

# ENTRE LENGUAS

Revista del Centro de Investigaciones en Lenguas Extranjeras

Vol. 17 Enero-Diciembre 2012 Mérida-Venezuela ISSN 1316-7189 \ ISSN Electrónico 2244-8799



# Universidad de Los Andes

## Autoridades

Mario Bonucci Rossini  
**Rector**

Patricia Rosenszweig  
**Vicerrectora Académica**

Manuel Aranguren  
**Vicerrector Administrativo**

José María Andérez  
**Secretario**

Auspician:

Centro de Investigaciones en Lenguas Extranjeras (CILE)  
Asociación Venezolana de Lenguaje Integral (AVELI)

Consejo de Desarrollo Científico Humanístico y Tecnológico y de las Artes (CDCHTA)

### *Entre Lenguas*

Revista anual arbitrada del Centro de Investigaciones en Lenguas Extranjeras (C.I.L.E.)

Apartado 30, Mérida 5101-A. Correo electrónico: entrelen@ula.ve.

FAX 58-0274-2401917.

Mérida - Venezuela

*Entre Lenguas* es una revista científico-humanística especializada en la divulgación de temas relacionados con la enseñanza-aprendizaje de las lenguas, especialmente de las lenguas extranjeras. Es editada desde el mes de mayo de 1997 por el Centro de Investigaciones en Lenguas Extranjeras - C.I.L.E. y admite artículos originales provenientes de resultados de investigaciones, ensayos teóricos de análisis profundo y propuestas que tiendan a modificar y transformar la reflexión educativa en el campo de las lenguas extranjeras. *Entre Lenguas* también admite publicaciones en las siguientes lenguas: español, inglés, francés, italiano, portugués y alemán.

*Entre Lenguas* está registrada e indizada en:

FONACIT - REVENCYT - LATINDEX - CLASE - DIALNET - GALE

**Los artículos y fotografías no pueden reproducirse total o parcialmente sin la autorización escrita de *Entre Lenguas*.**

**Los artículos firmados no expresan necesariamente la opinión del Centro de Investigaciones en Lenguas Extranjeras o de la Redacción de la revista *Entre Lenguas*.**

Volumen 17 Enero - Diciembre 2012

ISSN 1316-7189

ISSN Electrónico 2244-8799

Depósito Legal pp 199702ME265

Depósito Legal ppi 201202ME4099

# ENTRE LENGUAS

Revista del Centro de Investigaciones  
en Lenguas Extranjeras - CILE  
Universidad de Los Andes

Volumen 17 Enero - Diciembre 2012 ISSN 1316-7189 / ISSN Electrónico 2244-8799

## Directora - Editora

Alejandra Akirov Litvinov  
Centro de Investigaciones en Lenguas  
Extranjeras

## Secretaria de Redacción

Ingrid Goilo de Tyrode  
Centro de Investigaciones en Lenguas  
Extranjeras

## Auxiliar de Secretaría de Redacción

María Belkys Durán

## Consejo de Redacción

Alejandra Akirov  
Ingrid Goilo de Tyrode  
Carmen Mota de Cabrera  
Teadira Pérez  
José Villalobos

## Diseño y Diagramación

Marian Saavedra

### Consejo Editorial Consultivo Nacional

**Alejandra Akirov, MSc.**  
Universidad de Los Andes  
Venezuela

**Carmen Mota de Cabrera, Ph.D.**  
Universidad de Los Andes  
Venezuela

**Adelina Arellano-Osuna, Ph.D.**  
Universidad de Los Andes  
Venezuela

**Teadira Pérez, Ph.D.**  
Universidad de Los Andes  
Venezuela

**Ingrid Goilo de Tyrode, M.A.**  
Universidad de Los Andes  
Venezuela

**José Villalobos, Ph.D.**  
Universidad de Los Andes  
Venezuela

### Consejo Editorial Consultivo Internacional

**Esteban Díaz, Ph.D.**  
California State University  
U.S.A.

**Luis Moll, Ph.D.**  
University of Arizona  
U.S.A.

**Barbara Flores, Ph.D.**  
California State University  
U.S.A.

**José Luis Rodríguez, Ph.D.**  
Universidad de Barcelona,  
España.

**Lorna Van Gilst, Ph.D.**  
Dort College  
U.S.A.

**Marta E. Sánchez, M.A.**  
UNA. Heredia  
Costa Rica

**Kenneth Goodman, Ph.D.**  
University of Arizona  
U.S.A.

**Carol Severino, Ph.D.**  
University of Iowa  
U.S.A.

**Yetta Goodman, Ph.D.**  
University of Arizona  
U.S.A.

**Ruth Sáez Vega, Ph.D.**  
Universidad de Puerto Rico  
San Juan - Puerto Rico

**José Hernández, Ph.D.**  
California State University  
U.S.A.

**Kathryn Whitmore, Ph.D.**  
The University of Iowa  
U.S.A.



# ENTRE LENGUAS

Revista del Centro de Investigaciones  
en Lenguas Extranjeras - CILE  
Universidad de Los Andes

Volumen 17 Enero - Diciembre 2012 ISSN 1316-7189 / ISSN Electrónico 2244-8799

## Tabla de Contenido

● Editorial	07
● Artículos	09
<b>¿Por qué se estudia el italiano en Venezuela? Tipos de motivación que subyacen su aprendizaje en dos poblaciones diferentes de aprendices</b> <i>Why is Italian studied in Venezuela? Types of motivation that underlie its learning in two different populations of students</i> Marchi, Giancarla y Pascale, Giovanna	11
<b>Conocimiento gramatical de los estudiantes que ingresan a los programas de inglés para carreras cortas de la Universidad Simón Bolívar</b> <i>Grammatical knowledge of freshmen entering English programs for sprints at Simon Bolivar University</i> Mayora, Carlos Alberto	27
<b>TV journals for enhancing English writing and listening skills: The students' perceptions</b> <i>El diario de televisión y el desarrollo de la escritura y de la comprensión auditiva en inglés: La perspectiva de los estudiantes</i> Chacón, Carmen T., y Reyes Yáñez, Fabiola	41
<b>El constructo género como punto de partida para categorizar textos de ciencias en lengua materna y extranjera</b> <i>The construct gender as a basis for categorizing science texts in first and foreign languages</i> Soliveres, María A., González, María L., Carelli, Teresita y Rudolf, Carina	53
<b>The role of interaction in the oral production of English-as-a-second-language students: A qualitative case study</b> <i>El rol de la interacción en la producción oral de estudiantes de inglés como segunda lengua: Un estudio de casos cualitativo</i> Villalobos, José	67
● <b>Web@glance</b>	81
<b>El uso del <i>blog</i> como vehículo para propiciar el desarrollo de la producción oral y la comprensión escrita en el aprendizaje de la lengua inglesa</b> <i>A blog as a vehicle to promote the development of oral production and written comprehension in the learning of the English language</i> Araujo Portugal, Juan Carlos	85
● <b>Reseña</b>	95
<b><i>Top Notch-Fundamentals. Second Edition</i></b> Lilian Surth	97
● <b>Índice por Títulos y Autores</b>	101
● <b>Instrucciones para los Autores</b>	105
● <b>Procedimiento para el Arbitraje</b>	113
● <b>Procedimiento para Suscripciones</b>	117



# ENTRE LENGUAS

Revista del Centro de Investigaciones  
en Lenguas Extranjeras - CILE  
Universidad de Los Andes

Volumen 17 Enero - Diciembre 2012 ISSN 1316-7189 / ISSN Electrónico 2244-8799

## Editorial

### La investigación, base de la transformación eficiente de la enseñanza/aprendizaje de las lenguas

Hoy por hoy la investigación, cualquiera que sea su paradigma, constituye la mejor herramienta con la que cuenta el docente para facilitar el aprendizaje de sus estudiantes y optimizar su práctica pedagógica. Actualmente, el docente no se conforma con seguir "recetas" de otros colegas, o considerar pautas provenientes de contextos educativos diferentes al propio como ejemplos pertinentes a seguir. Es dentro de su entorno donde el docente-investigador plantea sus propias preguntas a través de procedimientos adecuados científicamente para la debida validez de las respuestas buscadas. La rigurosidad en la investigación le permite comprender los diferentes fenómenos que caracterizan el objetivo central de su labor: cómo enseñar mejor una la lengua y cómo la pueden aprender mejor sus estudiantes.

En esta nueva entrega *Entre Lenguas*, presentamos investigaciones que, a pesar de reflejar una temática particular, responden a necesidades y preguntas inherentes a sus contextos educativos, necesidades específicas y áreas de contenido particular en las cuales la enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras y lenguas maternas forman parte esencial de los pensa de carreras universitarias o de niveles de educación secundaria. Comenzaremos describiendo brevemente las investigaciones realizadas en nuestro país y luego nos referiremos a las realizadas en el exterior.

En primer lugar, mencionaremos el trabajo de Marchi y Pascale, en cuyo artículo titulado *¿Por qué se estudia el italiano en Venezuela? Tipos de motivación que subyacen su aprendizaje en dos poblaciones diferentes de aprendices*, las autoras presentan los resultados de un estudio cuantitativo exploratorio sobre tipos de motivación que acompañan el aprendizaje del italiano en Venezuela. En este estudio participaron dos poblaciones diferentes de aprendices: una correspondiente sujetos de un bachillerato italo-venezolano y la otra a un instituto privado debido a que la motivación que acompaña estos grupos puede originarse en intereses diferentes. Los resultados obtenidos reflejaron una inclinación de índole extrínseca para los sujetos del grupo de bachillerato a diferencia de los sujetos del instituto privado que revelaron una preferencia mayormente intrínseca en cuanto a la motivación para el estudio del italiano. A pesar de esta diferencia, este estudio reveló que a ambos grupos les gusta el italiano y lo consideran un complemento cultural.

En segundo lugar, Mayora, autor del artículo titulado *Conocimiento gramatical de los estudiantes que ingresan a los programas de Inglés para carreras cortas de la Universidad Simón Bolívar*, describe, con base en un estudio de corte cuantitativo-descriptivo, la calidad del conocimiento gramatical que reflejan los estudiantes de nuevo ingreso en los programas de inglés de carreras cortas en esa universidad venezolana. Los datos se recabaron a partir de la aplicación de una prueba objetiva de conocimiento gramatical a los estudiantes una vez que ingresaron en la universidad. El análisis de los datos evidenció un nivel muy bajo en el desempeño de la prueba por parte de los estudiantes. De igual forma, se evidenció poco conocimiento de determinadas estructuras gramaticales del inglés que se enseñan generalmente durante la educación secundaria. A partir de los resultados, se dan a conocer las implicaciones pedagógicas que se derivan de éstos tanto para los cursos de inglés general que se dictan en las carreras cortas de esa universidad como para la enseñanza del inglés en el ámbito nacional.

En tercer lugar, cerrando la descripción de las investigaciones en el contexto venezolano, presentamos el artículo de Chacón y Reyes, titulado *El diario de televisión y el desarrollo de la escritura y de la comprensión auditiva en inglés: La perspectiva del estudiante*, en el cual las autoras estudian el uso del diario de televisión en la clase de inglés como lengua extranjera (ILE) y el punto de vista del estudiante en cuanto a los efectos de la actividad en su comprensión oral y escritura en inglés. Para este estudio, cuarenta y tres estudiantes vieron televisión en inglés y llevaron un diario sobre los programas vistos en el lapso de seis meses. En este diario los estudiantes compartían sus reflexiones y los comentarios del profesor. Se combinaron cálculos estadísticos con el análisis cualitativo de los diarios. El análisis del cuestionario evidenció un progreso en la escritura y en la comprensión en inglés de los estudiantes, se determinó una correlación positiva entre las horas dedicadas a la actividad y el progreso reportado, además del desarrollo de su fluidez en la escritura, observado en las entradas cada vez más largas y claras. En conclusión, los estudiantes opinaron que el uso del diario de televisión mejora tanto las habilidades de comprensión oral como de escritura en inglés.

# ENTRE LENGUAS

Revista del Centro de Investigaciones  
en Lenguas Extranjeras - CILE  
Universidad de Los Andes

**Volumen 17    Enero - Diciembre 2012    ISSN 1316-7189 / ISSN Electrónico 2244-8799**

Ya fuera de nuestras fronteras, haremos referencia al artículo titulado *El constructo género como punto de partida para categorizar textos de ciencias en lengua materna y extranjera*, donde las autoras Soliveres, González, Carelli y Rudolph dan cuenta de los resultados de un taller llevado a cabo en el marco del XVII Encuentro Plurilingüístico celebrado en la Universidad Católica de Cuyo, San Juan, Argentina. En ese taller se plantearon como objetivos, además de mostrar la importancia del constructo género desde la Lingüística Sistemico-Funcional (LSF) y presentar una taxonomía de géneros de las ciencias, permitir la reflexión sobre la selección de textos en base a géneros. Participaron docentes del nivel medio y universitario de lengua materna (castellano) y lengua extranjera (Inglés, alemán, italiano y francés). Los géneros que se trabajaron en ese taller específicamente correspondieron a los informes y explicaciones escritos en castellano y en inglés, relacionados con las áreas de las Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Como resultados de este taller, los docentes de lengua materna y extranjera se familiarizaron con la taxonomía de clasificación de géneros de las ciencias y facilitó el diseño de tareas fundamentados en los mismos para el desarrollo de los contenidos del currículo, entre otros.

El siguiente artículo, titulado *El rol de la interacción en la producción oral de estudiantes de inglés como segunda lengua: Un estudio de casos cualitativo*, es resultado de un estudio en el cual Villalobos describe y analiza las oportunidades que brinda la interacción social en el aula de clases a los estudiantes de inglés como segunda lengua y cuyas lenguas maternas eran diferentes. Los datos recogidos, codificados y analizados, arrojaron como resultado determinados patrones de interacción que sugieren, a su vez, que la exposición y el empleo de diferentes tareas y actividades comunicativas en el aula de clase promueven una interacción mayor y, en consecuencia, el desarrollo de la producción oral entre los estudiantes.

En cuanto a nuestra sección Web@glance, coordinada por la Dra. Teadira Pérez, Araujo, en su artículo titulado *El uso del blog como vehículo para propiciar el desarrollo de la producción oral y la comprensión escrita en el aprendizaje de la lengua inglesa*, describe y propone como alternativa a los materiales y actividades tradicionales, un *blog* creado con el fin de realizar actividades para desarrollar la producción oral, la comprensión escrita y promover la autonomía de los alumnos a través del aprendizaje colaborativo. Asimismo, describe la versatilidad de este *blog* en cuanto a los diferentes niveles y aplicaciones en la enseñanza de lenguas extranjeras en general en los que puede ser empleado.

Una vez descrito someramente el contenido de este nuevo volumen de *Entre Lenguas*, queremos notificar a nuestros lectores que estamos estudiando el cambio de formato interno y externo de nuestra publicación para ajustarse a los nuevos tiempos de corren sin desmerecer la calidad de los artículos y propuestas que aquí compartimos.

Finalmente, aprovechamos la oportunidad para invitar a todos nuestros colegas a someter sus propuestas de investigación para lo cual pueden consultar las Instrucciones para los Autores a través de <http://www.saber.ula.ve/entrelenguas/> En esta misma dirección podrán tener acceso a la versión digital de *Entre Lenguas*.

**Prof. Alejandra Akirov Litvinov**  
Directora-Editora



# ENTRE LENGUAS

Revista del Centro de Investigaciones  
en Lenguas Extranjeras - CILE  
Universidad de Los Andes

**Volumen 17    Enero - Diciembre 2012    ISSN 1316-7189 / ISSN Electrónico 2244-8799**

## Artículos



## Marchi, Giancarla y Pascale, Giovanna

\**La Mag. Giancarla Marchi es Profesora de italiano, Universidad Simón Bolívar. Valle de Sartenejas, Baruta. Edo. Miranda, Venezuela.*

\**La Mag. Giovanna Pascale es Profesora de italiano, Universidad Simón Bolívar. Valle de Sartenejas, Baruta. Edo. Miranda, Venezuela.*

### Resumen

**E**ste trabajo presenta los resultados de un estudio exploratorio sobre tipos de motivación que acompañan el aprendizaje del italiano en Venezuela, partiendo del concepto de orientación integradora e instrumental de Gardner (1985) que subyace a la motivación intrínseca y extrínseca. Se utilizaron dos poblaciones diferentes de aprendices: 228 sujetos de un bachillerato italo-venezolano y 322 sujetos de un instituto privado porque la motivación que acompaña estos grupos puede originarse en intereses diferentes. El cuestionario empleado proviene de la adaptación para el idioma italiano de parte del instrumento AMBT (*Attitude/Motivation Test Battery*) de Gardner (1985), mediante el cual se exploró la orientación motivacional de los aprendices. Los resultados se analizaron utilizando el estadístico ji cuadrado y muestran una tendencia hacia la orientación de corte extrínseco para los sujetos del grupo de bachillerato mientras que la orientación es mayormente intrínseca para los sujetos del instituto privado. Sin embargo, se destaca para ambos grupos una tendencia que relaciona el estudio del italiano porque es materia que gusta y complementa el nivel cultural de una persona pero también se estudia para realizar actividades que pueden estar relacionadas con un posible deseo de migrar de país.

**Palabras clave** Motivación extrínseca, motivación intrínseca, aprendizaje del italiano, L2

## ¿Por qué se estudia el italiano en Venezuela? Tipos de motivación que subyacen su aprendizaje en dos poblaciones diferentes de aprendices

### Abstract

**T**his paper reports the results of an exploratory study on types of motivation that underlie the study of the Italian language in Venezuela, starting from Gardner 1985 's theory on integrative and instrumental orientations in motivation which in turn support intrinsic versus extrinsic motivation. Two different groups of Italian learners were used: 228 from an Italo-Venezuelan high school and 322 subjects from a private language institute. The questionnaire is based on an adaptation for the Italian language of Gardner's Attitude Motivation test Battery (AMBT) (1985). Orientation of motivation was studied through this questionnaire. The results were analyzed using chi square and they show a tendency towards an instrumental orientation for the high school subjects, whereas integrative orientation is present for the institute students. However, for both groups, a tendency is shown towards the study of the Italian language because it is a language that is liked and complements the cultural level of a person but it is also studied to carry on different activities that can be related to a possible desire for migration.

**Key words** Extrinsic motivation, intrinsic motivation, Italian language learning, L2

## 1. Introducción

El aspecto motivacional que subyace al estudio de la lengua italiana en Venezuela ha sido escasamente estudiado de manera detallada. Solamente las investigaciones de Bettoni y Marchi (2004) y Marchi (2008) consideran el factor motivación, entre otras variables, y lo comparan con otros idiomas tales como el francés, el alemán y el inglés. La tendencia general indica que el italiano y el francés son estudiados por motivos afectivos mientras que el inglés y el alemán son aprendidos por motivos instrumentales. Más recientemente, Pascale y Marchi (2011) profundizan el perfil de quien estudia el italiano así como el tipo de motivación que acompaña el estudio de esta lengua romance. Los resultados confirman que el interés en su aprendizaje descansa sobre factores tanto afectivos como instrumentales. Los primeros se relacionan parcialmente con el origen de la familia, mientras que los segundos se apoyan en la percepción que se tiene de esta lengua como idioma útil para un trabajo futuro o para mejorar el nivel cultural y educativo de una persona, independientemente del origen familiar.

Así que, partiendo del rol fundamental que juega la motivación en el aprendizaje de segundas lenguas (Williams y Burden, 1997) y tomando en consideración los resultados del estudio de Pascale y Marchi (2011) parece relevante explorar más detalladamente los tipos de motivación que acompañan el aprendizaje del italiano en Venezuela partiendo del concepto de orientación integradora e instrumental propuesto por Gardner (1985) en su teoría sobre motivación.

## 2. Marco teórico

Tradicionalmente, se han distinguido dos tipos básicos de motivación: la *instrumental* y la *integradora*. La instrumental percibe la lengua estudiada como una “herramienta” para alcanzar logros de tipo pragmático, como por ejemplo, saber leer literatura especializada; mientras que la integradora subyace el deseo de dominar los registros lingüísticos empleados por la comunidad el idioma meta para eventualmente formar parte de esa comunidad (Finegan, 1994).

Vallerand (1997) distingue la motivación en intrínseca y extrínseca. Woolfolk, (2001) denomina la motivación como “interna” o “externa”. La interna proviene de factores intrínsecos, por ejemplo, llevar a cabo una actividad cuando no se tiene la obligación de hacerla porque la actividad misma es reconfortante; y la motivación “externa” reposa sobre factores extrínsecos que se originan por el interés en lo que se obtendrá (o evitará) después de realizar una actividad particular. Por otra parte, Harter (1981), contempla lo intrínseco y lo extrínseco como los extremos de un continuo el cual representa dimensiones motivacionales definidas por criterios internos y externos que conducen el aprendizaje de una lengua. Resulta interesante observar que la motivación extrínseca, puede estar guiada por conductas reguladas mediante elementos intrínsecos. En este sentido, Ryan y Deci (2000) sugieren que si las recompensas extrínsecas son lo suficientemente interiorizadas, pueden combinarse con la motivación intrínseca y lograr generarla.

Se observa cómo diferentes términos se han utilizado para referirse esencialmente a conceptos de la misma naturaleza.

La motivación puede ser, por un lado, instrumental, extrínseca o externa y por el otro, integradora, intrínseca o interna. Sin menospreciar las diferencias que acompañan estos términos, se puede aseverar que todos ellos tratan de explicar conceptos relacionados.

Por otro lado, Gardner (1985) prefiere utilizar el término “orientación” como antecesor de un tipo determinado de motivación. Esta orientación es el elemento que origina y dirige los esfuerzos propulsados por la motivación para alcanzar objetivos diferentes. En este sentido, Gardner no se refiere explícitamente a la motivación como intrínseca o extrínseca, pero aclara que es la orientación integradora o instrumental la base para esos dos tipos de motivación. De hecho, Dörnyei (2001) sostiene que los dos tipos de orientación de Gardner (1985) llamados integrativo e instrumental son los que se han convertido en conceptos altamente estudiados y asociados con los conceptos de motivación intrínseca y extrínseca.

Gardner (1985) considera a la motivación intrínseca como orientada “integrativamente” y la motivación extrínseca como orientada “instrumentalmente”. Su modelo socioeducativo, refinado en el tiempo (Gardner y McIntyre, 1992, McIntyre, 2002), toma en consideración a la motivación como el factor clave para favorecer el aprendizaje del idioma.

La motivación en el aprendizaje de una lengua extranjera ha sido estudiada en ambientes universitarios en Venezuela (Pereira y Cassart, 2009, Wilson 2007) siguiendo los principios propuestos por Gardner. Pereira y Cassart (2009) concluyen que la motivación que impulsa el estudio de una “materia electiva” es de naturaleza instrumental, mientras que aquella que

dirige el estudio de materias opcionales relacionadas con el aprendizaje de una lengua extranjera, es más bien de naturaleza integradora. Por otro lado, Wilson (2007) ratifica que la motivación es un factor que impulsa el aprendizaje de una lengua extranjera (LE), independientemente de la cultura o creencia política que se asocie con el idioma aprendido.

Para el caso específico del italiano, Baldelli, Agostini, y Vignuzzi (1980) indican que los países donde más se estudia el italiano son aquellos donde existen mayores nexos culturales con Italia por razones geográficas, migratorias, políticas e históricas. En el caso específico de Venezuela, Baldelli et al (1980) demuestran que el italiano se estudia más por razones de corte “afectivo” que instrumental.

Sin embargo, estudios más recientes (De Mauro, 2000; Izzo, 2002; Giovanardi y Trifone, 2010; Pascale y Marchi, 2011; Vedovelli 2011) confirman cómo el aspecto laboral representa uno de los nuevos elementos de atracción para público extranjero hacia el estudio del italiano, lo que cabría dentro de un aspecto motivacional basado en necesidades pragmáticas. Por lo tanto, parece interesante seguir estudiando qué tipo de motivación subyace el estudio del italiano en Venezuela para explorar cuál es la tendencia predominante en su estudio, habida cuenta que su aprendizaje se ha afianzado y difundido en el país y en general en mundo a lo largo del tiempo (Giovanardi y Trifone, 2010; Vedovelli 2011).

### 3. Metodología

El presente estudio es exploratorio ya que, según la taxonomía de Dankhe (1976),

indaga sobre un tema poco estudiado cuyos indicios, una vez explorados, podrían ser investigados de manera más precisa. Por lo tanto, este trabajo pretende describir la motivación que subyace al aprendizaje del italiano como Lengua Extranjera (LE) en Venezuela con la finalidad de saber si es de naturaleza integradora o instrumental, a partir de la aplicación de la adaptación para el idioma italiano del instrumento *Attitude/Motivation Test Battery* (AMBT) de Gardner (1985) a la muestra utilizada en el estudio de Pascale y Marchi (2011).

