.	The student didn't use proper vocabulary in the conversation
Fluency	The student's fluency promoted authentic exchange of information.	The student's fluency made possible authentic exchange of information.	The student's fluency interrupted authentic exchange of information.	The student's fluency disabled authentic exchange of information.
Comprehension	The student comprehended new words entirely.	The student comprehended new words satisfactorily.	The student comprehended new words vaguely.	The student didn't understand new words.
Interaction	The student was able to fully understand the situation.	The student was able to appropriately understand the situation.	The student was able to understand the situation.	The student was not able to understand the situation.

Comments: Student successfully ordered exactly what she wanted swiftly.