### 3.1 Muestra

550 sujetos componen la muestra que se divide en dos grupos: 228 pertenecientes a un instituto privado dedicado a la enseñanza de la lengua y cultura italiana, y 322 a un bachillerato italo-venezolano, ambas instituciones ubicadas en Caracas. El instituto privado ofrece ocho niveles de aprendizaje del idioma, cada nivel representa un incremento en la complejidad y dificultad de la lengua. Los sujetos del instituto privado están subdivididos de la siguiente manera: 79 en el nivel I, 44 en nivel II, 25 en nivel III, 20 en nivel IV, 16 en nivel V, 18 nivel VI, 9 en nivel VII, 17 en nivel VIII. Los estudiantes de la escuela italo-venezolana (en la cual el italiano es una materia curricular) están subdivididos en: 53 en séptimo grado, 71 en octavo grado, 63 en noveno grado, 66 en 1er Año de Ciencias y 69 en 2do Año de Ciencias. El promedio de edad para el bachillerato es de 16 años, mientras que para el instituto se eleva a 24. Los sujetos de sexo femenino representan el 69,3% y los de sexo masculino el 30,7% para el bachillerato mientras que para el instituto el sexo femenino es el 50,3% mientras que el

masculino es el 49,7%.

Estos dos grupos pertenecen a poblaciones que podrían mostrar motivaciones diferentes porque quienes asisten al instituto son aprendices de distintas edades, profesiones e intereses que se inscriben generalmente de forma espontánea, mientras que los estudiantes de secundaria estudian el italiano de manera obligatoria ya que forma parte del curriculum.

### 3.2 Instrumento

El instrumento utilizado para la recolección de los datos fue una adaptación al español para el idioma italiano del cuestionario (AMTB) de Gardner (1985) compuesto por 32 ítemes presentados en escala de Likert (ver el anexo). El instrumento permite explorar la orientación integradora e instrumental y se basa en el modelo socioeducativo de Gardner (1985) que describe el aprendizaje de una LE.

### 3.3 Procedimiento

El instrumento fue aplicado por las autoras en cada una de las dos instituciones educativas. Se dieron instrucciones orales a cada grupo, un tiempo de 10 minutos para responder, se recogieron los cuestionarios y se analizaron los datos utilizando el estadístico  $\chi^2$  cuadrado de Pearson utilizado para establecer el grado de independencia entre variables cualitativas. En nuestro caso, el  $\chi^2$  cuadrado permite observar el grado de relación entre la variable representada por el ítem No 1 “deseo aprender italiano porque es un idioma que me gusta” y las otras variables descritas por los 31 ítemes restantes. El ítem No 1 parte de una afirmación general que puede relacionarse con las otras afirmaciones

del instrumento que describen preferencias y actitudes motivacionales específicas para el aprendizaje de la lengua meta.

#### 4. Resultados

A continuación se describirá para cada uno de los 31 ítemes el grado de relación que se obtuvo con el ítem No 1. Los ítemes se presentan en orden numérico de acuerdo al instrumento, a excepción del No 9 que se presenta al final por ser un ítem relacionado con el factor ansiedad.

En cuanto al ítem No 2 “porque me lo exigen mis estudios” (tabla 1) se observa cierta relación entre los ítemes para ambos grupos, habida cuenta que los sujetos, aún perteneciendo a programas educativos muy diferentes, están en proceso de aprendizaje de la lengua meta y la perciben como materia de estudio.

Tabla 1. Relación entre los ítemes “deseo aprender italiano porque es un idioma que me gusta” y “porque me lo exigen mis estudios”

Grupos	N	GI	
Bachillerato Ji –cuadrado	322	36	,087
Instituto Ji- cuadrado	228	24	,114

Con respecto al ítem No 3 “para enriquecer mi cultura” (tabla 2) el nivel de relación podría llevar a especular que los dos grupos bajo estudio consideran que el aprendizaje del italiano les permite enriquecer su nivel cultural, lo que coincide con lo reportado en el estudio de Pascale y Marchi (2011).

Tabla 2. Relación entre los ítemes “deseo aprender el italiano porque es un idioma que me gusta” y “para enriquecer mi cultura”

Grupos	N	GI	
Bachillerato Ji –cuadrado	322	36	,000
Instituto Ji –cuadrado	228	24	,000

El grado de relación que se reporta para el ítem No 4 “por motivos de familia” (tabla 3) podría guardar relación con los datos de Pascale y Marchi (2011) que indican que el 44% de los sujetos de bachillerato reporta tener nexos familiares de origen italiano, en contraste con el 35,5% del instituto; porcentaje un poco menor pero interesante porque ayudaría a explicar que la baja relación que presenta la muestra del instituto podría estar relacionada con otros factores no necesariamente ligados al origen familiar.

Tabla 3. Relación entre los ítemes “deseo aprender el italiano porque es una materia que me gusta” y “por motivos de familia”

Grupos	N	GI	
Bachillerato Ji – cuadrado	322	36	,105
Instituto Ji – cuadrado	228	24	,774

En cuanto al ítem No 5 “considero que es útil en mi trabajo” (tabla 4) la relación es clara para los alumnos de bachillerato, mientras que es menos marcada para los estudiantes del instituto.

Tabla 4. Relación entre los ítemes “deseo aprender el italiano porque es un idioma que me gusta” y “considero que es útil en mi trabajo”

Grupos	N	GI	
Bachillerato Ji -cuadrado	322	36	,000
Instituto Ji- cuadrado	228	24	,372

El ítem No 6, “el italiano es una materia electiva en mi curriculum” (tabla 5) muestra cierta relación para el grupo de bachillerato pero para el otro grupo la relación es mucho menor, probablemente debido a la percepción de que el “italiano” no forma parte de un curriculum escolar tradicional ya que se estudia por escogencia personal.

Tabla 5. Relación entre los ítemes “deseo aprender el italiano porque es un idioma que me gusta” y “el italiano es una materia electiva en mi curriculum”

Grupos	N	GI	
Bachillerato Ji - cuadrado	322	36	,031
Instituto Ji - cuadrado	228	24	,571

Con respecto al ítem No 7 “el italiano es una materia obligatoria en mi *curriculum*” (tabla 6) los valores indican que la relación es menos marcada y muy similar para ambos grupos, lo que hace suponer que el estudio del italiano no se percibe tanto como una obligación.

Tabla 6. Relación entre los ítemes “deseo aprender el italiano porque es un idioma que me gusta” y “el italiano es una materia obligatoria en mi *curriculum*”

Grupos	N	GI	
Bachillerato Ji -cuadrado	322	36	,422
Instituto Ji- cuadrado	228	24	,426

El ítem No 8 “deseo graduarme en lengua italiana” (tabla 7) muestra una fuerte relación para ambos grupos, lo que podría confirmar el interés que los sujetos tienen en el estudio de la lengua italiana *per se*.

Tabla 7. Relación entre los ítemes “deseo aprender el italiano porque es un idioma que me gusta” y “deseo graduarme en lengua italiana”

Grupos	N	GI	
Bachillerato Ji - cuadrado	322	36	,000
Instituto Ji - cuadrado	228	24	,010

Respecto al ítem No 10 “quiero graduarme en lengua y literatura italiana” (tabla 8) la relación se presenta para la muestra del bachillerato pero es escasa para la muestra del instituto, quienes parecen preferir el estudio del italiano como lengua de comunicación sin asociarla con estudios específicos.



Tabla 8. Relación entre los ítemes “deseo aprender el italiano porque es un idioma que me gusta” y “quiero graduarme en lengua y literatura italiana”

Grupos	N	GI	
Bachillerato Ji – Cuadrado	322	36	,000
Instituto Ji- Cuadrado	228	24	,523

El ítem No 11 “quiero graduarme en otras disciplinas humanísticas (Historia del arte, historia de la música, etc.)” (tabla 9) presenta cierta relación para los alumnos de bachillerato mientras que la relación entre las variables con respecto a los alumnos del instituto es escasa, siguiendo la tendencia del ítem No 10.

Tabla 9. Relación entre los ítemes “deseo aprender el italiano porque es un idioma que me gusta” y “quiero graduarme en otras disciplinas humanísticas (Historia del Arte, Historia de la Música)”

Grupos	N	GI	
Bachillerato Ji –cuadrado	322	36	,061
Instituto Ji- cuadrado	228	24	,763

En lo que respecta el ítem No 12, “deseo cursar en universidades u otras instituciones de estudio (academias de arte, de música, conservatorios musicales, etc.)” (tabla 10), los porcentajes indican una relación para el grupo de bachillerato. Sin embargo, la relación es casi nula para el grupo del instituto, lo que reafirma el tipo de relación mostrada para el ítem anterior.

Tabla 10. Relación entre los ítemes “deseo aprender el italiano porque es un idioma que me gusta” y “deseo cursar en universidades u otros instituciones de estudio (academias de arte, de música, conservatorios musicales, etc.)”

Grupos	N	GI	
Bachillerato Ji- cuadrado	322	36	,186
Instituto Ji- cuadrado	228	24	,994

El ítem N° 13, “mi intención es continuar con cursos de perfeccionamiento en Italia” (tabla 11), presenta relación entre los dos ítemes tanto para los alumnos del bachillerato como para los del instituto, resultado que podría asociarse tanto con un interés hacia la cultura meta como por motivos de mejoramiento profesional que pueden estar asociados a profundizar el conocimiento de la lengua misma o a estudios no necesariamente de corte humanístico.

Tabla 11. Relación entre las variables “deseo aprender el italiano porque es un idioma que me gusta” y “mi intención es continuar con cursos de perfeccionamiento en Italia”

Grupos	N	GI	
Bachillerato Ji –cuadrado	322	36	,000
Instituto Ji – cuadrado	228	24	,066

Los resultados del ítem No 14 “quiero consultar directamente textos y/o material relacionados a mi materia en el idioma italiano” (tabla 12) presenta relación solamente para el bachillerato, resultado que podría asociarse con el ítem No 13.

Tabla 12. Relación entre los ítems “deseo aprender el italiano porque es un idioma que me gusta” y “quiero consultar directamente textos y/o material relacionados a mi materia en el idioma italiano”

Grupos	N	GI	
Bachillerato Ji -Cuadrado	322	36	,000
Instituto Ji- cuadrado	228	24	,325

En cuanto al ítem No 15, “mi intención es la de tener relaciones económicas o profesionales en Italia” (tabla 13), la relación se observa tanto para los alumnos de bachillerato como para la muestra del instituto, a pesar de ligeramente menos marcada. Esta relación es similar a la mostrada para el ítem No 13 (tabla 11).

Tabla 13. Relación entre los ítems “deseo aprender el italiano porque es un idioma que me gusta” y “mi intención es la de tener relaciones económicas o profesionales en Italia”

Grupos	N	GI	
Bachillerato Ji -Cuadrado	322	36	,000
Instituto Ji- cuadrado	228	24	,325

En lo que respecta al ítem No 1 y el ítem No 16 “deseo ir a Italia para aprender una profesión” (tabla 14), la relación se presenta de forma clara para los sujetos de bachillerato, mientras no es así para los del instituto, lo que parece tener lógica porque los sujetos del instituto han culminado sus estudios de tercer y hasta de cuarto nivel (Pascale y Marchi, 2011).

Tabla 14. Relación entre los ítems “deseo aprender el italiano porque es un idioma que me gusta” y “deseo ir a Italia para aprender una profesión”

Grupos	N	GI	
Bachillerato Ji -cuadrado	322	36	,000
Instituto Ji- cuadrado	228	24	,871

Los ítems No 17, 18,19, 20, 21, 22, 23 y 24 se presentarán en una tabla única (tabla 15) ya que todos muestran una clara relación para los sujetos de bachillerato. Para los sujetos del instituto, el grado de relación es casi nulo o mucho menor (desde ,941 hasta ,524).

Tabla 15. Relación entre el ítem “deseo aprender el italiano porque es un idioma que me gusta” y los ítems 17, 18, 19, 20, 21, 22 y 23.

Item No.	Grupos	N	GL	
17- quiero enseñar italiano a extranjeros	Bachillerato	322	36	,000
	Instituto	228	24	,941
18- quiero trabajar con inmigrantes italianos en mi país	Bachillerato	322	36	,000
	Instituto	228	24	,648
19- deseo ser intérprete o traductor en italiano	Bachillerato	322	36	,002
	Instituto	228	24	,898
20- necesito consultar o leer textos profesionales en italiano	Bachillerato	322	36	,002
	Instituto	228	24	,898
21- quiero ocuparme de cultura, historia o arte italiano.	Bachillerato	322	36	,006
	Instituto	228	24	,862
22- quiero leer textos literarios originales	Bachillerato	322	36	,006
	Instituto	228	24	,609
23- quiero leer textos científicos en italiano	Bachillerato	322	36	,000
	Instituto	228	24	,926
24- deseo asistir a espectáculos teatrales y musicales.	Bachillerato	322	36	,000
	Instituto	228	24	,528

El ítem No 25 “me gustaría disfrutar de espectáculos radiotelevisivos en italiano”, muestra relación para ambos grupos, lo que concuerda con los resultados reportados por Pascale y Marchi (2011) que indican cómo los sujetos utilizan este medio de comunicación para la práctica del idioma.

Tabla 16. Relación entre los ítemes “deseo aprender el italiano porque es un idioma que me gusta” y “me gustaría disfrutar de espectáculos radiotelevisivos en italiano”

Grupos	N	GI	
Bachillerato Ji –Cuadrado	322	36	,000
Instituto Ji- Cuadrado	228	24	,192

El ítem No 26, “mi familia me anima a estudiar el italiano” (tabla 17) presenta una fuerte relación con respecto a los alumnos de bachillerato.

Tabla 17. Relación entre las variables “deseo aprender el italiano porque es un idioma que me gusta y “mi familia me anima a estudiar el italiano”

Grupos	N	GI	
Bachillerato Ji –cuadrado	322	36	,000
Instituto Ji- cuadrado	228	24	,262

En cuanto al ítem No 27, “quiero aprender el italiano tanto como me sea posible” (tabla 18) la clara relación que existe entre las variables permitiría especular que ambos grupos desean profundizar el conocimiento del idioma italiano.

Tabla 18. Relación entre los ítemes “deseo aprender el italiano porque es un idioma que me gusta” y “quiero aprender el italiano tanto como me sea posible”

Grupos	N	GI	
Bachillerato Ji –cuadrado	322	36	,000
Instituto Ji- cuadrado	228	24	,000

Con respecto al ítem No 28 “me gustaría aprender otro idioma extranjero aparte del italiano” (tabla 19) la clara relación reportada podría llevar a deducir que ambos grupos manifiestan interés hacia el aprendizaje de otras lenguas.

Tabla 19. Relación entre los ítemes “deseo aprender el italiano porque es un idioma que me gusta” y “me gustaría aprender otro idioma extranjero aparte del italiano”

Grupos	N	GI	
Bachillerato Ji –cuadrado	322	36	,000
Instituto Ji- cuadrado	228	24	,000

El ítem No 29, “estudiar italiano es importante para mí porque me permitirá sentirme a gusto cuando esté en contacto con personas de habla italiana” (tabla 20) indica relación para ambos grupos. Este grado de relación podría asociarse tanto con los resultados de Pascale y Marchi (2011) los cuales indican que la existencia de nexos on familiares de origen italiano impulsan el aprendizaje; como con un deseo puramente personal de establecer una comunicación más cercana con quienes hablan la lengua meta.

Tabla 20. Relación entre los ítemes “deseo aprender el italiano porque es un idioma que me gusta” y “estudiar italiano es importante para mí porque me permitirá sentirme a gusto cuando esté en contacto con personas de habla italiana”

Grupos	N	GI	
Bachillerato Ji –cuadrado	322	36	,000
Instituto Ji- cuadrado	228	24	,000

En cuanto al ítem No 30 “estudiar italiano es importante para mí porque me ayudará a sacar buenas notas” (tabla 21) se observa poca relación entre las variables para ambos grupos. Sin embargo, la relación entre las variables con respecto a los estudiantes del bachillerato es más marcada si se compara con la del instituto, lo que apuntaría a una percepción del idioma de corte utilitario por parte de estos últimos. Mientras que las calificaciones no representan una preocupación para los estudiantes del instituto por la naturaleza de esa muestra (sujetos con diferentes niveles de instrucción muchos de los cuales ya han culminado los estudios de la educación formal).

Tabla 21. Relación entre los ítemes “deseo aprender el italiano porque es un idioma que me gusta” y “estudiar italiano es importante para mí porque me ayudará a sacar buenas notas”

Grupos	N	GI	
Bachillerato Ji –cuadrado	322	36	,540
Instituto Ji- cuadrado	228	24	,873

Con relación al ítem No 31, “me gustaría tener amigos italianos aquí en Venezuela” (tabla 22) los resultados muestran una relación para ambos grupos, pero, es un poco menos marcada con respecto a la muestra del instituto. Este resultado puede asociarse con el obtenido por Pascale y Marchi (2011) el cual indica existe un deseo de tener amigos de origen italiano.

Tabla 22. Relación entre los ítemes “deseo aprender el italiano porque es un idioma que me gusta” y “me gustaría tener amigos italianos aquí en Venezuela”

Grupos	N	GI	
Bachillerato Ji –cuadrado	322	36	,000
Instituto Ji- cuadrado	228	24	,291

En cuanto al ítem No 32, “mis padres me animan a practicar mi italiano cada vez que se presente la oportunidad” (Tabla 23), la fuerte relación que se observa indicaría, una vez más, la influencia que existe por parte de los padres para que sus hijos estudien italiano. Para los estudiantes del instituto la relación es menos marcada, habida cuenta de que pueden ser sujetos menos dependientes, recuérdese el promedio de edad (24 años).

Tabla 23. Relación entre los ítemes “deseo aprender el italiano porque es un idioma que me gusta” y “mis padres me animan a practicarlo cada vez que se presente la oportunidad”

Grupos	N	GI	
Bachillerato Ji –cuadrado	322	36	,000
Instituto Ji- cuadrado	228	24	,192

Se coloca el ítem No 9 “me pongo nervioso cuando tengo que hablar con familiares y/o amigos”, (tabla 24) al final del análisis porque se percibe la ansiedad como un elemento que no puede asociarse con una u otra orientación sino más bien como una característica que subyace a la motivación y al aprendizaje de una lengua extranjera en general y que Gardner (1985) explicita en su modelo socioeducativo. El grado de relación para este ítem es fuerte para la muestra de bachillerato lo que podría asociarse con el factor madurez, ya que el promedio de edad de la muestra de bachillerato es de 16 años.

Tabla 24. Relación entre la variable “deseo aprender el italiano porque es un idioma que me gusta” y “me pongo nervioso cuando tengo que hablar con familiares y/o amigos

Grupos	N	GI	
Bachillerato Ji –cuadrado	322	36	,022
Instituto Ji- Cuadrado	228	24	,834

## 5. Conclusiones

El grado de relación entre las variables lleva a especular sobre algunas diferencias entre los dos grupos del estudio. Por una parte, los sujetos del instituto privado muestran un deseo de aprender el italiano porque es un idioma que les gusta y para elevar su nivel cultural (ítem No 3). Para ellos se observa cierto grado de relación en la mayoría de los ítems que se pueden asociar con una motivación de orientación integradora. Los alumnos del instituto también parecen demostrar interés hacia diversas actividades

relacionadas con la cultura italiana pero de forma menos acentuada con respecto a los sujetos del bachillerato. De igual forma, manifiestan el deseo de aprender el idioma para realizar cursos de perfeccionamiento del mismo en Italia, así como también conocer el idioma para sentirse a gusto cuando si entran en contacto con personas de habla italiana. En resumen, los sujetos del instituto favorecen una orientación de naturaleza integradora que subyace a una motivación intrínseca.

Por otro lado, los sujetos del grupo de bachillerato, a diferencia de los del instituto, parecen mostrar interés por el italiano porque piensan que podrá ser útil en el ámbito laboral (ítems No 5, 17 y 18), lo que apoyaría la nueva tendencia reportada por autores como Vedovelli (2011) quien sugiere la existencia de un interés de tipo instrumental para el aprendizaje del italiano, quizás debido a los movimientos migratorios que están tomando lugar alrededor del mundo. Sin embargo, el grupo de bachillerato también manifiesta interés hacia materias relacionadas con las artes (ítems 18,19, 20, 21 y 22) como con actividades de naturaleza académica (lecturas específicas en el idioma meta). En general, para este grupo particular se observan altas relaciones en más de la mitad de los ítems del instrumento (16 de 30) de los ítems, independientemente que el ítem se asocie con la orientación integradora o instrumental.

En conclusión, esta investigación sugiere que los sujetos jóvenes y adultos estudian el italiano en Venezuela a partir de una motivación orientada integrativamente, originada en un interés por su crecimiento personal mas que por razones instrumentales o de origen familiar; aún cuando ellas persisten; mientras que los sujetos mas jóvenes (grupo de bachillerato) parecen inclinarse hacia un estudio basado en

intereses más pragmáticos, orientados por una motivación de tipo instrumental.

Saber qué tipo de motivación dirige el estudio de un idioma, permite tomar decisiones más personalizadas sobre el currículum y, en el caso específico del italiano en Venezuela, ayuda a cimentar su estudio como lengua extranjera, habida cuenta de que pareciera que el italiano supera el portugués en número de hablantes en nuestro país<sup>1</sup> y goza de una extensa presencia de asociaciones y escuelas italo-venezolanas a diferencia de otras lenguas extranjeras (Pascale y Marchi, 2011), lo que permite posicionarlo como la L2 más relevante en Venezuela luego del inglés. Saber que los estudiantes relacionan el estudio del italiano con los aspectos culturales de Italia, tales como la literatura, el arte y la música debería sugerir al docente el uso de materiales cuyo contenido esté relacionado con estos aspectos culturales, sobre todo para los estudiantes más jóvenes, para quienes sostener el nivel de motivación en los estudios es un reto constante que cualquier docente enfrenta en el aula. Finalmente, este trabajo pretende ser un aporte metodológico de base para realizar una investigación de mayor alcance que involucre diferentes instancias y zonas del país con la finalidad de observar la generalización de los datos obtenidos.

E-mail: gmarchi@usb.ve

E-mail: mpascale@usb.ve

Notas:

1 Bodarenko Pysemkaya (2010) reporta un aproximado de 550.000 hablantes de portugués y 600.000 hablantes de italiano en Venezuela, a pesar de que esta autora posiciona el portugués antes del italiano como lengua L2 en Venezuela.

## Rerefencias

- Baldelli, I., Agostini, F. & Vignuzzi, U. (1980). *Indagine sulle motivazioni dell' apprendimento della lingua italiana nel mondo*. Roma: Ministero degli Affari Esteri Direzione Generale per la Cooperazione Culturale, Scientifica e Tecnica.
- Bettoni, C. & Marchi, G. (2004). Actividades extracurriculares en el aprendizaje de una lengua extranjera. *Núcleo*. Número especial, 31-51.
- Bodarenko Pisemskaya, Natalia. Año (2010) Situación ecolingüística venezolana contemporánea. *Pap. trab. - Cent. Estud. Interdiscip. Etnolingüíst. Antropol. Sociocult.* [online]. 2010, n.20 [citado 2012-08-26], pp. 22-35 . Disponible en: <[http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1852-45082010000200003&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-45082010000200003&lng=es&nrm=iso)>. ISSN 1852-4508.
- Dankhe, O.L. (1976). *Investigación y comunicación*, en C. Fernández—Collado y G.L. Dankhe (Eds). *La comunicación humana: ciencia social*. México, D.F. pp 385-454. México: McGraww Hill.
- De Mauro, T. (2000). Italiano 2000: Indagine sulle motivazioni e su pubblici dell italiano diffuso ra stranieri. Disponible en <http://www.iic-colonia.de/italiano-2000>.
- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and researching motivation*. Essex: Pearson Education.

- Dulay H., Burt, M., & Krashen, S. (1982). *Language Two*. Oxford: Oxford University Press.
- Finegan, E. (1994). *Language: Its Structure and Use*. Orlando: Harcourt Brace.
- Luján García, C. I. (1999). La motivación: Un factor relevante en el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. *Boletín Millares Carlos*, 18, 269-278.
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and second language learning*. The role of attitudes and motivation. London: Arnold.
- Gardner, R. C., & MacIntyre P. (1992). A student's contribution to second language learning: Part One, Cognitive Factors. *Language Teaching*, 25, 12-22.
- Giovanardi, C., & Trifone, P. (2010). L'inchiesta Italiano 2010. Anteprima di alcuni risultati. *Italiano Lingua Due*, 2, 123-144.
- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17, 300-312.
- Izzo, L. (2002). L'italiano nel mondo promette bene. *Italiano & oltre*. 3, 154-161.
- MacIntyre, P. (2002). Motivation, Anxiety & Emotion in Second Language Acquisition. En *Individual Differences and Instructed Language Learning*, Peter Robinson (Ed.), Language Learning Teaching Series. pp 45-69. Amsterdam: John Benjamin Publishing Company.
- Marchi, G. (2008). Actividades extracurriculares: ¿Qué hacen los estudiantes universitarios para practicar una lengua extranjera (LE) fuera del aula? *Entre Lenguas*, 13, 71 - 83.
- Pascale G. y Marchi, G. (2011). Perfil del estudiante y motivación en el aprendizaje del italiano como lengua extranjera. *Núcleo*, 28, 167-190.
- Pereira, S. y Cassart, Y. (2009). Motivación de estudiantes universitarios hacia el aprendizaje de L2 en dos escenarios: formal e informal. *Entre lenguas*, 14, 63-76.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Advances in Experimental Social Psychology*, 29, 271-360.
- Vedovelli, M. (2011). *Storia Linguistica dell'emigrazione italiana nel mondo*. Roma: Carocci.
- Williams, M. & Burden, R. (1997). *Psychology for language Teachers*. New York: Cambridge University Press.
- Wilson, A. E. (2007). *Motivación para aprender ILE en la USB: Influencias políticas y culturales*. Tesis de Grado no publicada, Universidad Simón Bolívar. Caracas.
- Woolfolk, A. (2001). *Educational psychology*. (8ª ed.). Boston: Allyn & Bacon.

*Este artículo fue presentado a Entre Lenguas en octubre de 2012, revisado en diciembre de 2012 y aprobado definitivamente para su publicación en febrero de 2013.*



## ANEXO

**Instrucciones:** Estimado estudiante, después de leer cada ítem marca con un círculo la opción que mejor exprese tu opinión. No existen respuestas correctas o incorrectas.

Por favor, contesta todos los ítems y recuerda que tu respuesta es individual y confidencial.

La información que suministres en este cuestionario solamente será utilizada para la conducción de una investigación para realizar una tesis de maestría.

Sexo: \_\_\_ Edad \_\_\_ Institución \_\_\_\_\_ Nivel, Grado o Año: \_\_\_\_\_

Ítemes	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ligera-mente en desa-cuerdo	Neutral	Ligera-mente de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Deseo aprender italiano porque: Es un idioma que me gusta.	1	2	3	4	5	6	7
2. Me lo exigen mis estudios.	1	2	3	4	5	6	7
3. Para enriquecer mi cultura.	1	2	3	4	5	6	7
4. Por motivos de familia.	1	2	3	4	5	6	7
5. Considero que es útil en mi trabajo.	1	2	3	4	5	6	7
6. El italiano es una materia electiva en mi currículum.	1	2	3	4	5	6	7
7. El italiano es una materia obligatoria en mi currículum.	1	2	3	4	5	6	7
8. Deseo graduarme en lengua italiana.	1	2	3	4	5	6	7
9. Me pongo nervioso cuando tengo que hablar italiano con familiares y/o amigos.	1	2	3	4	5	6	7
10. Quiero graduarme en lengua y literatura italiana.	1	2	3	4	5	6	7
11. Quiero graduarme en otras disciplinas humanísticas (Historia del arte, historia de la música, etc.)	1	2	3	4	5	6	7
12. Deseo cursar en universidades u otros cursos de estudio (academias de arte, de música, conservatorios musicales, etc.)	1	2	3	4	5	6	7
13. Mi intención es continuar con cursos de perfeccionamiento en Italia.	1	2	3	4	5	6	7
14. Quiero consultar directamente textos y/o material relacionados a mi materia en el idioma italiano.	1	2	3	4	5	6	7
15. Mi intención es la de tener relaciones económicas o profesionales en Italia.	1	2	3	4	5	6	7
16. Deseo ir a Italia para aprender una profesión.	1	2	3	4	5	6	7
17. Quiero enseñar el idioma italiano a extranjeros.	1	2	3	4	5	6	7
18. Quiero trabajar con inmigrantes italianos en mi país.	1	2	3	4	5	6	7
19. Deseo ser intérprete o traductor del italiano.	1	2	3	4	5	6	7

20. Necesito consultar o leer textos profesionales en italiano.	1	2	3	4	5	6	7
21. Quiero ocuparme de cultura, historia o arte italiana.	1	2	3	4	5	6	7
22. Quiero leer textos literarios originales.	1	2	3	4	5	6	7
23. Quiero leer textos científicos en italiano.	1	2	3	4	5	6	7
24. Deseo asistir a espectáculos teatrales, musicales (ópera lírica, canciones, etc.)	1	2	3	4	5	6	7
25. Me gustaría disfrutar de espectáculos radiotelevisivos en italiano.	1	2	3	4	5	6	7
26. Mi familia me anima a estudiar el italiano.	1	2	3	4	5	6	7
27. Quiero aprender italiano tanto como me sea posible.	1	2	3	4	5	6	7
28. Me gustaría aprender otro idioma extranjero aparte del italiano.	1	2	3	4	5	6	7
29. Estudiar italiano es importante para mí porque me permitirá sentirme a gusto cuando esté en contacto con personas de habla italiana.	1	2	3	4	5	6	7
30. Estudiar italiano es importante para mí porque me ayudará a sacar buenas notas.	1	2	3	4	5	6	7
31. Me gustaría tener amigos italianos aquí en Venezuela.	1	2	3	4	5	6	7
32. Mis padres me animan a practicar mi italiano cada vez que se presenta la oportunidad.	1	2	3	4	5	6	7

## Mayora, Carlos Alberto

*\* El Mag. Carlos Alberto Mayora es Profesor del Departamento de Idiomas, Universidad Simón Bolívar, Valle de Sartenejas, Baruta, Edo. Miranda, Venezuela.*

### Resumen

Este estudio se planteó describir el conocimiento gramatical de los estudiantes que ingresaron a los programas de inglés de carreras cortas de la USB, Sartenejas, en los años 2011 y 2012. El método de investigación empleado fue cuantitativo, el tipo de investigación descriptiva, el diseño de investigación de campo, transeccional. Los datos se basan en los resultados de una prueba objetiva de conocimiento gramatical que se administra a los estudiantes que ingresan a los referidos programas. Las estadísticas descriptivas muestran que el desempeño en esa prueba fue bastante bajo, estando la media, la moda y la mediana, por debajo del 50% de la calificación máxima posible. Un análisis de dificultad de los ítems que medían estructuras gramaticales que típicamente se enseñan en la asignatura inglés durante la educación secundaria mostró que los estudiantes tienen fallas de conocimiento en algunas de esas estructuras. Finalmente se presentan las implicaciones de estos resultados para los cursos de inglés general que se dictan a las carreras cortas de la USB, y algunas implicaciones para la enseñanza del inglés en el ámbito nacional.

**Palabras clave** Conocimiento gramatical, enseñanza estructural, pruebas objetivas, cohorte nuevo ingreso, carreras cortas

## Conocimiento gramatical de los estudiantes que ingresan a los programas de inglés para carreras cortas de la Universidad Simón Bolívar

### Abstract

This study aims at describing the grammatical knowledge of students who entered the English programs for the 3-year careers at USB, Sartenejas, between 2011 and 2012. The research method used was quantitative, descriptive-type and the research design was field-transactional. The data set is based on the results of an objective test of grammatical knowledge that is given to the students entering the above-mentioned programs at the time of admission. The descriptive statistics show that the performance in this test was quite low, with the mean, mode and median, below 50% of the maximum possible score. An analysis of item difficulty measuring grammatical structures typically taught in English for secondary education showed that students have knowledge deficiencies in some of these structures. Finally, we present implications of these results for the general English courses that are taught at the USB, and some implications for the teaching of English in the national context.

**Key words** Grammatical knowledge, structural methods, objective tests, freshmen cohort, 3-year diploma.

## 1. Introducción

Debido a que el idioma inglés ocupa hoy un lugar muy importante en los perfiles profesionales en el mercado laboral, una gran parte de los *pensa* de estudios universitarios en nuestro país incluyen cursos de este idioma. Sin embargo, en la mayoría de los casos donde se ofrece inglés como materia de estudios en una carrera universitaria, la cantidad de créditos ofrecidos es limitada. Por lo general, los cursos que se ofrecen caen en la categoría de inglés con fines específicos y muchas veces se limitan a uno o dos niveles. Este hecho puede verse justificado considerando que todos los egresados del nivel de la educación secundaria en el país han tenido al menos cinco años de instrucción formal en el idioma, una cantidad de tiempo que a la luz de las percepciones generales pareciera ser suficiente para lograr un cierto dominio del idioma.

No obstante, varias investigaciones con estudiantes de inglés durante su primer año de estudios universitarios y con estudiantes de educación media general sugieren que los estudiantes venezolanos en promedio no son capaces de comunicarse en este idioma, que su conocimiento léxico es a menudo deficiente y que tienen serios problemas para comprender textos de baja dificultad en el idioma (Alvarez, Guerrero y Sánchez, 2005; López de D'Amico, 2008; Leiva, 2007; Nieves, 2011; St.Louis, Pereira y Trías, 2010). Muchas son las razones por las cuales 5 años de clases de inglés no son suficientes en Venezuela. Entre tales razones a menudo se aduce una inadecuada planificación y política lingüística; aspectos de tipo logístico como la disponibilidad de recursos y materiales instruccionales;

las limitadas oportunidades que tienen los estudiantes para utilizar el idioma fuera del aula, escasas de profesorado capacitado y una metodología de la enseñanza inadecuada (Gregson, 2006; Iribarren, 2004; López de D'Amico, 2008; Thomas y Gregson, 1991 y St.Louis, Pereira y Trías, 2010).

Sobre este último aspecto, la metodología de clases empleada, cabe destacar que pese a que el programa oficial para la enseñanza del inglés en la educación media general (Ministerio de Educación, 1991) es de tipo nocional-funcional, y por ende de orientación "comunicativa", los investigadores nacionales destacan que los docentes en el aula a menudo se rigen por métodos fundamentados en enfoques estructurales (Beke, 2013; Gregson, 2006; Nieves, 2011; Thomas y Gregson, 1991). Para los fines del presente trabajo, se entiende por enfoques estructurales aquellos que dan preponderancia a los aspectos sintácticos y morfológicos del lenguaje, sin dar valor al significado, y donde se concibe al lenguaje como la suma de unidades discretas que pueden enseñarse de manera lineal y secuencial (Long y Crookes, 1992). La implicación de lo anterior es que el egresado de la educación media general en Venezuela es incapaz de comunicarse en inglés porque no se le enseñó a comunicarse en ese idioma, sino que sólo se le enseñó su gramática.

Lo que a menudo se denomina conocimiento gramatical es parte de la llamada competencia lingüística de un hablante. La competencia lingüística es solo un sub-componente de la competencia comunicativa, la capacidad integral para comunicarse en una lengua de manera gramaticalmente correcta, pero también socialmente aceptable (Canale y Swain, 1980;

Savignon, 2001). Dentro de este marco conceptual, se presume que una enseñanza de naturaleza estructural podría desarrollar sólo la competencia lingüística del aprendiz, más no su competencia comunicativa. Por otra parte, según Krashen (1982; 2003), este tipo de instrucción puede llevar a conocimientos aprendidos (no adquiridos) que pueden ser útiles al aprendiz para monitorear su propia producción lingüística cuando la situación requiere un énfasis en la estructura (por encima del significado) y existe suficiente tiempo disponible para explícitamente analizar el lenguaje, como es el caso de pruebas objetivas de contenido gramatical.

Sobre la base de la discusión anterior, uno podría pensar que los estudiantes venezolanos al momento de ingresar a la educación universitaria, donde en muchos casos tendrán que tomar cursos de inglés con fines específicos, llegarían a este nivel educativo con un buen conocimiento gramatical del idioma. De ser así, la universidad podría enfocarse en la enseñanza de aspectos más concretos que necesiten los estudiantes de acuerdo a su perfil ocupacional y utilizar la base de conocimiento gramatical de los estudiantes como soporte para el desarrollo de otros aspectos más comunicativos u orientados al significado o de las destrezas que dichos estudiantes requieran. Esta presunción apoyaría la idea de que los cursos de inglés en la educación universitaria no comiencen desde “cero”. No obstante, en la práctica los docentes universitarios a menudo han expresado con frustración que el conocimiento gramatical de los estudiantes de nuevo ingreso es también bastante deficiente.

El presente trabajo pretende poner a prueba lo que muchos docentes de

inglés a menudo afirman sin poseer datos concretos que los respalden con respecto al conocimiento gramatical de los estudiantes que ingresan a un programa de inglés a nivel universitario. Para tal fin, se reportan los datos de un examen que forma parte del proceso de ubicación de los estudiantes de Técnico Superior Universitario (TSU) de la Universidad Simón Bolívar (USB), sede Sartenejas. Dicho examen está orientado principalmente a evaluar conocimientos gramaticales a través de ítems discretos. Estos resultados fueron recogidos y analizados en el marco de otra investigación mayor sobre el perfil de ingreso de los estudiantes de carreras cortas de la USB, Sartenejas (Mayora, 2011).

## 2. Contexto

A partir del año 2008, se incluyeron cuatro carreras conducentes a título de TSU en la oferta académica de la USB, sede Sartenejas. Las carreras en cuestión son: TSU en electrónica, TSU en tecnología eléctrica, TSU en organización empresarial y TSU en comercio exterior. Debido a los diferentes perfiles profesionales de estas carreras, cada una de éstas tiene un programa de formación en el idioma distinto. En el primer trimestre, todos los estudiantes que ingresan a estas cuatro carreras toman un curso de inglés general de cuatro destrezas (identificado por el código ID-1101). Después del primer trimestre, los estudiantes de TSU en electrónica y tecnología eléctrica toman un curso de inglés con fines específicos orientado al desarrollo de comprensión de lectura de textos técnicos propios del área (ID1102). Los estudiantes de TSU en organización empresarial y comercio exterior, toman un

segundo nivel de inglés general (ID1122). En el tercer trimestre, los estudiantes de TSU en organización empresarial toman un curso de inglés con fines específicos el cual asume una metodología basada en contenidos, en donde aprenden y practican las cuatro destrezas del idioma a través de lecturas y conversaciones referentes a las

áreas de administración y gerencia (ID1133). Por último, Los estudiantes en TSU en comercio exterior toman tres niveles más de inglés (ID1123, ID1124 e ID1125) los cuales también se fundamentan en contenidos del área y dirigidos a las cuatro destrezas. En la Figura 1, puede apreciarse de manera gráfica la organización y distribución de estos cursos.

Carrera	Primer trimestre	Segundo trimestre	Tercer trimestre	Cuarto trimestre	Quinto trimestre
TSU electro	ID1101	ID1102			
TSU <u>electri</u>					
TSU <u>org</u>		ID1122	ID1133		
TSU <u>comext</u>			ID1123	ID1124	ID1125

Figura 1: Distribución de los cursos de inglés para las carreras cortas de la USB, Sartenejas

El curso ID1101 es de inglés general porque tiene como meta consolidar algunas estructuras gramaticales básicas del idioma, fomentar el aprendizaje de vocabulario general de alta frecuencia y desarrollar en el estudiante las cuatro destrezas en el idioma (comprensión de lectura, comprensión auditiva, producción escrita y producción oral) a un nivel intermedio. Debido a que es de un solo trimestre, este curso va dirigido a estudiantes con un nivel intermedio-bajo y no con un nivel completamente básico. Ello se debió al poco tiempo disponible (12 semanas) y al hecho de que el estudiante debería tener alguna base en el idioma inglés como resultado de sus estudios en la educación media general.

En el trimestre en que los estudiantes ingresan a la universidad, se lleva a cabo un proceso de ubicación que permite a los estudiantes con una mejor base en el idioma eximir los cursos de inglés general (ID1101 e ID1122) y que cursen solo los cursos de orientación específica de acuerdo a su carrera. El proceso de ubicación involucra una prueba de comprensión auditiva y una prueba de conocimientos gramaticales. Para una descripción más detallada de este proceso el lector puede referirse a Mayora (2011).

### 3. Método

El método de investigación empleado fue cuantitativo, el tipo de investigación

descriptiva, el diseño de investigación de campo, transeccional. El investigador aplicó los instrumentos a grupos intactos que no fueron manipulados o clasificados por él, en momentos específicos y con el fin de describir un fenómeno para su mejor comprensión. El fenómeno en este caso es el conocimiento gramatical de los estudiantes que ingresan a los programas de inglés de carreras cortas en la USB, sede Sartenejas.

### 3.1. Preguntas de investigación

El presente estudio buscó responder las siguientes interrogantes de investigación:

- ¿Cómo es el desempeño de los estudiantes que ingresan a los programas de inglés para carreras cortas de la USB, Sartenejas, en una prueba objetiva que mide conocimiento gramatical?
- ¿Cómo es el desempeño de los estudiantes en ítems específicos de dicha prueba que miden contenidos gramaticales que deberían haber estudiado durante la educación media general?

### 3.2. Población

La población del estudio estuvo constituida por todos aquellos estudiantes que ingresaron a las cuatro carreras cortas ofrecidas por la USB, Sartenejas, en los años 2011 (N=110) y 2012 (N=141). Ahora bien, por razones logísticas, a partir del año 2011, la prueba de ubicación de comprensión auditiva y conocimiento gramatical comenzaron a administrarse a los estudiantes de forma computarizada. No obstante, por falta de disponibilidad de equipos computarizados no siempre es factible que todos los estudiantes puedan tomar la prueba computarizada, así que algunos la toman en papel. En el 2011, 59% de los

estudiantes de la cohorte tomó la versión computarizada de la prueba; en tanto que en 2012 el porcentaje de estudiantes que tomó la prueba computarizada fue de 90,8%. La prueba computarizada contiene exactamente las mismas preguntas que la prueba original en papel, pero en la versión computarizada, el software de administración presenta los ítems en un orden distinto a cada estudiante. En el presente estudio se decidió tomar como muestra solo aquellos estudiantes que tomaron la prueba computarizada; de este modo se garantizaba que se estaría estudiando el desempeño de los estudiantes que presentaron la prueba en el mismo medio, en este caso el computarizado.

En cuanto al hecho de que la versión computarizada puede presentar versiones distintas a los estudiantes al distribuir y presentar los ítems en secuencias diferentes aleatoriamente, cabe destacar que según Berríos e Iribarren (1990) el factor orden de presentación de los ítems no desmejora la confiabilidad y validez de pruebas objetivas donde cada ítem es independiente del otro. En resumen la muestra quedó integrada por 193 estudiantes, 65 que ingresaron en el 2011 y 128 que ingresaron en el 2012. La muestra representó el 76, 9% de los estudiantes de ambas cohortes.

### 3.3. Instrumentos

El examen utilizado para medir el conocimiento gramatical de los participantes de la muestra fue el DTS (siglas en inglés del *examen diagnóstico de inglés*) elaborado por Connelly de Rondón (1986). El DTS consta de 100 ítems de selección simple que deben ser respondidos en 45 minutos. Cada ítem es una oración en inglés con un espacio en blanco seguido de tres opciones, de entre las

cuales solo una es la correcta. Según la autora del examen, éste mide “la competencia para reconocer el empleo correcto del idioma como un todo, tanto formal como idiomáticamente” (Ibid, p.23), otros investigadores que han utilizado el examen lo describen como una prueba que “mide una amplia gama de aspectos sintácticos” (Llinares, 1990, p. 140). Este examen ha sido utilizado en diferentes investigaciones previas con poblaciones de estudiantes de la USB que cursan los programas de inglés para Carreras Largas (Llinares, 1990 y 1991; Leiva, 2007) y en todos siempre ha mantenido con bastante regularidad altos índices de confiabilidad (0.84 índice Hoyt y 0.95 índice Kudder-Richardson) y se correlaciona significativamente con versiones en papel del TOEFL ( $r = .95$ ).

### 3.4. Procedimientos

El curso de ID1101 contempla 5 horas de instrucción a la semana, distribuidas en dos clases (un bloque de 2 horas y otro de 3 horas). Las pruebas de ubicación se administran en la segunda clase de la primera semana del primer trimestre de la cohorte (en el mes de septiembre). Como se indicó anteriormente, un porcentaje superior a la mitad de los estudiantes es ubicado en aulas que disponen de cabinas individuales con un computador por cabina. La prueba computarizada está programada para cerrarse automáticamente una vez transcurridos los 45 minutos establecidos para ser respondida. Los resultados son almacenados automáticamente en una base de datos que es descargada en formato Excel una vez concluida la prueba.

### 3.5. Tratamiento de los datos

Para responder la pregunta de investigación 1 del presente estudio, acerca del conocimiento gramatical de los estudiantes al ingresar a los programas, se calcularon las estadísticas descriptivas de los resultados del examen.

Para responder la segunda pregunta, se realizó un análisis de los ítems para determinar los aspectos sintácticos medidos por cada uno. Luego se hizo una selección de estructuras gramaticales que pueden considerarse elementales, no por su grado de complejidad, sino por el hecho de estar incluidas en los contenidos de series de libros de texto de autores venezolanos que se recomiendan frecuentemente dentro del sistema educativo nacional, sobre todo en planteles públicos, y también en libros comerciales extranjeros dirigidos a audiencias adolescentes. Ejemplo de estas series incluyen la serie *Me too* de Flores (Editorial Obelisco), la serie *Teens* de Fernández (Editorial Biosfera) y las series extranjeras *Postcards* de Abbs, Barker, Freebairn y Wilson (Pearson Education) y *Connect* de Richards, Barbison y Sandy (Cambridge University Press). Esto garantizó que se pudiese tener una visión bastante general de los contenidos enseñados, sin que el tipo de institución (pública o privada) afectase el alcance de la selección. El programa oficial de la asignatura no resultó muy informativo debido a su orientación nocional-funcional y al hecho de que éste no ha sido ni revisado o actualizado desde su publicación en 1991. En el Anexo se presenta una tabla en la que se dan a conocer todas las estructuras gramaticales medidas por el examen, la cantidad de ítems relacionados con cada estructura y se destacan cuales fueron



escogidas como estructuras elementales para este estudio.

Una vez identificados los ítems que miden contenidos gramaticales presumiblemente enseñados a lo largo de los cinco años de instrucción de la educación media, se procedió a calcular el índice de dificultad para esos ítems. El índice de dificultad se obtiene calculando el porcentaje de estudiantes que respondieron correctamente cada ítem, y luego el valor resultante se divide entre cien, para obtener un valor comprendido entre 0 y 1. Mientras más cercano a 1 sea el índice, más fácil fue el ítem, mientras más cercano a 0, más difícil. Cabe destacar además que, tal y como señalan Casart, Fung y Trías (2011), aunque algunos investigadores ven dificultad y complejidad como sinónimos, en el presente estudio se toma como referencia la distinción que entre estos dos términos hiciera Robinson (2001). La complejidad se refiere a la cantidad de operaciones mentales (en términos cognitivos) o de transformaciones morfo-sintácticas (en términos lingüísticos) necesarias para el procesamiento de estímulos en una tarea (en este caso responder una pregunta de examen). Por otro lado, la dificultad es el resultado entre ciertos rasgos de la tarea y el conocimiento u otras diferencias individuales que posee el aprendiz al completarla. Para los análisis estadísticos pertinentes se utilizó el software estadístico SPSS versión 17.

#### 4. Resultados

En la Tabla 1 se presentan las estadísticas descriptivas del desempeño de los estudiantes en general. Como se puede observar en dicha tabla, la media del

desempeño de los estudiantes fue de 46.39, un promedio bajo si se considera que se trata de un examen de conocimiento gramatical y que la instrucción que reciben los estudiantes es de orientación estructuralista. Si este fuese un examen de logro dentro de un programa académico, la media está por debajo del 50% de la calificación máxima posible.

Tabla 1. Desempeño de la muestra en el DTE

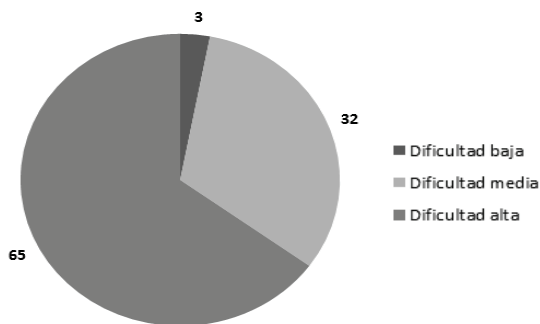
	Moda	Mediana	Media	D. Est.
Desempeño DTE	32	39	46.39	18.75

Aparte de la media, las otras estadísticas descriptivas de los resultados del DTE dan fe de que el desempeño de los estudiantes en esta prueba fue poco satisfactorio. El puntaje que se repitió con más frecuencia fue 32, de nuevo, muy por debajo del 50% de la calificación máxima posible. La mediana indica que el puntaje de un 50% de los estudiantes que tomaron la prueba se encuentra distribuido por debajo de los 39 puntos. Por último, La desviación estándar indica un alto grado de heterogeneidad en el conocimiento gramatical de los estudiantes, ya que el grado de dispersión es casi de un 20% de la calificación posible.

Otro análisis de los datos para determinar el conocimiento gramatical de los estudiantes consistió en calcular el índice de dificultad de todos los ítems de la prueba. Utilizando el criterio establecido por Casart et al. (2011), los ítems fueron clasificados como ítems de dificultad alta (índice de dificultad menor a 0.5), ítems de dificultad media (índice de dificultad entre 0.5 y 0.74) e ítems de dificultad baja (índice de dificultad mayor a 0.75). La Figura 2 muestra

la proporción de los ítems de acuerdo a los índices de dificultad resultantes.

En la Figura 2 se aprecia que 3 de los ítems fueron de dificultad baja, 32 de dificultad media y 65 de dificultad alta. Si bien no es deseable que en un examen abunden los ítems de dificultad baja, sería razonable esperar una mayor proporción de éstos en un examen que mide estructuras gramaticales que los participantes estudiaron a lo largo de la secundaria, más aún si el enfoque fue estructural, dando preponderancia precisamente a las estructuras gramaticales.



**Figura 2.** Proporción de ítems en el DTE de acuerdo al grado de dificultad

En cuanto a la segunda pregunta de investigación, se tiene que de las 34 estructuras gramaticales contenidas en el examen, se escogieron 14 como estructuras elementales (ver Anexo), es decir, cuya enseñanza durante la educación media general es bastante plausible dada su frecuencia y aparición en los contenidos de varios libros de texto. Sin embargo, se descartaron estructuras que fuesen evaluadas en 1 ó 2 preguntas por lo cual finalmente se trabajó sólo con 12. Estas 12 estructuras están reflejadas en 53 de los ítems del examen. La Tabla 2 presenta las estructuras gramaticales evaluadas, los ítems que las contenían identificados por su posición dentro del examen, el índice de dificultad para cada ítem, y el promedio de los índices de dificultad para el conjunto de ítems.

**Tabla 2:** Desempeño en ítems relacionados con estructuras gramaticales elementales

Estructuras gramaticales	Ítems	Índices de dificultad por ítem	Media índice de dificultad	Estructuras gramaticales	Ítems	Índices de dificultad por ítem	Media índice de dificultad
auxiliares modales	4	0.58	0.44	presente simple	2	0.53	0.52
	25	0.60			7	0.43	
	50	0.49			8	0.63	
	55	0.38			16	0.54	
	85	0.42			41	0.66	
	88	0.50			44	0.53	
	98	0.24			53	0.48	
	99	0.46			65	0.35	
oraciones en futuro	11	0.48	0.53	verbo "be" en pasado	10	0.53	0.52
	31	0.40			34	0.59	
	96	0.53			35	0.47	
verbo "be" en presente	1	0.75	0.56	voz pasiva	29	0.43	0.58
	3	0.54			36	0.78	
	37	0.48			48	0.76	
	60	0.32			52	0.48	
	100	0.72			93	0.47	
pasado simple	12	0.56	0.45	pronombres	9	0.44	0.54
	19	0.47			70	0.65	
	77	0.39			71	0.53	
	95	0.40					
preposiciones de tiempo	58	0.62	0.56	preposiciones de lugar	61	0.34	0.37
	67	0.54			80	0.47	
	74	0.60			84	0.31	
determinantes cuantificativos	22	0.66	0.54	estructuras para expresar posesión	5	0.47	0.49
	26	0.53			13	0.42	
	43	0.57			42	0.67	
	72	0.40			47	0.38	

La información de la Tabla 2 refleja que las preguntas que medían conocimientos de estructuras gramaticales elementales del inglés resultaron en general tener dificultad alta o media para los estudiantes que ingresaron a los programas de TSU en la USB, Sartenejas, en los años 2011 y 2012. Nótese que dentro de las preguntas que medían conocimientos de los estudiantes acerca del uso de los auxiliares modales, ninguna tuvo un índice de dificultad mayor a 0.75; situación que se repite para el uso del presente simple, el pasado simple, el futuro, el verbo *be* en pasado, los pronombres, preposiciones de tiempo y lugar y los determinantes cuantificativos. Dentro del uso del verbo *be* en presente, solo una pregunta tuvo un índice de dificultad igual a 0.75 (dificultad baja), y dentro del uso de la voz pasiva, 2 ítems tuvieron índices superiores a este rango. Las preguntas más difíciles fueron la 98 (auxiliares modales), la 61 y la 84 (preposiciones de lugar), la 60 (verbo *be* en presente) y la 65 (presente simple). Al ver las estructuras como un todo, las más difíciles para los estudiantes según el promedio de los índices de dificultad, son las preposiciones de lugar, los auxiliares modales y el pasado simple. Ninguna de las estructuras resultó fácil, pero entre aquellas de dificultad media, las de los promedios más altos fueron el verbo *be* en presente y la voz pasiva.

## 5. Discusión

Los resultados de este estudio arrojan que el conocimiento gramatical de los estudiantes que ingresan a los programas de carreras cortas, en términos generales, es débil. Las estadísticas descriptivas muestran que el

desempeño en el DTE, una prueba objetiva que mide diferentes aspectos sintácticos, fue poco satisfactorio, estando la media, la moda y la mediana, por debajo del 50% de la calificación máxima posible. El análisis de dificultad de ítems que medían estructuras gramaticales elementales, como aquí se les denominó, muestra que los estudiantes tienen fallas de conocimiento en estructuras como el pasado simple, preposiciones de lugar y los auxiliares modales; e incluso estructuras como el presente simple, el verbo *be* en presente y pasado y las preposiciones de tiempo representan dificultad media para estos estudiantes. A continuación se discuten algunas de las implicaciones de estos resultados.

En primer lugar, aunque en este estudio no se incluyeron los resultados de la prueba de comprensión auditiva\*, los resultados aquí presentados reafirman la necesidad de realizar un proceso de ubicación de los estudiantes. La desviación estándar en el desempeño global en el DTE muestra el alto grado de heterogeneidad existente en los niveles de conocimiento gramatical de los estudiantes. Por diferentes razones, unos estudiantes saben más que otros, al menos en lo que a gramática se refiere. El no ubicar a los estudiantes resultaría en que algunos, para quienes el presente simple o el verbo *be* resultan estructuras difíciles, estarían compartiendo las clases con compañeros para quienes dichas estructuras serían muy fáciles; ello produciría frustración en los primeros y aburrimiento en los últimos.

En segundo lugar, la decisión de que los cursos no comiencen asumiendo un nivel “cero” de conocimiento también se ve justificada. Aunque los resultados no fueron los más alentadores, tampoco fueron del

todo frustrantes. Una media de 46.39, con una desviación estándar de 18.75 sugiere que un porcentaje de los estudiantes si tiene conocimientos de la gramática del inglés. Sin embargo, estos resultados resaltan el hecho de que para un porcentaje considerable de la cohorte incluso las estructuras gramaticales elementales resultaran difíciles. Es necesario que dentro de la planificación de los cursos ID1101 e ID1122, se incluyan programas de apoyo y reforzamiento para estos estudiantes. Actualmente, los profesores de los programas ofrecen este apoyo *a motu proprio* a través de sesiones de consulta fuera del horario de clase, ofreciendo guías complementarias en físico o en electrónico y aplicando estrategias en clase que permitan ayudar a los estudiantes más débiles en clase. Lo ideal sería que dicho apoyo sea parte de las políticas de la institución, mas considerando las realidades de escasos recursos y limitaciones presupuestarias que atraviesa la universidad, pareciera que esas políticas no serán posibles en un futuro cercano.

Otra alternativa, es que a estos estudiantes con puntajes muy bajos en este examen se les ofrezca tomar en calidad de oyentes el curso de inglés del ciclo de iniciación universitaria (CIU) que ofrece la USB, un programa dirigido específicamente a reforzar vocabulario, funciones y gramática inglesa para estudiantes pre-universitarios (St. Louis et al, 2010). Esta opción, no obstante, es también poco factible por cuestiones administrativas de la institución

Por último, el presente estudio arroja algunas luces sobre la problemática de la enseñanza del inglés en la educación media general. Si bien la muestra del estudio no es lo bastante numerosa como para hacer generalizaciones a nivel nacional,

los presentes resultados confirman lo que muchos docentes de inglés a nivel de educación universitaria han venido sintiendo y expresando de manera anecdótica. El problema no es solo que los estudiantes no “hablen” el idioma, sino que tampoco manejan conocimientos gramaticales, que se supone fue una de las cosas que sí se les enseñó.

En un estudio a escala nacional acerca de la situación del inglés en el sector público en la educación secundaria, Beke (2013) encontró que una mayoría de los profesores que trabajan en dicho contexto hacen mucho énfasis en enseñar gramática en sus clases. Siendo este el caso, lo que se observa es consistente con los que señalan los teóricos del área, que en el aprendizaje de lenguas extranjeras rara vez existe una correlación exacta entre lo que se enseña (y cómo se enseña) y lo que se aprende (Long y Crookes, 1992; Savignon, 2001). Esto no quiere decir que deba abandonarse la enseñanza de la gramática en las clases de inglés, sino que la metodología de su enseñanza debe repensarse y actualizarse acorde con propuestas vigentes en la actualidad y que difieren de los enfoques meramente estructurales. La realización de esos cambios no es un proceso sencillo e implica compromiso por parte no solo de los educadores sino de las autoridades educativas.

## 6. Conclusiones

Este estudio se planteó describir el conocimiento gramatical de los estudiantes que ingresaron a los programas de inglés de carreras cortas de la USB, sartenejas, en los años 2011 y 2012. Asumiendo un enfoque cuantitativo y un diseño descriptivo, se encontró que los estudiantes de la muestra presentan fallas en su conocimiento

sintáctico del idioma, incluso en estructuras que deberían haber estudiado durante la educación secundaria. Sobre la base de estos resultados se presentaron algunas implicaciones para el contexto inmediato de la USB, Sartenejas, y para la enseñanza del inglés en la educación secundaria a un nivel más general.

Futuras investigaciones podrían buscar medir el conocimiento gramatical de los estudiantes que ingresan a otros programas de inglés en otras instituciones, para de este modo verificar o rechazar la generalidad de estos resultados. Incluso sería valioso en el futuro incluir medidas de conocimiento léxico y de desempeño en otras destrezas (comprensión de lectura, comprensión auditiva, etc.). Si bien ya existen algunos estudios como los que aquí se sugieren, éstos han sido dispersos y a menudo es difícil unificar sus resultados en un todo coherente.

Poseer una medición estandarizada y válida del conocimiento de inglés de una muestra significativa de los estudiantes que ingresan a la educación universitaria, facilitaría en el futuro el diseño y actualización de cursos de inglés en dicho nivel educativo. No obstante, un estudio de esa envergadura requiere del trabajo en conjunto de muchos investigadores y de un sustento financiero y logístico que escapa del alcance de los investigadores individuales.

E-mail: camayora@usb.ve

### Nota:

En el presente estudio se reportaron sólo los resultados del DTE debido a que el objetivo del mismo era determinar el conocimiento gramatical de la población. En futuros estudios se presentarán datos más detallados sobre todo el proceso de ubicación.

### Referencias

- Alviarez, L., Guerreiro, Y., y Sánchez, A. (2005). The use of constructivist strategies by teachers of English for Specific Purposes. *Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 21(47), 101-114.
- Beke, R. (2013). *Situación de la enseñanza del inglés en la educación secundaria en el sector público*. Ponencia presentada en el evento Time for English: Inglés en el sector público. British Council, Caracas.
- Berriós, G., e Iribarren, I.C. (1990). El efecto del orden de presentación en el diseño de exámenes. *Perfiles*, 20, 5-21.
- Canale, M., y Swain, M. (1980). Theoretical basis of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- Casart, Y., Fung, P., y Trías, M. (2011). Complejidad de la tarea cognitiva y nivel de dificultad de preguntas en evaluación de comprensión de lectura en inglés científico y técnico (ICT). *Revista Paradigma*, XXXII(2), 23-38
- Connelly de Rondón, E. (1986). *La eficacia de un curso integral de inglés para alumnos intermedio-altos de primer año de la USB*. Trabajo de ascenso no publicado. Sartenejas, Universidad Simón Bolívar.
- Gregson, M. (2006). English Next: ¿El fin del inglés como idioma extranjero? *Núcleo*, 23, 227-232.
- Iribarren, I. C. (2004). La Lingüística Aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras en Venezuela. En Freites B., F. y Pérez, F. J. (Eds.). *Las disciplinas lingüísticas en Venezuela. Situación actual, otras miradas y nuevas expectativas* (pp. 234 - 253). Maracaibo: Universidad Católica Cecilio Acosta.

- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. (2003). *Explorations in language acquisition and use*. Portsmouth, NH: Editorial Heinemann.
- Leiva, B. (2007). Reconsiderando a Alderson: La lectura del inglés como idioma extranjero. ¿Un asunto de lectura o una cuestión de lenguaje? *Lenguas Modernas*, 32, 35-62.
- Llinares, G. (1990). Estudio del “umbral lingüístico” necesario para la comprensión de textos en inglés. *Actas del II Congreso Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras con Fines Específicos* (pp. 139-143). Caracas, Venezuela: Universidad Simón Bolívar.
- Llinares, G. (1991). *El programa de inglés de primer año de la Universidad Simón Bolívar. De por qué no incluye y por qué debería incluir entre sus objetivos específicos el desarrollo de la competencia lingüística en inglés de los estudiantes*. Trabajo de Ascenso no publicado. Sartenejas, Universidad Simón Bolívar.
- Long, M., y Crookes, G. (1992). Three approaches to task-based syllabus design. *TESOL Quarterly*, 26(1), 27-56.
- López de D'amico, R. (2008). *La enseñanza del inglés en Venezuela*. Ponencia presentada en el Congreso de Investigación en Educación UPEL 2008, Innovaciones en Educación: Retos y Acciones, Caracas, Venezuela.
- Mayora, C.A. (2011). Variables para la elaboración del perfil de estudiantes de inglés: Carreras cortas en la USB. *Educare*, 15(3), 53-75.
- Ministerio de Educación. (1991). *Programa de estudio de educación media diversificada y profesional*. Caracas: División de Currículo.
- Nieves, I. (2011). *Prototipo de software para la lectura extensiva en inglés como lengua extranjera en educación media*. Trabajo Especial de Grado no publicado. Sartenejas: Universidad Simón Bolívar.
- Robinson, P. (2001) Task complexity, cognitive resources, and syllabus design: A triadic framework for examining task influences on SLA. En Robinson, P. (Ed.). *Cognition and Second Language Instruction* (pp. 287–318). Cambridge: Cambridge University Press.
- Savignon, S. (2001). Communicative language teaching for the twenty-first century. En M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (3ª ed., pp. 13-28). Boston, MA: Heinle & Heinle.
- St. Louis, R., Pereira, S., y Trías M. (2010). Designing materials for a twelve-week remedial course for pre-university students. En Mishan, F. y Chambers, A. (Eds.), *Perspectives on language learning materials development* (pp. 249 – 270). Oxford: Peter Lang, A.G., International Academic Publishers.
- Thomas, P., y Gregson, M. (1991). La problemática de la enseñanza del inglés en la Educación Básica. *Opinión pedagógica*, 6, 47-56.
- Nota:
- Este estudio se deriva de un proyecto de investigación financiado por el Decanato de Investigación y Desarrollo de la Universidad Simón Bolívar, identificado como S1-IN-CSH-003-10 y culminado en noviembre 2012.
- Este artículo fue presentado a Entre Lenguas en abril de 2012, revisado en octubre de 2012 y aprobado definitivamente para su publicación en octubre de 2012.*

## ANEXO

Tabla de estructuras gramaticales presentes en el DTE y resultados del proceso de selección

	<b>Estructuras gramaticales</b>	<b>Ítems</b>	<b>Cantidad</b>	<b>Status</b>
1	adjetivos calificativos	15, 73, 79	3	
2	adverbios de modo	14	1	
3	auxiliares modales	4, 25, 55, 85, 99, 88, 50, 98	8	Estructura elemental
4	expresiones comparativas	6, 68, 54	3	
5	condicionales de cuarto tipo	57, 63, 92	3	
6	condicionales de tercer tipo	56	1	
7	deseos (hope/wish)	59, 66	2	
8	determinantes cuantificativos	22, 26, 43, 72	4	Estructura elemental
9	expresiones con significado "perder" o "fallar"	17	1	
10	formas plurales irregulares	18, 24	2	
11	gerundio como adjetivo	69, 75	2	
12	infinitivos para expresar propósito	27, 78	2	
13	miembros de la familia	20	1	
14	oraciones en futuro	96, 11, 31	3	Estructura elemental
15	oraciones incrustadas/clausulas relativas	38, 40, 81, 87, 49	5	
16	pasado perfecto	83	1	Estructura elemental
17	estructuras para expresar posesión	5, 42, 47, 13	4	Estructura elemental
18	preferencia "would rather"	64	1	
19	verbo "be" en pasado	10, 34, 35	3	Estructura elemental
20	verbo "be" en presente	1, 3, 60, 37, 100	5	Estructura elemental
21	pasado simple	12, 77, 95, 19	4	Estructura elemental
22	presente simple	2, 7, 8, 16, 65, 41, 44, 53	8	Estructura elemental
23	preposiciones de lugar	61, 80, 84,	3	Estructura elemental
24	preposiciones de tiempo	58, 67, 74	3	Estructura elemental
25	presente perfecto	45	1	Estructura elemental
26	presente perfecto continuo	62, 46	2	





## Chacón, Carmen T., y Reyes Yáñez, Fabiola

\*La Dra. Carmen T. Chacón es Profesora Titular del Departamento de Idiomas Modernos, Universidad de Los Andes, Núcleo "Dr. Pedro Rincón Gutiérrez", Edo. Táchira, Venezuela.

\*La Mag. Fabiola Reyes Yáñez es Profesora Agregado del Departamento de Idiomas Modernos, Universidad de Los Andes, Núcleo "Dr. Pedro Rincón Gutiérrez", Edo. Táchira, Venezuela.

### Abstract

This paper explores the use of TV journals in English as a foreign language (EFL) contexts and the students' perceptions of its effects on their English listening comprehension and writing. During six months, forty-three students were required to keep a TV journal that combined television viewing and writing about the programs watched, with exchange of teacher's feedback and students' written reflections. Some statistical procedures applied to a student questionnaire were combined with the qualitative analysis of the logs. The analysis of the questionnaire revealed the students' belief that the TV journal helped them progress in listening and writing. Likewise, a positive correlation was found between the hours spent in the task and the students' self-reported progress. Furthermore, the logs evidenced the students' improvement in writing fluency, as entries became longer and clearer. In conclusion, according to the students, the TV journals helps improve both listening and writing abilities in English.

**Palabras clave** Journals, television, EFL, listening, writing

## TV journals for enhancing English writing and listening skills: The students' perceptions

### Resumen

Este artículo explora el uso del diario de televisión en la clase de inglés como lengua extranjera (ILE) y la perspectiva de los estudiantes sobre los efectos de la actividad en su comprensión oral y escritura en inglés. Se les pidió a cuarenta y tres estudiantes que durante seis meses vieran televisión en inglés y llevaran un diario sobre los programas vistos, en el cual se compartían los comentarios del profesor y las reflexiones de los estudiantes. Se combinaron cálculos estadísticos con el análisis cualitativo de los diarios. El análisis del cuestionario reveló que los estudiantes aseguraban que el diario los ayudó a progresar en su escritura y comprensión oral en inglés. Igualmente, se determinó una correlación positiva entre las horas dedicadas a la actividad y el progreso reportado. Además, en el diario se evidenció el desarrollo de su fluidez en la escritura, reflejado en las entradas cada vez más largas y claras. En conclusión, según los estudiantes, el uso del diario de televisión mejora tanto las habilidades de comprensión oral como de escritura en inglés.

**Key words** Diarios, televisión, ILE, comprensión oral, escritura

## 1. Introduction

This paper focuses on prospective EFL teachers' perceptions of their development of listening and writing skills through the completion of a TV journal. Enhancing the students' communicative competence is one of the major goals of the English Education Program at one of the largest Venezuelan universities. In Venezuela, English is taught as a mandatory subject in middle and high schools, and since the mid-1980s, syllabi have to be designed in accordance with Communicative Language Teaching (CLT) principles. Communicative Language Teaching (CLT) poses a challenge in EFL settings because of the lack of enough input outside the classroom. In fact, after high school completion, most Venezuelans have not achieved communicative competence in English (Chacón, 2005).

This study was conducted in the context of the core course "English II," which is a low-intermediate subject of the English Education Program at the University of Los Andes, Venezuela that integrates the four language skills with an emphasis on writing. As the instructors of the course, we decided to incorporate TV viewing and journal writing as an integrated approach to expose students to the linguistic, situational, and cultural clues that television provides in order to help them improve their listening skills and guide them through a process of self-evaluation of their acquisition of the English language. At the same time, we sought to explore how they perceived the effects that the assignment had on their language development.

The following research questions guided this study:

1. Do students perceive the use of TV journals as having an effect on the development of their listening comprehension in English?
2. Do students perceive the use of TV journals as having an effect on the development of their English writing fluency?
3. Is there a relationship between the amount of time students' watched TV and their self-reported English listening and writing progress?
4. Did the researchers find any evidence in the TV journals that supported the students' self-perceived writing progress?

## 2. Theoretical framework

### 2.1. Television in the English class

TV provides language learners with context, aural stimuli, and non-verbal cues such as gestures, facial expression, and body language. It may also offer culturally authentic input and an excellent chance for language learners to observe social interactions and meaning negotiation strategies such as turn taking, pauses, and fillers, which keep natural conversation going. Research (Dickson, 1994; Ennis, 1997; Grant and Starks, 2001) has shown that by using videos, satellite transmissions, and other forms of technology, students can better interact with language in a much more realistic way.

Dickson (1994) used TV recorded videos with a group of Scottish college students learning French. During three years, she kept track of the students' listening and speaking progress. Videos were grouped by themes and the students were given guidance by using context and worksheets to check

their comprehension.

Likewise, Ennis (1997) used a content-based approach working with TV to teach EFL to college students in France. Ennis used TV viewing in combination with class discussion and writing and reading of journal entries to develop the four skills and cultural awareness. TV viewing provided the input for in-class writing, discussion, and meaning negotiation.

Similarly, Grant and Starks (2001) used the New Zealand weeknight soap opera *Shortland Street* for class analysis. Their purpose was to compare natural conversation closings of soap operas with closings presented in textbooks. These authors concluded that one of the advantages of TV soap operas is the contextualization of closings and use of body language. They argue that scripted textbooks are generally out of date and may not be an accurate reflection of the language that learners can hear outside the classroom. In addition, textbooks are more restrictive and limited than video from TV, which provides a much richer and varied range of conversation endings. These authors claim that closings such as “see you whenever,” “be seeing you,” “spot you later,” “catch you later,” “I’ll ring you later,” “night-night” (p. 45) are not frequently found in textbooks.

## 2.2. TV as an authentic source of input

In this study, television programs represented the source of natural input. Watching TV programs and movies that the students chose and writing entries in their journals was a natural communicative situation. TV viewing served as “meaning-bearing” input that facilitated “form-meaning connections” (Lee and VanPatten, 1995, p. 38) to write the journals. As Lee and VanPatten (1995) suggest, learners process

input for meaning before they process it for form.

Giving the students the option of choosing what to watch facilitated the selection of what they liked and were able to understand according to their individual level. Krashen (1988) claims that the best activities for language acquisition should be natural, interesting, and understood, where “i+1 will ‘naturally’ be covered and reviewed many times over” (p. 104). Using TV watching as a task to write a journal allows freedom to choose and see the same program, series, or movie as many times as students want or need. At the same time, watching TV in a relaxing atmosphere at home may contribute to lower the learner’s affective filter (Krashen, 1988). When the learner’s affective filter is low, the input is more likely to be received; the TV journal task helped lower anxiety because students were not required to listen and react immediately.

Moreover, this listening and writing assignment was designed to encourage students to apply the set of Oxford’s (1990) language learning strategies they already knew. In another study (Chacón and Reyes, 2003, 2005), the authors had used Oxford’s cognitive, metacognitive, affective, and compensation strategies to train the students in overcoming language learning difficulties and assist them in planning, carrying out, and assessing their individual process of learning, as well as to face the listening and writing challenges by themselves, so as to start acting as autonomous language learners. The authors concluded that strategy training helped students cope with listening and writing limitations and fostered their autonomy and self-regulation.

### 2.3. TV journaling

In this study, journals are the students' accounts of the weekly TV activity they kept throughout the school year. The TV journals had characteristics of both response journals—traditionally used to record reactions to the content of stories that have been read or heard—and dialogue journals, in which exchanges occur on a regular basis, the teacher replies to questions or comments, and communication is the main goal (Peyton, 2000).

The major purpose of journaling was to allow students to systematically record the time they spent watching TV every week, and keep track of their listening and writing progress as time went by. Thus, journals were intended to help students practice their writing skills extensively and in a meaningful way by addressing an audience—the instructors—who kept an ongoing dialogue (Omaggio, 2001; Peyton, 2000) with them through weekly written feedback. Journals were used to help lower the students' affective filter (Krashen, 1988), since they could write freely with emphasis on meaning rather than accuracy (Ferris, 2003), in a non-threatening atmosphere, at home and at their own pace.

## 3. Methodology

### 3.1. Participants

Forty-three students enrolled in the third-year English II course participated in the study during a period of six months (November-May). All of them were Spanish native speakers learning English as a Foreign Language (EFL) as undergraduate students in the English Education Program. Students enrolled in the English II course had a low-

intermediate level of proficiency in the English language. The 43 participants were involved in the quantitative and qualitative procedures followed in this study.

### 3.2. Data collection

3.2.1. Journal entries: One month after the term started, students enrolled in the core course English II were required to start the TV journal task, which would last six months. The requirement included handing in every week a written journal whose entries reported on at least eight hours of TV viewing in English. Each entry had to contain the date, schedule, network channel, title of the show, and a descriptive summary of the content. In addition, they were asked to include a short written reaction to the content of the program.

The students turned in their weekly journals every Monday; we gave them feedback and took notes about the entries showing significance, evidence of progress, and meaningful reflection. Feedback was given to help student overcome listening difficulties and to encourage them to increase writing fluency in terms of length of the entries, content clarity and reflection depth. As Ferris (2003) points out, journal writing is usually “writing that was not revised (and is typically very expressive and focused on fluency and ideas rather than on rhetorical or syntactic form)” (p. 33). For this reason, we put emphasis on ideas and only looked over major accuracy problems, such as subject-verb agreement, gerunds after prepositions, and verb tenses, with the purpose of revisiting them in the Grammar class, taught by one of the researchers.

After three months, the number of hours was reduced to four a week, but

the students were required to incorporate reflection upon the experience of watching TV and journaling as well as the difficulties of the activity and the ways they overcame them. When the school year ended, the students handed in all the journals in a portfolio, including all the entries they had written since the beginning of the activity together with a self-evaluation of their progress during the English II course.

3.2.2 Questionnaire: Additionally, a questionnaire in Spanish was designed and administered to the 43 students at the end of the term. The purpose of the instrument was to gather information about the total number of hours each participant had spent watching TV, their favorite network channels and shows, the skills they believed they had improved through this practice, and how they rated their progress in English listening and writing.

The questionnaire consisted of 12 items, from which only items 2, 7, 8, and 9 are taken into account for this paper. Item 2 was an open-ended question asking, "How many hours did you spend watching TV since you started the weekly journal?" Items 7 and 8 used a Likert-type format on a scale of 1 through 5, to ask, "How much have you improved your listening with this activity," and "How much have you improved your writing with this activity". Item 9, asked student to mark with an "X" the abilities (listening speaking, reading, writing, culture knowledge) they thought they had improved the most with the weekly journal.

### 3.3 Data analysis

Both quantitative and qualitative methods were used to assess the participants'

self-reported progress in listening and writing. The analysis of the descriptive statistics of items 2, 7, 8, and 9 of the questionnaire was conducted using the software SPSS 15.0.

For analyzing item 2, we computed the average and standard deviation of the total hours of TV viewing. Items 7 and 8 in the questionnaire consisted of a Likert-type scale in which students would rate from 1 (no improvement) through 5 (major improvement) their self-perceived progress in listening and writing skills. Both items were analyzed in terms of frequencies and percentages as was item 9, in which students had to select the English abilities they believed they had improved by accomplishing the TV journal task.

On the other hand, the journals and final reflections represented a source of qualitative data that contained the students' responses about their self-perceived progress in listening and their writing samples that would serve to confirm or refute the students' reported improvement in writing. After the last submission of the journals, the entries, the final reflections, and the self-evaluation were examined by the researchers in order to identify the instances in which the students claimed having difficulty (at the beginning of the task) or ease (as the task proceeded) in understanding the English spoken in the shows or movies. Students' statements that implied a decrease in difficulty to understand the English from the TV show or movie were registered as self-reported claims that their aural comprehension had evolved.

In addition, the authors looked for evidence of increased writing fluency that coincided with the two criteria employed for giving feedback to the students, that is,

content length and clarity. Each student's logs were chronologically compared in terms of length increase and development of content clarity and relevance. Those journals that met both criteria were classified as displaying advances in writing fluency.

#### 4. Results

This study aimed at determining the perceptions of prospective EFL teachers on their progress in listening comprehension and written production in English throughout the completion of a TV journal. In this section, we present the more relevant outcomes that served to give an answer to the research questions.

The first research question sought to explore if the students perceived that the TV journal activity had had an effect on their listening comprehension in English. Item 7 in the questionnaire read, "On a scale of 1 to 5, rate your English listening comprehension improvement thanks to the TV journal" ("1=no improvement," "2=very little improvement," "3=minor improvement," "4=moderate improvement," "5=major improvement"). All 43 students rated their aural comprehension improvement between moderate (n=23) and major (n=20). Meanwhile, when item 9 asked them to select the English abilities they had developed through the completion of the TV journal (among "Listening," "Speaking," "Reading," "Writing," and "Knowledge of Culture"), about 90% of participants (n=39) marked the "Listening" option. This outcome shows that the great majority demonstrated outstanding awareness of their gains in listening comprehension.

The journal entries served as an effective medium of communication

between the class and the English instructor and as a record of the students' experiences with the listening task. Students got teacher feedback that helped them cope with their limitations and face problems such as anxiety and listening constraints. This provided an ideal reassurance that made the group go on with the task and get the best results from it. The following verbatim transcriptions display the evolution of a student that, by means of a dialogue with her instructor, managed to control her anxiety, limitations, and lack of interest and, at the end, obtained aural comprehension benefits from the TV journal.

Marisabel kept the on-going communication with the instructor and after a month she wrote, "I also watch the film twice. In this form I compare what I understood and in the second time I learn other words" (April 10). Even though she succeeded in developing learning strategies according to her necessities, she never hid her apprehension over the task. In her final reflection she wrote, "I dislike the journals, this strategy is very bad for me because I don't like watch TV too much." Interestingly enough, she was able to acknowledge that her English had experienced certain growth thanks to the assignment, "the area of English in which I have made the most progress in this course is in writing."

Like Marisabel, a few students reported on their disappointment at the early stages of the activity mainly because they were not used to watching TV in English. However, all of them eventually noticed they were building their listening comprehension and started to enjoy TV viewing. Marisabel was the only student that never got to like the assignment, despite the fact that she acknowledged having improved her writing by completing the TV journal.

- Marisabel<sup>1</sup>: It is strange because I never had watched TV without read subtitles. I'm sad because I don't understand too much. People speak very fast and I feel frustrated. It's difficult watch TV in this form. I understand a little words. I feel bored but in this moment I wish to accustom and I relate the context while a listen. I have too much limitations. I don't know what do I do? (Feb. 15)
- Well, I think you should keep on watching TV and relax. Don't think about your
- Instructor: limitations, but the ways to overcome them.
- I feel better but my anxiety isn't quiet. I pay attention for I get the message. I
- Marisabel: take note of words repeat too much and after I translate with dictionary's help. I feel happy when I understand one word. People speak very fast and I don't understand too much, I will choose a film where people don't speak too fast. Maybe I began too late and I have many limitations. I don't like to watch TV in this form. I don't know how encourage myself. Sometimes I understand some words and I'm happy, but it is too little. I take note of words that I repeat every time and I translate it and memorize its meaning. After I try to remember and repeat it (March 06).
- Watch programs that you like. Have fun and relax. No matter if you don't understand. Try to guess, use the context.
- Instructor: I accustom to watch TV in English. In this moment, I try to organize my strategies because I improved for my personal development of English language. Before
- Marisabel: I watched every program in English, but now I chose the program that I like to watch because this is the easiest form to learn new words (March 27).

With regard to the second question of this research, the answers to the questionnaire and the journals were analyzed to determine if the participants believed that they had had any writing achievement with the completion of the TV journal. Item 8 in the questionnaire requested, "On a scale of 1 to 5, rate the improvement of your English writing after the TV journal task" ("1=no improvement," "2=very little improvement," "3=minor improvement," "4=moderate improvement," "5=major

improvement"). Thirty-five participants rated their writing progress as moderate (n=16) or major (n=19). Nonetheless, two students considered having achieved very little or no improvement at all in this area. A plausible explanation for this kind of judgment might be that the question did not specify the aspects of writing improvement (fluency and content clarity) that they were supposed to rate, so those students still presenting accuracy issues may have felt their writing had not progressed substantially with

the assignment. In fact, when asked to mark the English abilities they had developed with the TV journal (item 9), only about 53% of them (n=23) chose "Writing."

The third research question of the study enquired whether there was a relationship between the time each student were engaged in the TV journal activity and their reported progress in English listening and writing. Item 2 in the questionnaire asked for the total number of hours they had watched television in English since the beginning of the task. The average number of hours was 35.02, with a standard deviation of 9.73. Pearson Product Moment Correlation Coefficient was computed to examine the association between the total number of hours of TV viewing and the students' perceived progress in listening and writing. Findings reveal a moderate positive correlation ( $r=.24$ ) between the total number of hours students watched TV and their reported progress in listening (Davis, 1971). In the same way, a moderate positive correlation ( $r=.37$ ) was found between the total number of hours students watched TV and their self-perceived writing improvement. These results indicate that as the number of hours of TV watching increased, so did the students' progress in listening and writing in English, as reported by them.

Regarding research question 4, we wanted to determine if the journals displayed any evidence of development in the students' writing that would match their own perceptions of writing progress. The examination of the entries in terms of evolution in writing fluency and content clarity revealed that all participants' logs exhibited a chronological and gradual

increase of paragraph length and content clarity, the latter manifested in the use of more description of the characters and their interactions, as well as explanations of the evolution of events in the plot.

The following excerpts from the students' journals denote they progressively built their writing fluency, content significance, and clarity. The student writing presented here was chosen based on dramatic improvement in understandability and length of paragraphs, as in Johnny's case, who was able to write only single words or phrases at the beginning of the task and eventually started composing complete paragraphs. The sample entries are shown chronologically.

Cecilia

From November to January, Cecilia added details of the characters and the plot most of the time, but her entries were brief.

Donna talked with her best friend Kelly about how she is feeling about David, she told her that she can't see David with other girl because she feel jealous (November).

In February, she wrote longer entries:

In the high school the others boy and girls think that Mona is ugly and because of that she doesn't have friends. One day in sewing class Mona sat next to Ruby, a shy girl that was an excellent seamstress, since then they began to be friends (February).

By March 11, Cecilia's writing shows some advances, particularly in length and



meaning. She kept writing longer entries and added more details. In the following log, she wrote about *Billy Elliot*:

This is a movie about a boy that loves the ballet. His mother is dead, because of that his father takes care of him. His brother also cares of him and his grandmother. Both (his father and brother) are miners and they pass for difficult moments; their only moments of calmness is in the social club of the miners where they enjoy drinking and arguing.

At the school, Billy doesn't like very much sports and his father wants him to box and gives him money for some lessons, but Billy hates boxing. One day, Billy is in his box class and in the other classroom there is a ballet class so Bill prefers watching that. The ballet teacher asks him to join the class, and after thinking a lot he decides enter to the class. There he discover his love for ballet. Billy's father and brother are furious and tell him to stop, but Billy continues doing ballet in secret. Finally, his father understands and helps him to find a place in an important school of Ballet.

#### Indira

From November to January, Indira as well as Cecilia wrote very brief entries—between two and four lines. Although her writing had some meaning, it was not very organized.

Kelly tells to her mother that she has a boyfriend his name is Bert and Jack makes a lot of jokes about Kelly's boyfriend and Kelly starts to say that

she want to marry with him and her mother is worried about that (January 11).

By February 18, she started to write longer entries, and her writing made more sense. In her entry on *Moulin Rouge*, she wrote:

This movie is about a man and a prostitute, Satine. He fell in love with her when he went to Paris in 1899. Everybody thinks that Christian is a duke, but he is a writer, so Satine seduces him because she thinks that he is the duke that her boss sent, then they start singing and they notice are falling in love.

After that, the real duke buys her because he wants Satine for him, but the love between Satine and Christian is too big. Finally Satine perform live, but at the show she die because she has tuberculosis and Christian wrote about Satine and their story of love (April 4).

As illustrated, Indira's last entry is longer, more organized, and therefore clearer. Her writing improved not only in content but also in form.

#### Johnny

Johnny was a particular case. Initially, at the beginning of November, he understood and reported only single words and phrases. For example, in his entry on November 14, he listed, "about that," "talking," "house". Then, as he kept doing the activity, he started to understand meaningful chunks from the movies, "she's my wife," "oh, my God," "times up" [time's up]. By the end of November, he wrote very short

paragraphs—three or four sentences—, which lacked intelligibility because of issues such as word choice and order:

It's about a girl that dead in accident. After her death, she was chosen to save the people's soul before dead them, because if she doesn't it, so a bad monkeys caught them and carry them to hell.

In early February, he wrote about *Buffy*, and his writing was not completely intelligible: "In every chapter she fights together her friends, but she is who save them always, so there is sometimes that they are who save her in some cases."

By the middle of March, the content of his entries improved, requiring less effort to be understood. Describing *Armageddon*, he wrote:

There was a group of men that were working in a petroleum company that had been chosen by to destroy with the big meteor. They had to bore the meteor's surface to put there various bombs to exploit it and to save the planet Earth.

In late April, his writing continued showing indications of growth in length and meaning. By the end of May, he kept progressing and his writing had more coherence and even less accuracy problems. Recounting *X-Men*, he summarized:

This is a science-fiction movie in which there are many strange individuals because they suffer a reaction to radioactive explosion and their bodies

transformed with different powers. All they were rejected by the society and they were frustrated before this situation and some of them, of these mutants made bad things as well as to steal, to assault and they were devoted to the delinquency... There was a school that was dedicated for the mutants in which there were mutants with big powers and it was directed by a man: the Professor Xavier. This professor had mental powers but he had a former partner that had magnetic powers. This mutant called himself Magneto, a powerful man that wanted to conquer the world for its plans of wickedness, he was frustrated because the society rejected the mutants and he had several mutants with powers that used to make the bad. There was a great fight among these mutants and at the end winners finished the professor's good mutants and they saved to the world (May 29).

Silvia

Silvia's writing was also difficult to understand because of structure limitations and organization flaws. Her entry about *That body is not mine* is an example of her early writing:

This was about changing of the bodies between a woman and a man. All it begins because the girl buys some earring an INDU store and these earrings were charmed. Then, the girl just wore an earring and the man wore the other and they change their bodies. After she was the man and he was the girl. Finally the soul comes back to

each one of them and all of this comes back to normality (November 18).

In February, her entries evidenced a slight improvement in organization:

This movie is about the life of an ordinary man, Peter Parker, a young boy who gets involve in an incredible story when he is bitten by a spider. In the movie, Peter lives with his uncles Ben and May; they love him much but it is the murder of his uncle Ben who gives Peter an invaluable lessons: “with great power, must also comes great responsibility” (February 8).

By May 23, Silvia’s writing was clearer:

The movie is about a demon brought to our world trough a magic spell, which was done by Rasputin. This demon was raised by humans and became a fighter at service of justice, when Rasputin comes back from the past; he wants to recover his demon to open a portal that will allow monsters to come to our world.

Considering the above samples, it can be asserted that TV journaling gave the students an opportunity to build on their writing fluency and make themselves understood. Writing growth is evident even for those students whose entries initially lacked comprehensibility due to lexical and structure limitations. This finding supports the students’ perceptions on having progressed in their writing abilities.

## 5. Conclusion

The TV Journal was a meaningful twofold assignment in which students engaged in extensive listening that in the end improved their aural comprehension and writing fluency, as they had to write down what they had understood and experienced during the activity. This task turned out to be a useful listening and writing tool for students to practice English at their own pace, to enhance reflection upon their progress, and to communicate with the instructors expressing their fears, anxiety, desperation, as well as their sense of achievement and growth as English users.

Students reported having improved both listening and writing through the completion of the TV journal task and there was a positive correlation between their self-reported progress and the number of hours they were engaged in the activity. The authors also observed in the students’ journals what could be defined as evident increase in writing fluency, based on the criteria previously set. This outcome coincides with the students’ perception of writing progress. Nonetheless, further research needs to be conducted to look for evidence in the journals that might identify specific advances in the students’ use of morphology and syntax.

A limitation of this study is that there were no measurements of the participants’ listening comprehension progress. Therefore, it was not possible to contrast the students’ judgment with another source of listening assessment. Nevertheless, despite this limitation, this study reports on varied advantages of TV watching and journaling, which suggests that implementing TV

journals in the EFL class may be a way for students to not only develop their language skills, but also to get involved in a process of reflection and self discovery that allows them to become autonomous language learners and, consequently, successful language users.

E-mail : cchacon15@gmail.com

E-mail : fabirey@ula.ve

## References

- Chacón, C. (2005). Teachers' perceived efficacy among English as a foreign language teachers in middle schools in Venezuela. *Teaching and Teacher Education*, 21, 257-272.
- Chacón, C., & Reyes, F. (2003). Television (TV) viewing: An idea for integrating listening, writing, and strategy development. *Entre Lenguas*, 8(1-2) 29-42.
- Chacón, C., & Reyes, F. (2005). El diario de televisión como experiencia didáctica promotora del aprendizaje autónomo del inglés. *Acción Pedagógica*, 14 (1), 104-110.
- Davis, J. A. (1971). *Elementary survey analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Dickson, M. (1994). Télévision et autonomie. *Le français dans le monde* 267, 48-51.
- Ennis, M. (1997). Television, dialogue journals, and feedback in the EFL classroom. *ERIC Document Reproduction Service No. ED 431313*.
- Ferris, D. (2003). *Response to student writing: Implications for second language students*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Grant, L., & Starks, D. (2001). Screening appropriate teaching materials. Closings from textbooks and television soap operas. *IRAL*, 39, 39-50.
- Krashen, S. (1988). *Second language acquisition and second language learning*. Hemel Hempstead: Prentice Hall International.
- Lee, J., & VanPatten, B. (1995). *Making communicative language teaching happen. Directions for language learning and teaching*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Omaggio, A. (2001). *Teaching language in context* (3<sup>rd</sup> Ed.) Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies. What every teacher should know*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Peyton, J. K. (2000). Dialogue journals: Interactive writing to develop language and literacy. *ERIC Document Reproduction Service No. ED450614*.

## Note

- 1 Students' names used here are pseudonyms.

*Este artículo fue presentado a Entre Lenguas en febrero de 2013, revisado en marzo de 2013 y aprobado definitivamente para su publicación en marzo de 2013*

Soliveres, María A., González, María L., Carelli, Teresita y Rudolf, Carina

*\*Las Mags. Soliveres, González, Carelli y Rudolf son Profesoras Titulares del Departamento de Lengua y Literatura Inglesa y del Departamento de Geografía, de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de San Juan, Argentina.*

## Resumen

El constructo género implica un evento comunicativo, con propósitos identificados y comprendidos por los miembros de una comunidad profesional o académica. El género es así, una actividad orientada a un propósito, planteada en etapas con sus propias estructuras esquemáticas (Martin, 1992). Con el objetivo de: a) mostrar la importancia del constructo género desde la Lingüística Sistémico-Funcional (LSF), b) presentar una taxonomía de géneros de las ciencias, y c) reflexionar sobre la selección de textos en base a géneros, se planificó un taller en el marco del XVII Encuentro Plurilingüístico realizado en la Universidad Católica de Cuyo, San Juan, Argentina. Este artículo presenta el trabajo realizado con los docentes de lengua materna y extranjera que asistieron al mencionado taller.

**Palabras clave** Género, LSF, textos de ciencias, docentes, enseñanza de lenguas

# El constructo género como punto de partida para categorizar textos de ciencias en lengua materna y extranjera

## Abstract

The construct genre implies a recognizable communicative event, characterized by some purposes which are identified by the members of a professional or academic community. Thus, genre is a staged goal oriented activity with its own schematic structures (Martin, 1992). With the aim of a) showing the importance of the construct genre in Systemic Functional Linguistics (SFL), b) presenting a taxonomy on genres of sciences, and c) reflecting on a genre based selection of texts, a workshop was planned for the XVII *Encuentro Plurilingüístico* carried out at *Universidad Católica de Cuyo, San Juan, Argentina*. This article describes the work done with the teachers of languages, both, native and foreign, who attended this conference.

**Key words** Genre, SFL, science texts, teachers, language teaching

## 1. Introducción

Como docentes de cursos de comprensión de textos en lengua extranjera en la universidad e investigadoras en un proyecto sobre la enseñanza del inglés con propósitos específicos (*English for Specific Purposes-ESP*), consideramos conveniente que los docentes de lenguas extranjeras en el nivel medio y universitario interioricen la importancia de conocer las características genéricas y lingüísticas de los textos que seleccionan para sus clases. Este conocimiento permitirá a los docentes diseñar tareas basadas en géneros para desarrollar de manera gradual los contenidos curriculares, tanto temáticos como lingüísticos, propios del campo disciplinar en el que se inserta la lengua extranjera. Desde esta perspectiva, consideramos que la taxonomía de los géneros de las ciencias propuesta por Martin & Rose (2008) en el marco de la Teoría de Géneros Sistémico-Funcional proporciona un marco apropiado para caracterizar este tipo de textos.

## 2. Marco teórico

Los lingüistas sistémicos conciben la lengua como un modo de acción, un modo de construir significados. La Lingüística Sistémico-Funcional (LSF) proporciona un marco descriptivo e interpretativo para ver la lengua como un recurso estratégico que construye significados y se concentra en el análisis de productos auténticos de la interacción social (textos), a los que considera en relación con el contexto social y cultural en el cual se negocian. Desde esta perspectiva, un texto se puede describir en términos de dos variables que

se complementan: el **registro**, o contexto situacional inmediato en el que el texto se produce, y el **género**, o contexto cultural, que establece, entre otros aspectos del texto, el propósito general de la interacción.

La noción de género que guía nuestra propuesta se asocia con el trabajo desarrollado en las tres últimas décadas por la denominada escuela de género de Sydney, la cual ha diseñado e implementado programas de alfabetización basados en géneros en los diferentes niveles educativos en Australia. La concepción de gramática de Halliday como recurso para construir significados, proporcionó un marco esencial para el análisis de textos, el cual fue ampliado en las décadas del 80 y del 90 por J. R. Martin y sus colegas, agregando el nivel de género y adoptando una perspectiva social del género dentro del marco teórico general de la LSF; es decir, el concepto de género es parte de un modelo general del lenguaje y del contexto social (Martin, 2009).

Desde esta perspectiva, la Teoría de Géneros Sistémico-Funcional intenta especificar cómo una cultura, como sistema de géneros, organiza este potencial de significado en fases o etapas de acuerdo con el propósito social que se quiera lograr. Así, el género implica una configuración recurrente de significados que proporciona una forma textual dinámica y reconocible, con propósitos comunicativos establecidos, comprendido por los miembros de una comunidad profesional o académica. El género es una actividad social con un propósito definido y, como tal, planteado en etapas y estructurado de manera esquemática (Martin, 1992). La Teoría de Géneros Sistémico-Funcional enfatiza las estructuras sociales, las cuales, a su vez, estructuran

el uso de la lengua, y transfiere esta idea a la enseñanza de la lengua (Callaghan, et al., 1993).

Desde el punto de vista de Martin & Rose (2008), el género y el registro están en dos niveles de abstracción diferentes: el género es un estrato más abstracto que el registro, aunque ambos se realizan a través de la lengua y tienen un impacto directo y significativo en el tipo de lengua que se producirá. Esto implica independizar la noción de género de la noción de registro, ubicarlo en un estrato superior y usarlo para describir el impacto del contexto de cultura sobre la lengua, describiendo la forma estructurada en la que los hablantes logran metas a través de ésta.

A partir de las concepciones anteriores, el interés principal en el análisis de los géneros es examinar el patrón organizativo de distintos géneros o tipos textuales, con el objetivo de formular generalizaciones acerca de la estructura de los mismos y de sus realizaciones lingüísticas prototípicas.

Los géneros se organizan según el nivel de formalidad y según la jerarquía de poder entre los interlocutores. Se clasifican en géneros primarios - aquellos que se dan en el seno familiar: entre hermanos, entre padres e hijos, entre amigos - y géneros secundarios - aquellos que se dan en la vida pública, instituciones, campo profesional - (Gee, 2002).

Nuestra investigación se encuadra en estos últimos y, más específicamente, en aquellos géneros que se dan en el campo profesional. Retomamos a Martin y Rose (2008:141) quienes identifican cuatro familias de géneros que caracterizan a la ciencia: 1) Informes - "Reports", 2) Explicaciones - "Explanations", 3) Procedimientos - "Procedures", y 4) Relatos de Procedimiento - "Procedural recounts".

Los informes y explicaciones se apoyan en dos conjuntos de recursos que el lenguaje provee para construir relaciones entre fenómenos. Los informes se focalizan en entidades – su descripción, clasificación y composición, y las explicaciones en actividades – en secuencias de causa y efecto. En la historia de los campos científicos la descripción y la clasificación tienden a preceder la explicación de causas. Por otra parte, los procedimientos y relatos de procedimientos se centran en cómo realizar una secuencia de actividades en relación con ciertos objetos y localizaciones. Mientras que los procedimientos son textos pedagógicos en el sentido que enseñan al lector cómo realizar una secuencia de actividades especializadas en un contexto específico, los relatos de procedimiento se centran en una investigación con el objetivo de mejorar el entendimiento de un determinado fenómeno.

En este artículo nos centraremos en las características principales de las dos primeras familias de géneros secundarios, es decir, los informes y las explicaciones ya que fueron los géneros seleccionados para trabajar en el taller.

### Informes

Los informes se clasifican en tres tipos: a) descriptivos, b) clasificatorios, y c) composicionales. Un informe descriptivo se centra en los rasgos o características de un fenómeno, los cuales, a menudo, constituyen una fase de la descripción que se hace explícita por medio de los diferentes párrafos que constituyen la estructura genérica del mismo. Por otra parte, un informe clasificatorio subclasifica los miembros de una clase general por medio de un criterio o conjunto de criterios, lo cual es clave en este género ya que un mismo

fenómeno se puede clasificar de diferentes maneras según el criterio que se siga. Por último, un informe composicional se centra en los componentes de una entidad – las partes de un todo, presentando en primer lugar la entidad y luego la organización composicional de la misma.

### Explicaciones

Las explicaciones dan cuenta de cómo suceden los procesos, lo cual implica secuencias de causas y efectos en las cuales la relación lógica es temporal – ya sea que unas sean posteriores a otras en el tiempo o que sucedan al mismo tiempo. Se pueden distinguir cinco tipos de explicaciones: a) secuencial, b) factorial, c) de consecuencia, d) condicional, y e) tecnológica. Una explicación secuencial se centra en una sucesión simple de causas y efectos que implican una relación causal obligatoria entre ellos; mientras que una explicación factorial implica una serie de factores múltiples que constituyen un fenómeno. Por otra parte, una explicación de consecuencia se focaliza en la explicación de un fenómeno que presenta efectos múltiples. A su vez, una explicación condicional implica la explicación de un fenómeno cuyos efectos pueden variar dependiendo de condiciones variables. Por último, una explicación tecnológica implica explicar procesos tecnológicos en la industria, similares a la explicación de procesos naturales en la ciencia.

Una diferencia fundamental entre informes y explicaciones es el **rol del tiempo** en su estructura: los informes se focalizan en entidades organizadas por clasificación y composición, no por tiempo, mientras que las explicaciones constituyen secuencias de actividades cuya relación es temporal.

### Los textos

Para poner en práctica en el taller parte de la taxonomía de Martin & Rose (2008), se seleccionó una muestra de textos en ambas lenguas, castellano e inglés, pertenecientes a Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. El primer paso fue caracterizar la muestra por género, y para ello, las integrantes del equipo, por separado, analizamos cada uno de los textos. De esta muestra, acordamos seleccionar dos textos que presentaran las características de un informe y otros dos que reunieran las características de una explicación. La razón de esta selección se fundamentó en el hecho de que éstos son los géneros que se trabajan en la asignatura Inglés I en la disciplina que se está investigando en el proyecto mencionado y, además, son géneros comunes de los contenidos disciplinares del nivel medio. Así, y teniendo en cuenta que los asistentes al taller eran docentes de distintos idiomas, la muestra de textos a trabajar quedó conformada por dos informes, uno en inglés y uno en castellano y dos explicaciones, una en inglés y otra en castellano, los cuales se enumeran a continuación (ver Anexo 1):

- Texto 1 - *Brazil: People and Society*, Microsoft Encarta Encyclopedia (1999),
- Texto 2 - *The Diversity of Biomes*, Reiss, M. J. and Chapman, J. L. (1996),
- Texto 3 - Los sistemas materiales, Ciencias Naturales 8 EGB Santillana (2000),
- Texto 4 - *La población de la Argentina*, Ciencias Sociales EGB 6 Santillana (1997).

Además, la decisión de trabajar con textos en lengua materna y extranjera posibilitaba mostrar la potencial transferencia de esta taxonomía a textos en otro idioma diferente del inglés.



A continuación, se describen los textos seleccionados para el taller.

- Texto 1: *Brazil: People and Society*

El texto 1 presenta características de una **explicación factorial**. El tema global del mismo es la población de Brasil desde la época de la colonia hasta nuestros días. El texto consta de cuatro párrafos y una tabla. En el primer párrafo se introduce el factor que explica la dificultad para estimar la población nativa de Brasil - la inexistencia de registros escritos - al momento de la llegada de los portugueses en 1500 y se enumeran los factores causales que llevaron a la drástica reducción de la misma - guerra, esclavitud e introducción de enfermedades europeas. Los párrafos dos y tres se centran en los factores que influyeron en el crecimiento de la población de Brasil desde 1500 hasta 1997. El segundo párrafo se centra en el asentamiento portugués en Brasil y en los factores que influyeron en el crecimiento de la población, entre ellos el crecimiento natural, la inmigración y la exportación de esclavos desde África, mientras que el tercero se centra en la inmigración desde otros países y los factores de las altas tasas de crecimiento, entre ellos, la inmigración, una alta tasa de natalidad y una tasa de mortalidad decreciente. Por último, el párrafo 4 explica las variaciones regionales en la densidad de población actual en Brasil y el factor contribuyente a la misma - la industrialización. Esta información se complementa con la tabla que se incluye en el paratexto.

- Texto 2: *The Diversity of Biomes*

El texto 2 presenta características de dos tipos de informes. El tema general del

mismo son los biomas. Este texto consta de dos secciones diferenciadas por medio de subtítulos: la primera sección se centra en una clasificación de los biomas en terrestres y acuáticos, por lo tanto responde a las características de un **informe clasificatorio**; mientras que la segunda sección presenta un bioma terrestre con su composición, por consiguiente, responde a las características de un **informe composicional**.

El informe clasificatorio consta de cuatro párrafos y una tabla. El primer párrafo presenta los biomas terrestres y especifica el criterio de clasificación - de acuerdo con la estructura de su vegetación y el clima. El segundo párrafo se centra en los aspectos de la vegetación y el clima que permiten distinguir un bioma de otro. A su vez, el tercer párrafo presenta los biomas acuáticos y el criterio para su clasificación - la naturaleza del agua en relación con el nivel de salinidad, el ambiente, los nutrientes y la cantidad de luz. Por último, el párrafo 4, anticipa que se van a estudiar tres biomas naturales en detalle, entre ellos, la selva tropical, bioma que se trata en el segundo subtítulo del texto. La tabla del paratexto complementa la información presentada en el párrafo 1, ya que enumera otros aspectos a considerar en la clasificación de los biomas terrestres.

El informe composicional, consta de tres párrafos y una tabla. El primer párrafo contextualiza el bioma selva tropical (clima y localización en el mundo) e introduce el concepto de diversidad de vida. Los dos párrafos restantes se centran en los componentes que constituyen esta diversidad. Mientras el segundo párrafo se centra en la cubierta forestal y la fotosíntesis, el tercer párrafo enumera otros componentes

de la selva, como el tipo de plantas – epífitas y lianas - y el tipo de animales que viven en este bioma – insectos, aves y mamíferos, es decir, que este texto describe partes de un todo.

- Texto 3: *Los Sistemas Materiales*

El texto 3 presenta características de un **informe clasificatorio** ya que se clasifican y subclasifican miembros de una clase según criterios claramente establecidos y luego cada tipo y subtipo se define y ejemplifica. El tema que aborda es la materia. El texto consta de ocho párrafos y gráficamente se pueden distinguir listas con viñetas, palabras resaltadas en negrita y fotos con epígrafes. El primer y segundo párrafo hacen referencia a las fotos que acompañan al texto, en el párrafo uno se hace una pregunta retórica sobre la cualidad que tienen en común los cuerpos que muestran las fotos, la cual es respondida en el segundo párrafo. En el párrafo tres se define la materia y en el cuarto párrafo se clasifica y subclasifica la misma según dos criterios: su estado - líquido, sólido y gaseoso; y su composición - pura (compuestos o simples) y mezcla. El párrafo cinco subclasifica las sustancias puras según su capacidad de descomposición. El párrafo seis define el sistema material, mientras que el párrafo siete hace referencia a las imágenes que acompañan al texto y que ilustran distintos sistemas materiales. Finalmente, el párrafo ocho clasifica los sistemas materiales según el intercambio que se produce entre éstos y el ambiente - abiertos, aislados y cerrados.

- Texto 4: *La Población de la Argentina*

El texto 4 presenta características de una **explicación factorial**. El tema es el crecimiento poblacional de la Argentina. El texto consta de nueve párrafos distribuidos

en tres secciones. Se distinguen palabras y frases resaltadas en negrita y una fotografía, acompañada por un epígrafe. En la primera sección, se mencionan y definen los dos factores causales que determinan el crecimiento de la población en Argentina: el crecimiento natural o vegetativo y la inmigración. En la segunda sección, se definen los factores que contribuyen con el crecimiento natural o vegetativo del país, a saber, la tasa de natalidad y la tasa de mortalidad. Finalmente, en la tercera sección, se define el factor que explica el crecimiento de la población: las migraciones. El texto concluye mencionando el factor que determina el aumento actual de la población argentina: el crecimiento natural.

A continuación, describimos el trabajo realizado con los docentes que asistieron al taller.

### 3. Descripción del taller y de los participantes

La experiencia se desarrolló durante el XVII Encuentro Plurilingüístico realizado en la Universidad Católica de Cuyo, San Juan, Argentina. La modalidad propuesta fue la de taller para integrar teoría y práctica. Asistieron aproximadamente 50 docentes de lengua materna y lenguas extranjeras, entre ellas inglés, alemán, italiano, francés. Estos docentes se desempeñan en los niveles medio y superior, tanto en el ámbito privado como estatal y en institutos donde se enseñan lenguas extranjeras. El equipo de trabajo tuvo a su cargo la organización, dirección y evaluación de todas las actividades.

Los objetivos que nos propusimos fueron los siguientes:

- Definir y describir el constructo género desde la LSF para la enseñanza de lenguas.
- Presentar una taxonomía de clasificación de los géneros de las ciencias.
- Analizar textos de Ciencias Sociales y Naturales en inglés y en castellano según los lineamientos teóricos propuestos.

El taller se desplegó en cuatro momentos. En un primer momento se presentaron, con apoyo multimedia, los lineamientos teóricos. Luego, se ejemplificó la taxonomía de los géneros de las ciencias por medio de la lectura de dos textos en inglés: uno perteneciente al género informe y otro al género explicación. Se les pidió a los docentes que identificaran a qué tipo de informe y de explicación respondían estos textos y se puso énfasis en las realizaciones léxico-gramaticales que permitían confirmar la elección.

En un segundo momento, se procedió a la puesta en práctica de la taxonomía presentada. Se formaron grupos reducidos de trabajo (aproximadamente diez grupos) y se entregaron copias de los cuatro textos seleccionados. Cada grupo leyó e identificó el género en un texto, buscando las marcas lingüísticas que avalaran sus elecciones.

En el tercer momento se realizó la puesta en común. Los grupos expusieron sus categorizaciones y debatieron sus respuestas. En caso de discrepancia, se compararon las respuestas de los grupos que habían trabajado con el mismo texto, tal como se detalla más adelante.

En el último momento y, a modo de cierre del taller, se realizó una encuesta a los participantes (ver Anexo). La misma consistió en consignas abiertas y cerradas, cuyos resultados se presentan en la siguiente sección.

#### 4. Resultados y evaluación del taller

En el presente trabajo hemos presentado el desarrollo de las acciones que los participantes (docentes de lengua materna y extranjera y equipo coordinador) realizamos sobre los géneros de las ciencias en un taller en el marco del XVII Encuentro Plurilingüístico. Procuramos mostrar la importancia del constructo género para que los docentes puedan diseñar tareas basadas en los mismos y desarrollar de manera gradual los contenidos curriculares, tanto temáticos como lingüísticos, propios de los diferentes géneros. A continuación presentamos una evaluación cualitativa del taller.

Respecto de la identificación de los géneros de los textos por parte de los docentes, en la puesta en común no se evidenciaron dificultades para identificar los géneros de los textos 3 (*Los Sistemas Materiales*) y 4 (*La población de la Argentina*). En el caso del texto 3, un informe clasificatorio, esto podría deberse a que las marcas tipográficas - uso de negritas - y el léxico contribuían fuertemente a confirmar la estructura y, en consecuencia, el género del texto. Por otro lado, en el texto 4, una explicación factorial, la pregunta retórica, los subtítulos del texto y los conectores de enumeración fueron las marcas lingüísticas que creemos favorecieron la identificación del género de este texto.

Sin embargo, en la categorización de los géneros de los textos 1 (*Brazil: People and Society*) y 2 (*The diversity of biomes*), surgieron algunas dificultades. En el caso del texto 1, algunos grupos lo consideraron como una explicación factorial, mientras que otros lo categorizaron, incorrectamente, como una explicación secuencial. Creemos que esta dificultad se debió a que el texto presentaba el

fenómeno del crecimiento de la población en Brasil por medio de una secuencia de eventos en el tiempo y los indicadores temporales contribuían en gran medida a pensar que se trataba de una explicación secuencial.

Con la finalidad de resolver esta dificultad, el equipo coordinador pidió a los participantes que, por un lado, volvieran sobre la taxonomía presentada y, por otro, que consideraran otras marcas lingüísticas además de la referencia temporal. Para ello, el primer interrogante del equipo se centró en si el texto presentaba una sucesión de eventos que implicaban una relación *causal obligatoria* (tal como indica la taxonomía), o no; mientras que el segundo interrogante puso mayor énfasis en la reconsideración del léxico y en la serie de factores múltiples que constituían el fenómeno descrito en el texto. Como consecuencia de este debate, los grupos acordaron en clasificar el texto como una explicación factorial. Creemos que este desacuerdo nos permitió evidenciar la necesidad de que los docentes realicemos una lectura más detallada al momento de seleccionar un texto y busquemos en el mismo las marcas lingüísticas que confirmen la elección del género en cuestión.

Respecto al texto 2, la dificultad se presentó en la categorización del género de la segunda sección del texto que respondía al subtítulo *Tropical rainforest*. Algunos de los grupos que leyeron este texto lo categorizaron, de manera incorrecta como un informe descriptivo, en vez de considerarlo un informe composicional. Creemos que esta elección podría fundamentarse en el hecho de que los docentes se centraron en la descripción que se realizaba de cada organismo y no tuvieron en cuenta que estos organismos constituían partes de un todo: la

selva tropical.

Para salvar esta dificultad, el equipo coordinador volvió a mostrar los textos usados como ejemplos en la presentación de la taxonomía y pidió a los docentes que reconsideraran su elección. Esta estrategia resultó conveniente ya que los docentes compararon el texto del ejemplo con el texto que tenían que clasificar y esta comparación les permitió darse cuenta de que el texto 2 respondía a las características de un informe composicional. Esto se confirmó en una segunda lectura con la identificación de aquellas marcas lingüísticas que evidenciaban las partes del todo.

Por último, creemos que la modalidad de trabajo con la que se llevó a cabo la experiencia, el taller como espacio de conciliación de teoría y práctica, centrado en la construcción de un conocimiento en acción, resultó eficaz para lograr los objetivos que nos propusimos.

## 5. Reflexiones finales

Las reflexiones que presentamos a continuación hacen referencia a los aspectos planteados en la encuesta evaluativa (ver Anexo 2). Con respecto a las consignas abiertas, pudimos observar que algunas de las respuestas sobre el primer aspecto, “*en este taller he reflexionado sobre*”, hacían referencia al concepto teórico del constructo género, tales como: “la estructura de un texto y géneros”, “la importancia de los géneros”, “los géneros textuales y la forma de reconocerlos”; mientras que otras se centraban más en el aspecto pedagógico, tales como: “la importancia de conocer los géneros y sus clasificaciones como eje vertebral de la propuesta curricular”, “cómo a partir del

momento en que descubro el género del texto, puedo enfocar mejor mi clase y dirigir el grupo a una mayor comprensión y análisis del mismo”, “la importancia de realizar un análisis de los textos en relación al género y no sólo quedarse con las actividades “rutinarias” de pregunta y respuesta, vocabulario”. Estas respuestas sugieren que se logró que los participantes consideraran e integran los aspectos teóricos y prácticos de la problemática planteada en el taller.

En relación con el segundo ítem, “*considero aspectos importantes*”, notamos que algunas de las respuestas se centraron en la dinámica del taller, como muestran los siguientes enunciados: “el intercambio activo con las personas que participaron del taller”, “primero la teoría seguida de la aplicación en/con ejercicios prácticos de algunos artículos”, “el trabajo en grupo y práctica”; mientras que otras enfatizaron el análisis textual llevado a cabo, tal como se aprecia en las siguientes opiniones: “ver los aspectos preponderantes ya que en los textos no se ven estructuras puras”, “el nivel de detalle con el que se analizan los textos y la posibilidad que le brinda al alumno para pensar analíticamente”, “prestar atención a las marcas gramaticales – lexicales”. Nuevamente, notamos que la modalidad de trabajo resultó eficaz y permitió a los docentes un nivel de reflexión considerable que les permitirá contar con mayores recursos en su futura selección de textos.

En el tercer ítem, “*considero como aspectos negativos*”, la mayoría de los encuestados manifestó que fue escaso el tiempo que duró el taller ya que les hubiera gustado profundizar más en los aspectos tanto teóricos como prácticos. Concordamos con este aspecto ya que, si bien el tiempo asignado para el taller

fue suficiente para cumplir con los objetivos que nos propusimos, no fue posible realizar un análisis más profundo de los aspectos planteados. De todas maneras, esta opinión generalizada resulta positiva en el sentido que nos permite definir temáticas y objetivos para el próximo encuentro plurilingüístico ya que el mismo se lleva a cabo anualmente de manera ininterrumpida desde hace más de una década.

Del cuarto ítem “*me pregunto*”, se vislumbran inquietudes importantes de los asistentes respecto de la formación y función del docente, tal como muestran las siguientes opiniones: “si el concepto de género está debidamente explotado en las instancias de formación docente”, “si voy a tener inconveniente en definir géneros en textos más cortos”, “si deberé analizar mejor lo que dicto en función de mis alumnos”. Otras opiniones mostraron la necesidad de continuar formándose en esta temática, tales como “es factible más tiempo para el desarrollo de este tema en otro encuentro” y “para el próximo encuentro podemos profundizar y tener más tiempo para interactuar”, entre otras. Estas inquietudes podemos tomarlas en cuenta para planificar futuros cursos de formación docente o jornadas de perfeccionamiento.

Con respecto a las consignas cerradas, éstas estaban enfocadas a obtener información sobre los aportes del taller a su quehacer docente. En los cuatro primeros ítems el 100% de los asistentes manifiestan que “*en gran medida*” los contenidos del taller aportaron a su conocimiento del tema, que la identificación de un género de un texto contribuye a la comprensión del tema del mismo, que la relación género de un texto y diseño de actividades contribuye para

evaluar la comprensión de un texto y que el trabajo en el taller los ha enriquecido como lectores. Respecto del ítem cinco, el 97% manifiesta que “*en gran medida*” podrá aplicar lo aprendido en el taller en su clase, mientras que un 3% cree que lo podrá aplicar “*poco*”.

En síntesis, los integrantes del equipo coordinador consideramos que el taller creó un espacio para que los docentes de lengua materna y extranjera se familiarizaran con una taxonomía de clasificación de géneros de las ciencias y experimentaran la utilidad de la misma al aplicarla en el análisis de las características genéricas y lingüísticas de los textos trabajados. Además, consideramos que debemos seguir trabajando debido a la complejidad del tema abordado y al interés demostrado por los participantes del taller.

E-mail: msoliver@ffha.unsj.edu.ar

E-mail: mgonzalez@ffha.unsj.edu.ar

E-mail: teresitacarelli@hotmail.es

E-mail: carinarudolph@hotmail.com.ar

## Referencias

Callaghan, M., Knapp, P. y Noble, G. (1993).

Genre in Practice. En B. Cope & M. Kalantzis, (Eds.), *The Powers of Literacy. A Genre Approach to Teaching Writing* (pp. 179-202). Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.

Gee, J. P. (2002). Literacies, identities, and discourses. En M. J. Schleppegrell, & M. Cecilia Colombi (Eds.), *Developing advanced literacy in first and second languages: Meaning with power.* (pp. 159-175). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Martin, J. R. (1992). *English Text: System and Structure*. Amsterdam: Benjamins.

Martin, J. R. (2009). Genre and language learning: A social semiotic perspective. *Linguistics and Education* (20) 10-21.

Martin, J. R. & Rose, D. (2008). *Genre relations. Mapping culture*. London: Equinox.

*Este artículo fue presentado a Entre Lenguas en julio de 2012, revisado en octubre de 2012 y aprobado definitivamente para su publicación en octubre de 2012.*

## Anexo 1

### Texto 1

#### BRAZIL: People and Society

##### A. Population

It is difficult to estimate the size of the Native American population at the time the Europeans arrived. There are no written records, and because of the scattered distribution of the tribes there is little substantive evidence remaining about their history. Recent calculations suggest that between 1 and 6 million Native Americans lived in Brazil prior to the arrival of the Portuguese in 1500. However, as a consequence of war, enslavement, and the introduction of European diseases, the indigenous population decreased rapidly. In the 1990s Native Americans made up less than 1 percent of the population, living in isolated groups in remote regions of the rain forest.

Portuguese settlement was slow and small-scale. When they arrived in 1500, they established settlements along the coast and exported agricultural products to Europe. By 1600 there were no more than 30,000 European settlers in the country. The population increased during the 18th century as a result of natural increase and immigration to Brazil's gold fields, which were discovered in the late 17th century. Population also increased when the Portuguese brought slaves from Africa to Brazil to provide labor for the sugar plantations and gold mines. More than 2 million slaves arrived during the colonial period. By 1800 Brazil's total population was estimated at around 3.25 million, of which about 1 million were Europeans, 2 million were free or enslaved Africans or of mixed race, and about 250,000 were Native Americans.

During the early part of the 19th century over 1 million more slaves were imported. After the slave trade was abolished in 1850, the country's population continued to grow by natural increase and immigration. Immigrants from Italy, Portugal, Germany, and Spain started coming to Brazil after 1850. Immigration continued to be substantial until the 1930s, with many Japanese arriving after 1908. Since then, population growth has been primarily due to natural increase. The most recent census, in 1991, recorded a population of 146,825,475. A 1997 estimate placed the population at 167,660,687. Contributory factors to these high growth rates were immigration, a high birth rate (45 percent of the population is below 20 years of age), and a death rate that has declined steadily since 1870.

In Brazil, there are considerable regional variations in population density. The most densely peopled states are Rio de Janeiro, the Federal District, and São Paulo. The least populous state is the interior region of Amazonas. About 80 percent of the population live within 350 km (220 mi) of the coast. Until the mid-1960s there were more rural dwellers than people living in towns; since then the urban population has increased as industrialization lures workers to the larger cities. Forty-six percent of the urban population—one-third of all Brazilians—now live in cities with more than 1 million inhabitants.<sup>1</sup>

Total Population	167,660,687
<b>DENSITY</b>	
People per sq km	20
People per sq mi	51
<b>DISTRIBUTION</b>	
Urban Population Percent ( 1996 )	79
Rural Population Percent ( 1996 )	21
<b>GROWTH</b>	
Population Growth Rate Percent	1.24

<sup>1</sup>"Brazil", *Microsoft Encarta Encyclopedia 99*. Microsoft Corporation.

## Texto 2. Informe Clasificadorio-Composicional: realizaciones léxico-gramaticales distintivas que contribuyen a caracterizar el género.

*Biomes, communities and succession*

### The diversity of biomes

Ecologists recognise some 35 to 40 different biomes, the exact number depending on the classification system used. Terrestrial biomes are generally classified according to the structure of their vegetation (e.g. whether it is forest, scrub or grassland, evergreen or deciduous) and climate (e.g. tropical, temperate, arctic or alpine). A list of those aspects of the physical environment which determine the structure and geographical distribution of terrestrial biomes is given in table 1.1.

The vegetation in an area grows to the maximum amount allowed by the environmental conditions. Thus, if rainfall is very low, only a few specialised plants are able to survive and the biome will be desert. The higher the annual rainfall the more lush and taller the vegetation is and the more species there will be in the biome. Sometimes many factors operate together. For example, increased altitude is associated with a shorter growing season, greater variation in temperature, increased ultraviolet radiation and decreased partial pressures of carbon dioxide and other gases – all of which make life more difficult.

Aquatic biomes can be classified according to the nature of their water. Is it fresh, salty or brackish (as in an estuary)? Is the environment stable (as in deep ocean where it is pitch dark and 4°C) or variable (as in a seasonal mountain stream or tidal reef or salt marsh) or very few (as generally in deep ocean)? How much light is there? (Little light penetrates below 30 m in coastal waters and 150 m in open ocean waters.)

### Physical features

climate and weather

temperature (average values, daily range and seasonality)  
rainfall (total each year, seasonality and pH)  
light (degree of seasonality)

geology and soil

underlying rock type (e.g. limestone, sandstone, granite)  
composition of soil (e.g. pH, soil organisms, nutrient content, % clay, silt, sand, humus, water and air)

topography

height and shape of the land  
distance from sea

### Examples

temperature (average values, daily range and seasonality)  
rainfall (total each year, seasonality and pH)  
light (degree of seasonality)

underlying rock type (e.g. limestone, sandstone, granite)  
composition of soil (e.g. pH, soil organisms, nutrient content, % clay, silt, sand, humus, water and air)

height and shape of the land  
distance from sea

● Table 1.1 Aspects of the physical environment which determine the structure and geographical distribution of terrestrial biomes

*Biomes, communities and succession*

Biome	Net primary productivity/ dry g m <sup>-2</sup> yr <sup>-1</sup>	
	Mean	Range
tropical forest	2000	1000–3500
swamp and marsh	2000	800–3500
algal beds, coral reefs and estuaries	1800	500–4000
temperate forest	1250	600–2500
tropical grassland	900	200–2000
cultivated land	650	100–3500
temperate grassland	600	200–1500
continental shelf	360	200–1000
lake and stream	250	100–1500
tundra and alpine	140	10–400
open ocean	12.5	2–400
semi-desert and desert	40	0–250

● Table 1.2 Net primary productivity (measured as the mass of dry organic matter accumulated per m<sup>2</sup> per year) in some of the world's major biomes

as soil roots do, and some are even photosynthetic. The nutrients come from plant exudates and from the decomposition of dead animals and their faeces. Many animals spend their entire lives in the canopy. Flowers and fruits are found throughout the year and provide nourishment for countless insects, birds and mammals.



## Texto 4

## LA POBLACION DE LA ARGENTINA

## ¿Por qué crece la población?

El crecimiento de la población de la Argentina, como la de cualquier país, se debe a dos razones.

- En primer lugar, la población crece por un crecimiento natural o vegetativo, que es la diferencia entre la cantidad de nacimientos y la cantidad de defunciones que se producen en un determinado tiempo.

- En segundo término, la población crece por la inmigración, es decir, la llegada de personas procedentes de otros países. La diferencia entre los inmigrantes y los emigrantes (las personas que se van del país) se denomina saldo migratorio.

Cuando la cantidad de personas que emigra es mayor que la que inmigra, el saldo migratorio es negativo. Esto puede provocar la disminución de la población.

## El crecimiento natural o vegetativo

Se estima que, en la Argentina, cada año nacen alrededor de 21 niños por cada 1.000 habitantes. El número de nacimientos que se registran en un año por cada 1.000 habitantes se denomina tasa de natalidad. Comparado con otros países, el nuestro registra un nivel de natalidad intermedio, mucho más bajo que en la mayoría de los países más pobres. En Nicaragua, por ejemplo, nacen aproximadamente 40 niños cada 1.000 habitantes. Sin embargo, la tasa de natalidad en la Argentina es más alta que la de los países más ricos: en Canadá, por ejemplo, nacen 15 niños cada 1.000 habitantes. La natalidad, en la Argentina, está descendiendo.

También se estima que en la Argentina, cada año mueren unas 8 personas por cada 1.000 habitantes; el número de defunciones que se registran en un año por cada 1.000 habitantes se denomina tasa de mortalidad.

Estas cifras indican que el crecimiento vegetativo de la población de nuestro país es de 13 personas por cada mil habitantes, por año.

## El crecimiento debido a las migraciones

Las migraciones son los desplazamientos de una gran cantidad de personas de un país a otro o dentro de los límites de un mismo país, con el propósito de cambiar el lugar de residencia.

Hacia fines del siglo pasado y a principios de éste, inmigraron a nuestro país millones de personas procedentes, en su mayoría, de Europa. Estos inmigrantes se instalaron sobre todo en la ciudad de Buenos Aires y en la región pampeana.

La Argentina también recibió y recibe, aunque en menor cantidad, inmigrantes provenientes de los países limítrofes. Uruguayos, paraguayos, bolivianos y chilenos han contribuido al crecimiento de la población del país.

En la actualidad, la inmigración ha disminuido mucho. Por este motivo la población argentina aumenta más por el crecimiento natural que por el saldo migratorio.

Ciencias Sociales. EGB6, 1997. Santillana

4 Los galeses fueron uno de los grupos de inmigrantes que llegaron a nuestro país. Una parte importante de esta comunidad se estableció en la región patagónica.



Texto 4. Explicación Factorial: realizaciones léxico gramaticales distintivas que contribuyen a caracterizar el género.

**Anexo 2**

Encuesta Evaluativa del Taller  
 “La importancia de conocer los géneros de las disciplinas para la enseñanza de  
 inglés como lengua extranjera”

En este taller he reflexionado sobre ....  
 Considero como aspectos importantes...  
 Considero como aspectos negativos .....  
 Me pregunto ....

<b>Considera que:</b>	<b>Muy adecuada</b>	<b>Adecuada</b>	<b>Poco adecuada</b>	<b>Inadecuada</b>
1. la dinámica desarrollada en el taller fue:				
2. la teoría abordada, respecto de los objetivos del taller, fue:				
3. la selección de los textos trabajados fue:				

<b>Considera que:</b>	<b>Mucho</b>	<b>En gran medida</b>	<b>Poco</b>	<b>Nada</b>
1. los contenidos del taller aportaron a su conocimiento del tema:				
2. la identificación del género de un texto contribuye a la comprensión del tema del mismo:				
3. personalmente, el trabajo en el taller lo/a ha enriquecido como lector/a:				
4. la relación género de un texto y diseño de actividades contribuye para evaluar la comprensión de un texto:				
5. podrá aplicar lo trabajado en este taller en sus clases:				

## Villalobos, José

*\* El Dr. José Villalobos es Profesor Titular de la Escuela de Idiomas Modernos, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad de Los Andes, Edo. Mérida, Venezuela; y miembro activo del Centro de Investigaciones en Lenguas Extranjeras (CILE) de la Escuela de Idiomas Modernos.*

### Resumen

El propósito de este estudio de casos cualitativo fue describir y analizar cómo la interacción social en una aula de clases de segundas lenguas posiblemente proporciona oportunidades para que estudiantes de inglés como segunda lengua (ESL, por sus siglas en inglés) puedan desarrollar su producción oral y, por tanto, adquirir esa segunda lengua. Trece estudiantes de inglés como segunda lengua, y de diferentes lenguas maternas (L1), participaron en este estudio. Los datos fueron recogidos durante un semestre (catorce semanas) a través de una serie de observaciones y de toma de notas, a través de dos entrevistas semi-estructuradas y a través de grabaciones de audio y de vídeo de diversas formas de interacción en las clases. Los datos se codificaron y analizaron mediante el uso de un esquema diseñado por Gebhard (1985) y Schenkein (1985). Los resultados de este estudio mostraron que los patrones de interacción que surgieron en esta clase fueron: 1) exposición a una gran variedad de funciones del lenguaje, 2) participación en la negociación del significado y 3) participación en situaciones comunicativas. Los hallazgos sugieren que la participación de los estudiantes de ESL en una amplia variedad de tareas y actividades comunicativas dentro del aula de clases proporciona oportunidades para una mayor interacción y, por lo tanto, para desarrollar la producción oral entre los estudiantes.

**Palabras clave** Interacción, inglés como segunda lengua, negociación, producción oral

## The role of interaction in the oral production of English-as-a-second-language students: A qualitative case study

### Abstract

The purpose of this qualitative case study was to describe and analyze how social interaction in a second language classroom possibly provides opportunities for English-as-a-second-language (ESL) learners to develop their oral production and, therefore, acquire English. Thirteen ESL students from different first language (L1) backgrounds participated in this study. Data was collected during one semester (fourteen weeks) by doing a series of classrooms observations and taking notes, by conducting two semi-structured interviews, and by audio and video taping various forms of interaction in the classes. Data was coded and analyzed by using a scheme designed by Gebhard (1985) and Schenkein (1985). The results of this study showed that the patterns of interaction that emerged in this particular classroom setting were: 1) exposing to a variety of language functions, 2) engaging in negotiation for meaning, and 3) participating in communicative situations. The findings suggest that engaging ESL students in a wide variety of communicative tasks and activities within the classroom setting provides opportunities for more interaction and thus foster oral production among the students.

**Key words** Interaction, English as a second language, negotiation, oral production

## 1. Introduction

More than the last three decades much has been done to investigate and describe the second language classroom processes and the nature of teacher and student behaviors and interaction patterns in the classroom. Indeed, there now exists a recognizable, growing field of study in both education and language acquisition research, known as Classroom Centered Research (CCR).

Classroom Centered Research originated in the first language classroom. Its fundamental goal, according to Mehan (1979), is to describe and examine the social organization of interaction in the classroom. In the last several years, the researchers in the second language acquisition (SLA) field have begun to make use of CCR in second language acquisition research. As Gaies (1983a) points out, the emphasis of CCR in the second language classroom is on describing and analyzing, as fully as possible, what is going on in the second language instructional environment. The key terms in this type of research is description and analysis, and these are based primarily on the direct observation of classroom activities and the way teacher and students and between students interact with each other.

So far, classroom centered research in Teaching English to Speakers of Other Languages (TESOL) has emphasized description of what goes on in second language classrooms with the objective of analyzing and learning more about the relationship between classroom interaction and second language acquisition. As Allwright (1983), Allwright and Bailey (1991), Bailey (1985), Chaudron (1988), and Gaies (1983a) point out in their review of

CCR, much of the research has focused on patterns of participation in language classrooms, teachers' classroom behaviors, teacher treatment of students' errors, and more recently, social interaction as it relates to negotiation of meaning.

The present study is mostly concerned with this last area of CCR, that of social interaction. It is through social interaction between students and between students and teachers that meaning is negotiated (Ellis, 1985), and these meaning-negotiated exchanges are crucial for second language acquisition to take place (Gaies, 1983a). More specifically, this study is concerned with how interaction in the language classroom possibly provides opportunities for ESL students to acquire English.

### 1.1 The research questions

The primary purpose of this study was to describe and analyze the types of interaction in an ESL classroom, but not to test any hypothesis in order to prove any proposed theory in SLA. Therefore, the questions asked in this study are descriptive in nature. The main question that guided this study was:

What are the characteristics of interaction going on in an ESL classroom in an American Midwestern state university? In order to answer this question, the following sub-question was also asked:

a) What are the patterns of interaction that go on in an ESL classroom when the teacher developed teaching activities in this specific context?

Based on the description and analysis of the patterns of interaction going on in this ESL classroom, I will have a better understanding of the complexity of the

relationship between interaction and second language acquisition.

## 2. Theoretical framework

According to Mehan (1979), what happens in classrooms is very complex. In his 1979 study, Mehan examined the social organization of interaction in an elementary school classroom across a school year. He described the structure of classroom lessons and the interaction activities of teachers and students that assembled lessons as socially organized events. The findings of the study showed that “interaction in the classroom does not occur in isolated acts of teacher and student talk. It occurs in connected discourse situated in a social context” (p. 181).

In second language classroom settings, interaction does not only happen between teachers and students, but between students and students as well. VanPatten and Benati (2010) define interaction as “conversations between learners and others” that might affect acquisition (p. 99). The student–student interaction is very important because during this kind of interaction students feel freer with one another to indicate non-comprehension and to negotiate for meaning. “Through interaction learners may be led to notice things they wouldn’t notice otherwise, and this noticing can affect acquisition” (VanPatten & Benati, 2010, p. 99). The present study, as mentioned earlier, is interested in describing and analyzing social interaction in an ESL classroom. Therefore, the theoretical framework in this article will stress some second language acquisition studies as well as interactions in the L2 classroom.

In several of his studies, Long (1980, 1981a, 1983a) has supplemented the strict

view that comprehensible input leads to acquisition with the additional notion that native speakers’ speech to nonnative speakers is most effective for second language acquisition when it contains modifications of interactional structure of conversation (Mackey, 2007). These interactive modifications are important for acquisition because they provide the best opportunities for the students to decompose the target language structures, to derive meaning from classroom events, to test out their hypotheses about the target language, and to exercise target language skills (Gass & Mackey, 2007; Ortega, 2009;). As a consequence of the recognition of the important role of interaction in SLA, in recent years many studies have been attributed to interactive features of classroom behaviors, such as modification of teachers’ speech at the level of discourse, questioning and answering, and turn taking (Ellis, 1994).

One fundamental concern of some researchers and teachers in SLA is the differential allocation of teachers’ speech to students in the classrooms (Mackey, 2007). Much evidence suggests that there is a mismatch between teachers’ and students’ culture norms, which results in a differential in teacher interaction with students in the classrooms (Chaudron, 1988). Laosa (1979) and Schinke-Llano (1983) have found that teachers in academically, socially, or ethnically heterogeneous classrooms usually have a negative attitude towards students who are perceived either as low achieving, as low socioeconomic status, or as belonging to a minority ethnic group. These researchers also found that some teachers have little patience when it comes to dealing with diverse students who don’t do what they are supposed to be doing in class. Such

negative behaviors often include the teacher addressing these students less, reacting less positively to their contributions, and giving them more criticism. Although the findings in these two studies may suggest that the students' low proficiency might be the reason that inhibited interaction, these findings do not establish that language proficiency is the only factor in differential occurrence of teacher-student interaction (Mackey, 2007). As a result of the differential allocation of teachers' speech addressed to students, some students will have less opportunities to be involved in the process of interaction and meaning-negotiation; thus they may not get sufficient comprehensible input to be able to proceed in their SLA processes (Ellis, 1985, 1994; Gass & Mackey, 2007; Krashen, 1985).

Other L2 studies have looked at the discourse of L2 classrooms with focus on the functions of teachers' questioning behavior. Brock (1986), Long (1981b), Long & Sato (1983), and White & Lightbown (1984) found that ESL teachers asked more display questions (questions which the teacher already knows the answer before asking) than referential questions (questions in which the answer is not known), whereas, outside the classrooms more referential questions are asked in native speaker-native speaker (NS-NS) and native speaker-nonnative speaker (NS-NNS) conversation. It has also been acknowledged that the ESL teachers modify the form and content of their questions in order to adapt to apparent difficulty or non-comprehension by the students, especially when different language functions are being presented and used by the teacher (Mackey & Goo, 2007). So far, we have been looking at the research on teacher-student interaction in second language classrooms. It has been

recognized that this type of interaction is crucial for students to obtain comprehensible input in order to proceed successfully in second language acquisition. However, it should also be noted that when students are engaged in the processes of classroom second language acquisition, they do not merely interact with their teachers; they interact with other students as well. Teachers are not the only source for them to obtain input for second language acquisition, as peer interlocutors may also have an effect on the SLA process (Mackey, 2007; Ortega, 2009).

In a large study, Porter (1983) examined the language produced by adult students in task-centered discussion done in pairs. The study compared NS-NNS talk with the talk in NNS-NNS conversation and looked for differences across students' proficiency levels. Porter found that although students cannot provide each other with the accurate grammatical and sociolinguistic input that NSs can, students are capable of offering each other genuine communicative practice, including the negotiating for meaning that is believed to aid SLA.

Varonis and Gass (1983, March) also conducted a study to investigate students' interaction in group work. In their study, they compared NNS-NNS conversation with the conversation in NS-NNS dyads and NS-NS dyads. They found that there was a greater frequency of negotiation sequences in nonnative dyads than in dyads involving native speakers. Nonnative speakers seemed to experience a greater degree of involvement in their negotiation for message meaning when they conversed with each other, as opposed to a native speaking interlocutor (Pasfield-Neofitou, 2012). They also found that in small groups,

students negotiated more with other students who were at a different level of their target language proficiency, and more with students from different native language backgrounds. Based on these findings, Varonis and Gass argued for the value of nonnative conversation as a non-threatening context in which students feel freer with one another to indicate non-comprehension and negotiate for meaning.

Among many features displayed by small group work, increases in the amount and variety of language functions produced and the oral practice available through group work are probably two of the most attractive ones. In addition, it appears that in group work two-way tasks are more effective than one-way tasks in terms of helping students obtain comprehensible input. As some researchers (Gass & Mackey, 2007; Pica & Long, 1986) have argued, communication involving a two-way exchange of information would provide more comprehensible input than communication that does not. Two-way communication tasks should also promote acquisition better than one-way tasks, because in one-way communication the feedback from the listener that enables the speaker to adjust his/her speech is missing (Ellis, 2007); thus the kinds of modifications needed to make input comprehensible cannot be guaranteed (Mackey, 2007; Ortega, 2009). Overall, the research findings suggest that it is the combination of classroom work with two-way tasks that is especially beneficial to students in terms of the amount of talk produced, the amount of negotiation produced, and the amount of comprehensible input obtained (Ellis, 1985; Krashen, 1985; Ortega, 2009).

### 3. Methodology

In this section I present the research design, the research site, the participants, and the data collection and data analysis procedures.

The research design is an ethnographic case study (Merriam, 1988). Given the nature of the research questions that guided this investigation, this was an exploratory and descriptive study using the case study approach as the main research strategy from an ethnographic perspective (Marshall & Rossman, 1995; Stake, 1988). I believe that this kind of investigation yields insights about the interaction patterns in the ESL classroom and offers contributions to the knowledge base and practice of ESL education.

The site for this study was a single classroom in the Department of English as a Second Language (ESL) at a major American Midwestern state university. The ESL Department in this university is housed in the Department of Linguistics. Thirteen ESL students participated in this study. These thirteen students came from a variety of L1 backgrounds. There were students from China, Japan, Pakistan, Taiwan, Egypt, Malaysia, Indonesia, and Puerto Rico. All thirteen students enrolled in the fourteen-week spring semester Intensive English Program. The class to be studied was called English—Level V, the last level in the Program. This program is designed to provide language instruction and to help international students not admitted to the university because they lack survival skills as well as pre-academic skills. The overall objective of this program is to prepare students to live in the United States and to succeed in U.S. academic institutions.

Most of these students were planning to attend college in the United States upon the successful completion of their studies in the ESL Department.

Classes were held in the different buildings on the university campus, and each class period was fifty minutes every day, that is, fifty minutes a day each of reading, writing, listening, speaking, and grammar. Although the language modes were taught separately, the instructors in the department worked cooperatively to integrate activities using the four language modes in their individual classes.

As a researcher, I thought that one way to collect data on interaction happening in the classroom, which possibly provided opportunities for students to acquire English, was to focus a video camera and a tape recorder on interactions going on around those students who were making rapid progress and those who were not. I believed that by observing the class, by video/audio taping the classes, and by studying interaction that took place around a few students, I would be able to gain more insight about how opportunities were possibly provided through classroom interaction for second language acquisition to take place in this particular ESL context.

To carry out this project, I did a series of classroom observations. I observed the class two to three times a week for a period of twelve consecutive weeks during the spring 1996 semester. I began my classroom observations in the second week of classes, and concluded in the thirteenth week of the semester. In class, I took field notes with thorough description, emphasizing the different types of interaction going on in this ESL class. I jotted down ideas from

my observations and followed them up with two semi-structured interviews, both with the teacher and with the students. These interviews were conducted one at the beginning of the semester and one at the end of it. The purpose of the beginning-of-the-semester interview was to get acquainted with all the participants, by asking them personal and background educational questions. The purpose of the end-of-the-semester interview was to confirm the types of interaction I had observed during the semester and why these interactions had occurred. These interviews were taped on cassettes. I also wrote down aspects or issues that I noticed and wanted to get to eventually during the end-of-the-semester interview (Agar, 1980). I reviewed my field notes, and expanded them in computerized form. I reviewed my expanded field notes as frequently as I could to analyze and summarize pertinent elements. As patterns emerged, they shaped further development of my research questions. Although my observations and record keeping were filtered through my selective attention and bias, I provided, as far as possible, a detailed and careful description of everything that I observed and recorded, in the order in which it happened (Whitmore & Crowell, 1994).

Naturally occurring classroom activities were video and audio taped during the semester. The class was video and audio taped extensively through twelve of the fourteen-week program. Data was collected, focusing generally on all interaction going in the classroom. During the first week of class, I verbally introduced my project and gave students a printed handout identifying the purposes of the project. The students were asked to sign a release form (see Appendix



A) before the taping started. The taping started the second week of the semester. I, as the researcher, operated the video camera. The reason for me to participate in the camera operation was to get familiar with the class being studied and to get first-hand experience of using a video camera in an ESL classroom. Since the students did a lot of pair and group work in a big classroom, a small tape recorder was used together with the video camera to pick up conversations more clearly—conversations that might be inaudible on video. By the end of the twelve-week period of tape recording, the researcher collected about thirty-six hours of videotapes and twenty hours of audiotapes.

After I viewed the tapes extensively, segments of the tapes were selected, transcribed, and coded. In the process of the data screening, the segments that illustrate the characteristics and patterns

of interactional behavior in the classroom activity were selected. As a researcher, I believed that it was not absolutely necessary to transcribe the entire data in order to describe the patterns of interaction since any piece of interaction would show the same pattern of interaction of the activities (McDermott & Roth, 1978).

In addition to the transcription of videotapes, the audiotapes—of the interviews and of the class discussions—were also transcribed. When there were several voices speaking at the same time, only the most distinguished voice was picked up and transcribed. In the transcription, I consistently used a scheme with the features acquired from Gebhard (1985) and Schenkein (1985) to aid me in the study of what went on in the interaction (see Table 1 below). These same features were used for coding when doing the analysis.

Table 1

1. XXXXX	--	A five X indicates deletion of either students' names or/and identifying elements.
2. _____	--	Underlined words or parts of words indicate where emphatic stress is being placed by the speaker.
3. .	--	A period without parentheses means the speaker comes to a full stop, pitch falling at the end.
4. ,	--	A comma indicates a pause, a drop in pitch, but voicing continues.
5. [	--	A left hand bracket indicates that two speakers are speaking simultaneously. It also shows that point of interruption of the incoming speaker.
6. (.)	--	Each period inside parentheses represents one <u>second of silence</u> .
7. (( ))	--	Items enclosed within double parentheses indicate transcriptionist's doubt if the content is accurate due to interference.
8. ( )	--	Items enclosed within single parentheses indicate non-verbal behaviors.

## 4. Results and discussion

In this section I will be presenting the results of this research and discussing how specific classroom activities and interactional arrangements provided opportunities for the students to acquire English. I will be doing this by presenting those patterns that emerged and that were more prominent in the class.

### 4.1 Exposing the students to a variety of language functions

In this class, the students were exposed to a variety of language functions. There seems to be two ways that helped the students to get more exposure to a variety of language functions. One was through their textbook, and the other was through interacting with the teacher and their classmates.

The students in the class used the textbook called *Refining Composition Skills*. This book, using a communicative approach, introduces the language needed to communicate in a variety of language situations and using the four language modes. In the book, language is always presented in context. When the students used this book in the class, they had opportunities to be exposed to a variety of language functions

#### Scene 1

- 1.1 T: Now, for the next three weeks you're  
 1.2 going to work very, very hard. No breaks.  
 1.3 You got it?  
 1.4 S1: We didn't have break?  
 1.5 T: Yes, I know. Some of you, not all of you, not all of you.  
 1.6 Some of you are very lazy. Some of you are going  
 1.7 to have a lot of trouble later.  
 1.8 And I don't want that to happen.  
 1.9 So, my job is to make you work harder and harder. OK?

(asking and giving directions/information, introducing oneself, making requests, among others). The students also read a wide range of texts in the book. These texts are based on the kinds of reading materials that people read every day: letters, application forms, ads, newspaper articles, and so on. When I asked the teacher why she was using those specific reading materials she had selected, she said: "The content of the materials in the book covers many different topics and they often involve personal and social themes that, in turn, offer the students an excellent and rich source of language input (Krashen, 1985; Pasfield-Neofitou, 2012).

Another way that seemed to have helped the students get more exposure to a variety of language and of language functions was through interacting with the teacher and their classmates (Chaudron, 1988; Ellis, 1985, 1994, 2007; Laosa, 1979; Mackey & Goo, 2007; Schinke-Llano, 1983). For example, one day, when the teacher was lecturing in the class, she talked about what the students should do about their language study. I followed up this issue with the teacher. She said that she did this "because she was not quite satisfied with some of the students' work and she wanted to give them a push." Let's have a look at Scene 1:

- 1.10 Some of you are going to work harder.  
 1.11 XXXXX is going to work especially harder.  
 1.12 I am making her the leader.  
 1.13 She's going to do the work everybody else does.  
 1.14 I know you're not doing your homework.  
 1.15 S2: Me, yes.  
 1.16 T: OK, so, some of you, I am going to push  
 1.17 a little harder. Some of you want to be pushed.  
 1.18 Some of you are doing a wonderful job.  
 1.19 Some of you are a little tired, sleeping in classes. I can't accept this anymore. . .

By looking at some of the examples of the interaction happening in teacher lecturing as shown in Scene 1, it was quite evident that the teacher was angry or at least dissatisfied with some of the students in that class or did not have enough patience with some of them (Laosa, 1979; Schinke-Llano, 1983).

#### 4.2 Engaging in negotiation for meaning

When the students did not get opportunities to speak English in a teacher lecturing, for example, they were provided with opportunities to obtain some language input, which is crucial for SLA (Ellis, 1985, 1994, 2007; Krashen, 1985), through teacher-led questions, through the reading

material from the book, and through student-student small conversations based on the lecture. Opportunities were also provided for the students to acquire English through their participation in a wide possible range of communicative tasks and real communications in many activities, such as doing exercises in the textbook, talking between teacher and students, having whole-class activities, and discussing either in pairs or in small groups. In this type of participation, the students negotiated meaning in order to understand what was going on in the class.

Scene 2 shows what happened when the students did one exercise from the textbook.

#### Scene 2

- 2.1 S1: I study in the Intensive English Program.  
 2.2 S2: All right, you're student. How do you get to work?  
 2.3 S1: To work?  
 2.4 S2: How to get to work?  
 2.5 S1: To study, because I study.  
 2.6 OK. First you ask me "what do you do" I say  
 2.7 "I study in the Intensive English Program."  
 2.8 Then you ask me "How to get to work?"  
 2.9 S2: No, how do you get to  
 [
 2.10 S1: I study, I am not work.

- 2.11 I don't work.  
 2.12 S2: Right. How do you get to study?  
 2.13 S1: I, I walk.  
 2.14 S2: Oh, no, how do you get to school?

...

Since the dialogue was only partially guided, the two students needed to use their personal information to fill in the missing part—they were negotiating meaning to understand each other (Mackey, 2007; Ortega, 2009). I asked these two particular students what had happened during their conversation. They said that it was hard for the two of them to follow each other while having this exchange. Student 1 specifically told me that he had “to listen carefully to his partner and try to understand him in order to make their conversation work.” He added that he had “to make an effort to carry on with the dialogue because he did not know what the other student was asking and why”. However, this type of exercise set up opportunities for the students to acquire English because the communicative

tasks set in the exercise provided practice that combined both forms and meaning of language together, although there were some chunks of language that were at all grammatically correct or appropriate to ask (Allwright & Bailey, 1991; Ellis, 2007).

### 3) Participating in real communicative situations.

The talk between the teacher and the students also offered chances for the students to participate in real communicative situations (Chaudron, 1988; Ellis, 2007; Pica & Long, 1986). For instance, two students wanted to go to Florida during spring break, but they did not know what would be the cheapest way to get there. So, they talked with the teacher to get the information they wanted. Let's have a look at Scene 3.

### Scene 3

- 3.1 T: To Florida?  
 3.2 S1: Yeah.  
 3.3 T: By airplane? Well. I don't know, but  
 3.4 I think it's about \$300 round trip.  
 3.5 Maybe cheaper, that's probably right. You can  
 3.6 find cheaper flights, but it's around \$300.  
 3.7 S2: By bus?  
 3.8 T: No, by plane.  
 3.9 S2: And by bus is?  
 [ ]  
 3.10 T: You know it's the cheapest way  
 3.11 (makes a sign of hitch hiking).  
 3.12 S2: Is it dangerous?

During the conversation presented above, the teacher and the students both took a very active part and asked each other many referential questions (Brock, 1986; Long, 1981b; Long & Sato, 1983; White & Lightbown, 1984). The questions asked by the students were very pertinent since they were interested in going on a trip, but did not know the best way to get to their desired destination. I asked S2 if she had understood what the teacher was explaining about how to get to Florida and the fares, she said that she “thought she had understood”, but then she realized she “was a bit confused whether the teacher was referring to traveling by plane or by bus.” In this episode, however, the teacher and the students were participating in a real communicative exchange, and they were not doing any sort of pre-fabricated grammar exercises or practice from the book. These real life question-answer exchanges between the teacher and the students and between students are a clear and valid source of input for ESL students in a classroom setting (Ellis, 1994, 2007; Gass & Mackey, 2007; White & Lightbown, 1984).

## 5. Conclusions

In this class, several opportunities for students to acquire English were provided through the following activities: doing exercises in the textbook, talking between teacher and students, and talking between students. After analyzing the data, the main patterns of interaction that emerged in this particular classroom setting were: 1) exposing the students to a variety of language functions, 2) engaging in negotiation for meaning, and 3) participating in real communicative situations.

Exposure to a variety of language functions was one factor that helped to provide opportunities for SLA (Mackey & Goo, 2007). It is true that the interaction that took place during teacher lecturing, for example, did not provide the students with many chances to practice their English. However, it is important to realize that when interaction sets up opportunities for SLA, it may also limit SLA in some other ways or vice versa (Long, 1980, 1981a, 1983a; VanPatten & Benati, 2010). The interaction that went on during teacher lecturing gave the students chances to experience the way English was used to express one’s legitimate anger or dissatisfaction. This actually set up opportunities for the students to be exposed to different language functions which they might not get access to from just studying their textbooks. By being exposed to a variety of language functions, the students in this class were able to obtain a lot of language input, which is considered to be a minimum requirement for SLA (Chaudron, 1988; Ellis, 1985, 1994, 2007; Gass & Mackey, 2007; Krashen, 1985).

Engaging in negotiation for meaning and participating in communicative situations also provided opportunities for the students to acquire English (Allwright, 1983; Allwright & Bailey, 1991; Bailey, 1985; Chaudron, 1988; Gaies, 1983a; Ortega, 2009). In order to reach understanding, the students had to pay attention to the conversation, and when there was comprehension failure, they had to work with their peer(s) to negotiate the meaning (Ellis, 1985, 1994, 2007). Negotiation episodes, such as the one in Scene 2, contain “clarification questions or comprehension checks if non-understanding is serious, if the

interlocutor is somewhat unsure he/she has understood the message correctly, or if one interlocutor suspects the other speaker may not have understood what has been said” (Ortega, 2009, p. 61). The use of different interactional modifications in negotiation for meaning (Ellis, 1994; Gebhard, 1985; Long, 1980) would help to prevent non-comprehension in communication and to make input comprehensible (Krashen, 1985; Long, 1980, 1981a, 1983a).

Participating in communicative situations helped the students with their second language acquisition because there seems to be always an information gap in real communicative situations (Allwright, 1983; Allwright & Bailey, 1991). In order to fill in the information gap, the students have to talk, to negotiate, and to understand each other. Therefore, they get more speaking opportunities, and more chances to test their hypotheses about new language (Pasfield-Neofitou, 2012; Pica & Long, 1986). The topics used in some of the conversations, like the one presented in Scene 2, not only interested the students but also created genuine communicative situations for them. Another reason when participating in communicative situations is that the students focus more on meaning rather than on grammatical forms (Allwright & Bailey, 1991). In short, participating in communicative situations allows the students to learn English in a more natural way, makes the classroom experience more student-centered, and ensures a high degree of learner involvement (Pasfield-Neofitou, 2012). Participating in a wide possible range of communicative tasks and communicative situations in the classroom activities (Allwright, 1983; Allwright & Bailey, 1991), the students also has a lot

of chances to speak English and to fully use the language input they had (Gass & Mackey, 2007; Krashen, 1985). Finally, the different communicative activities promoted by the teacher also gave the students more oral production opportunities as they were engaged in the interaction among them.

The purpose of looking at how opportunities were possibly provided for SLA through classroom interaction in this study was neither looking for any definite causal relationships between classroom interaction and SLA, nor drawing any final conclusions about classroom SLA (Gaies, 1983a). I believe that more descriptions and explorations about what goes on in second language classrooms are needed before we can make firm claims about the relationship between L2 classrooms teaching and SLA.

E-mail: josesv@ula.ve

## References

- Agar, M. H. (1980). *The professional stranger. An informal introduction to ethnography*. San Diego, CA: Academic Press, Inc.
- Allwright, R. L. (1983). Classroom-centered research on language teaching and learning: A brief historical overview. *TESOL Quarterly*, 17, 191-204.
- Allwright, D., & Bailey, K. M. (1991). *Focus on the language classroom*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Bailey, K. M. (1985). Classroom-centered research on language teaching and learning. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Beyond basics: Issues and research in TESOL*

- (pp. 96-121). Rowley, MA: Newbury House.
- Brock, C. A. (1986). The effects of referential questions on ESL classroom discourse. *TESOL Quarterly* 20, 47-59.
- Chaudron, C. (1988). *Second language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (1985). Teacher-pupil interaction in second language development. In S. M. Gass & C. G. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 69-85). Rowley, MA: Newbury House.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2007). The differential effects of corrective feedback on two grammatical structures. In A. Mackey (Ed.), *Conversational interaction in second language acquisition* (pp. 339-360). Oxford: Oxford University Press.
- Gaies, S. J. (1983a). The investigation of language classroom processes. *TESOL Quarterly*, 7(2), 205-217.
- Gass, S. M., & Mackey, A. (2007). Input, interaction, and output in second language acquisition. In B. VanPatten & J. Williams (Eds.), *Theories in second language acquisition* (pp. 175-199). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Gebhard, J. G. (1985). Interactional arrangements in a teacher preparation practicum: Providing and blocking opportunities for change. Unpublished doctoral dissertation, Columbia University, New York.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. New York, NY: Longman.
- Laosa, L. M. (1979). Inequality in the classroom observational research on teacher-student interaction. *Aztlán*, 8, 51-67.
- Long, M. H. (1981b). Questions in foreigner talk discourse. *Language Learning*, 31(1), 135-157.
- Long, M. H., & Sato, C. J. (1983). Classroom foreigner talk discourse: forms and functions of teachers' questions. In H. W. Seliger & M. H. Long (Eds.), *Classroom-centered research in second language acquisition* (pp. 268-285). Rowley, MA: Newbury house.
- Mackey, A. (2007). The role of conversational interaction in second language acquisition. In A. Mackey (Ed.), *Conversational interaction in second language acquisition* (pp. 1-26). Oxford: Oxford University Press.
- Mackey, A., & Goo, J. (2007). Interaction research in SLA: a meta-analysis and research synthesis. In A. Mackey (Ed.), *Conversational interaction in second language acquisition* (pp. 407-452). Oxford: Oxford University Press.

- Marshall, C., & Rossman, G. (1985). *Designing qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- McDermott, R. P., & Roth, D. R. (1978). The social organization of behavior: Interactional approaches. *Annual Review of Anthropology*, 7, 321-345.
- Merriam, S. (1988). *Case study research in education. A qualitative approach*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Ortega, L. (2009). *Understanding second language acquisition*. London: Hodder Education.
- Pasfield-Neofitou, S. E. (2012). *Online communication in a second language: Social interaction, language use, and learning Japanese*. Bristol: St Nicholas House.
- Pica, T., & Long, M. H. (1986). The linguistic and conversational performance of experienced and inexperienced teachers. In R. R. Day (Ed.), *Talking to learn: Conversation in second language acquisition* (pp. 85-98). Rowley, MA: Newbury House.
- Porter, P. A. (1983). Variations in the conversations of adult learners of English as a function of the proficiency level of the participants. Unpublished doctoral dissertation, Stanford University.
- Schenkein, J. (1985). *Studies in the organization of conversational interaction*. New York, NY: Academic Press.
- Schinke-Llano, L. (1983). Foreigner talk in content classrooms. In H. W. Seliger & M. H. Long (Eds.), *Classroom oriented research in second language acquisition* (pp. 146-164). Rowley, MA: Newbury House.
- Smalley, R. L., & Ruetten, M. K. (1995). *Refining composition skills. Rhetoric and grammar*. Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers.
- Stake, R. E. (1988). Case study methods in educational research. In R. M. Jaeger (Ed.), *Complementary methods for research in education* (pp. 253-300). Washington, DC: AERA.
- Taylor, B. (1982). In search of reality. *TESOL Quarterly*, 16, 19-27.
- VanPatten, B., & Benati, A. G. (2010). *Key terms in second language acquisition*. New York, NY: Continuum International Publishing Group.
- Varonis, E. M., & Gass, S. (1983, March). Target language input from non-native speakers. Paper presented at the 17th Annual TESOL Convention, Toronto, Canada.
- White, J., & Lightbown, P. M. (1984). Asking and answering in ESL classes. *Canadian Modern Language Review*, 40, 288-244.
- Whitmore, K. F., & Crowell, C. G. (1994). *Inventing a classroom. Life in a bilingual, Whole Language learning community*. York, ME: Stenhouse Publishers.



## Appendix A

### Sample Release Form

I understand that the information obtained from the interviews, from the audiotapes and from the videotapes of the different class activities will only be used for research purposes to increase the knowledge of human behavior and people's understanding of themselves while interacting with each other in an ESL context. All identifying information will be disguised so that my participation will be confidential.

I have read and understood the above information and agree to participate in the study.

---

Name and last name (printed)

---

Signature

---

Date

*Este artículo fue presentado a Entre Lenguas en septiembre de 2012, revisado en en septiembre de 2012 y aprobado definitivamente para su publicación en octubre de 2012.*



# ENTRE LENGUAS

Revista del Centro de Investigaciones  
en Lenguas Extranjeras - CILE  
Universidad de Los Andes

**Volumen 17    Enero - Diciembre 2012    ISSN 1316-7189 / ISSN Electrónico 2244-8799**

**Web@glance**



## Araujo Portugal, Juan Carlos

\* El Mag. Juan Carlos Araujo Portugal es Profesor de inglés en la Escuela Oficial de Idiomas de Burgos, España.

### Resumen

Web@glance es una sección de la Revista *Entre Lenguas* dedicada a compartir con nuestros lectores y lectoras la forma como los docentes han integrado recursos electrónicos a la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras y/o a su desarrollo profesional. Su contribución debe incluir una descripción del recurso electrónico (propósito, audiencia, enlaces, recursos, tareas, entre otros); como se integraron al aula de clase y algunas recomendaciones para docentes y estudiantes. Igualmente, Web@glance incluye información sobre los eventos en línea o presenciales relacionados con el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras.

Si desea contribuir con la sección Web@glance, envíe sus aportes a Teadira Pérez a la siguiente dirección electrónica: teadira@ula.ve.

En la sección Web@glance de este nuevo volumen de *Entre Lenguas*, se describe y propone como alternativa a los materiales y actividades tradicionales, un *blog* creado con el fin de realizar actividades para desarrollar la producción oral y la comprensión escrita, y promover la autonomía de los alumnos a través del aprendizaje colaborativo. Igualmente, se describe la versatilidad de este *blog* en cuanto a los diferentes niveles y aplicaciones en la enseñanza de lenguas extranjeras en general en los que puede ser empleado.

## El uso del *blog* como vehículo para propiciar el desarrollo de la producción oral y la comprensión escrita en el aprendizaje de la lengua inglesa

### Abstract

Web@glance is an *Entre Lenguas* section dedicated to share with our readers how teachers have integrated e-resources to the teaching and learning of foreign languages and/or to their own professional development. The review needs to include a brief description of the e-resource (purpose, audience, links, resources and tasks available, among others); how they integrated these e-resources to their language class and, some recommendations for learners and tutors. Web@glance also includes information about online and face to face events related to the use of Information and Communication Technology (ICT) and the teaching and learning of foreign languages.

If you would like to contribute to the Web@glance section, please submit your paper to Teadira Pérez at teadira@ula.ve.

Web @ glance of this new volume of *Entre Lenguas*, the use of a *blog* as an alternative to traditional teaching materials and activities is proposed and described. The *blog* is aimed at promoting activities to develop oral production and written comprehension, while empowering students at the same time through collaborative learning. Also disclosed is the versatility of this *blog* in terms of different levels and applications in the teaching of foreign languages in general where it can be used.

## Introducción

Los *blogs* forman parte de nuestras vidas cotidianas al encontrarlos en las ediciones digitales de los principales periódicos y publicaciones de diverso tipo, páginas web de emisoras de radio, canales de televisión, entre otros, ya que son herramientas utilizadas por diferentes personajes famosos o conocidos por su actividad pública y profesional. Por lo tanto, se podría afirmar que los *blogs* son una de las principales y más conocidas herramientas de la Web 2.0. Es precisamente por ese motivo que su uso como recurso educativo es cada vez más habitual en la enseñanza, porque —además de resultar una herramienta de autor relativamente fácil de usar— también permite emplear diferentes recursos muy apropiados para fines didácticos, tales como: imágenes, vídeos, archivos de audio, archivos PDF, documentos Word, enlaces a páginas web, entre otras.

Según Cabero (2004), una de las principales características de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) es su carácter multimedia e interactivo, lo que permite utilizar una gran variedad de símbolos además de los códigos verbales. En cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas, hasta el momento los *blogs* se han usado principalmente para el fomento y desarrollo de la destreza de la producción escrita en una lengua extranjera, tal y como señalan Arslan y Sahin-Kizil (2010), Dippold (2009), Fellner y Apple (2006) y Murray y Hourigan (2008). Según estos autores, los *blogs* sirven para mejorar la producción escrita de los alumnos ya que lo que escriben y publican en esta herramienta no es una actividad de clase que tan sólo leerá el profesor, sino que

también tiene una audiencia concreta, bien sean los compañeros de clase o cualquier otra persona que acceda a ese *blog*. Estas son razones poderosas para que los alumnos se esfuercen por expresarse correctamente, y para que su mensaje se interprete de forma adecuada. Asimismo, Arslan y Sahin-Kizil (2010) manifiestan que gracias a la utilización de un *blog*, tanto la organización como el contenido de las producciones escritas de los alumnos mejoran considerablemente.

Dippold (2009) señala que el *blog* es una excelente herramienta para dar autenticidad a la tarea, así como a la hora de disponer de una audiencia para los distintos mensajes que se publiquen en él. Cabero (2004) sugiere que las nuevas herramientas comunicativas proporcionan nuevas modalidades de participación de los alumnos, como puede ser el aprendizaje colaborativo.

Bhattacharya y Chauhan (2010) resaltan que un *blog* es una herramienta excelente que propicia la autonomía en el aprendizaje de los alumnos y que, por lo tanto, debería hacerse un mayor uso de ella. En un sentido parecido se manifiestan Cabero, Salinas, Duarte y Domingo (2000) cuando apuntan que las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) ofrecen a los alumnos la opción real respecto a cuándo, cómo y dónde estudiar, de tal forma que puedan diseñar su propio itinerario de aprendizaje, a su ritmo y adaptado a sus circunstancias personales.

Murray y Hourigan (2008) nos informan sobre cómo se puede utilizar esta herramienta para hacer reflexionar a los alumnos sobre su proceso de aprendizaje, y el papel que en el nuevo contexto educativo en el que nos encontramos tienen tanto profesores como alumnos. Harasim, Hiltz, Turoff y Teles (2000) se refieren a estos

nuevos roles al presentar los resultados de un grupo de profesores y alumnos que utilizaron la Internet en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de donde se desprende que el profesor pasa a ser un ayudante o mentor, mientras que los alumnos se convierten en participantes activos del mismo, las discusiones son profundas y detalladas y los alumnos se vuelven independientes y autónomos.

Por su parte, Fellner y Apple (2006) subrayan que, gracias a la utilización de un *blog*, se puede lograr un incremento considerable de la motivación entre alumnos con un bajo nivel de dominio de un idioma extranjero tras realizar un curso intensivo. Esto, a su vez, les permite a los estudiantes mejorar sustancialmente su producción escrita y su forma de aprender, utilizar un vocabulario que supone un mayor conocimiento de la lengua y usar recursos lingüísticos más complejos que forman parte de todas las lenguas. Lo expresado por estos autores corrobora la idea apuntada por Cabero (2004) sobre la creencia de que las nuevas tecnologías resultan motivadoras por sí mismas. De igual forma, este autor indica que la utilización de diferentes recursos (gráficos, texto, vídeos, entre otros) y la forma en que se organicen puede aumentar esa motivación.

En el caso específico del *blog* que se describe en el presente trabajo, se ha utilizado como soporte para una actividad oral en clase durante el aprendizaje de la lengua inglesa. En lugar de utilizar una fotocopia como forma más habitual de llevar a cabo actividades orales, se propone el uso de este *blog* con el cual los alumnos desarrollan ellos mismos las actividades, empleando esta herramienta que incorpora diversos elementos interactivos, les invita a

usar recursos multimedia y les anima a tomar decisiones basándose en la información que encuentren en la red. En otras palabras, se pretende aprovechar al máximo las características y potencialidades de esta herramienta, siguiendo las recomendaciones de Cabero (2004) cuando habla de la flexibilización de los espacios educativos que en la actualidad permiten las TIC.

### Descripción del *blog*

El *blog* lleva por título *Getaway in London* (<http://juancarlosaraujo.blogspot.com.es/>) y consta de 15 entradas. Cada una de las entradas les presenta a los alumnos una tarea que tienen que realizar de forma oral, cooperando entre ellos mismos tras leer la información que se presenta en ellas y/o consultando los distintos enlaces que se incluyen en las mismas. El hilo conductor es una escapada o paseo de fin de semana a la ciudad de Londres. La elección de la ciudad no es gratuita ni casual. Se ha escogido por tratarse de la capital del Reino Unido, y por ser uno de los principales destinos turísticos, motivo por el cual es probable que un número importante de alumnos la hayan ya visitado o, de no ser así, deseen hacerlo en el futuro. De este modo, la actividad puede tener — además de un beneficio pedagógico — una utilidad práctica.

Este *blog* no tiene la estructura típica de esta herramienta en el sentido de que la opción de comentarios no está habilitada, y todas las entradas tienen la misma fecha de publicación, existiendo tan sólo un intervalo de un minuto entre la hora de publicación de una entrada y la otra, para que aparezcan a modo de índice en la sección de archivo del *blog*.

Esta herramienta está pensada para ser utilizada con alumnos de nivel avanzado en la enseñanza especializada de idiomas que imparten las Escuelas Oficiales de Idiomas en España, en concreto a partir del primer curso de este nivel. Estos alumnos han superado las pruebas que certifican que poseen un nivel intermedio de la lengua inglesa correspondiente al Nivel B1 que se describe en el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) para las Lenguas del Consejo de Europa. Cuando los alumnos superan los dos cursos del nivel avanzado habrán alcanzado un Nivel B2 del MCER.

Sin embargo, el *blog* se podría usar con alumnos de niveles inferiores, a partir del primer curso del nivel intermedio (que hayan logrado un Nivel A2 del MCER), seleccionando las entradas con las que van a trabajar y guiando a los alumnos para que no consulten demasiadas páginas o algunas secciones concretas en determinadas páginas en las que se utilice un nivel de la lengua inglesa claramente superior al suyo. Esto les podría llevar a experimentar sentimientos de frustración, que es todo lo contrario a lo que se pretende con el uso del *blog*. En esos casos, se recomienda omitir el vídeo de la entrada *What Londoners Recommend* debido a la dificultad que ésta representa, incluso para algunos alumnos de nivel avanzado.

El *blog* está pensado para que las diferentes tareas propuestas se desarrollen en una única sesión de unos 50 ó 60 minutos. La idea es que los alumnos trabajen en parejas o en grupos de tres personas y lean el texto que acompaña a cada entrada. A continuación, los alumnos realizan la tarea que se les propone en cada caso. Por lo tanto, cada pareja o grupo debe trabajar de forma

conjunta frente a un ordenador, con lo que se promueve el trabajo y el aprendizaje colaborativo.

### Objetivos del *blog*

Con el *blog* se persigue que los alumnos realicen las tareas propuestas en cada entrada, de tal modo que no se centren solamente en el aprendizaje y en la adquisición de unas estructuras gramaticales, funciones, entre otras, sino que también se enfoquen en alcanzar un fin concreto, para lo cual tendrán que utilizar y dominar una serie de recursos lingüísticos. El énfasis se pone en la producción oral, aunque al mismo tiempo se fomentan el desarrollo de la comprensión escrita, e incluso de la comprensión oral en la entrada *What Londoners Recommend*, a la vez que se propicia la competencia digital.

En este *blog* los alumnos en todo momento tienen que emplear la lengua extranjera tanto de forma oral como escrita, y pueden recurrir a la sección de *Useful Resources* en busca de ayuda si así lo desean o precisan.

En caso de que no se pueda finalizar la actividad en una sesión por razones de tiempo, los alumnos pueden seguir trabajando con las partes que les falten por realizar — tanto de forma individual como con su(s) compañero(s) fuera de clase—, quedando también como un ejercicio más del trabajo para la casa. Por lo tanto, si la actividad se ha podido finalizar en clase, en la siguiente sesión se puede realizar un trabajo de extensión de la actividad oral. Esto da pie para contrastar a nivel de todo el grupo las decisiones tomadas por cada pareja o grupo respecto a las tareas propuestas en el *blog*, así como las razones que les han llevado a hacerlo.



Asimismo, la estructura del *blog* —con las quince entradas en forma de lista en el margen derecho— da respuesta a los distintos ritmos de trabajo así como a los estilos de aprendizaje de los alumnos, puesto que ellos pueden escoger las tareas en las que quieren trabajar o por las que desean comenzar primero. De ese modo, los alumnos acceden al *blog* como si se tratase de una única unidad de principio a fin, o bien de entrada a entrada, a través de la lista que incluye el título de cada una, siguiendo el orden que prefieran otorgándoles nuevamente el control a los alumnos. En consecuencia, los alumnos siguen su itinerario personal, su ritmo y las circunstancias particulares, tal como indica Cabero (2004) en cuanto a lo que las TIC permiten en forma general. En el caso de utilizar el *blog* con alumnos de niveles inferiores, esa disposición de las entradas también facilita el establecimiento del orden a seguir o aquellas entradas con las que trabajar y cuáles omitir.

La primera entrada es una introducción general a la actividad, y la última da pie a que los alumnos la continúen al solicitarles que planifiquen el resto de su estancia en Londres, sobre todo en el caso de los alumnos que sean más rápidos a la hora de realizar las tareas propuestas en las entradas anteriores. Esta entrada es también la menos guiada, con lo que se produce una progresión en el nivel de dificultad o, más bien, de guía o control del trabajo de los alumnos. Existen una serie de enlaces que les ayudarán a resolver aspectos que pueden resultarles difíciles a los estudiantes, bien por desconocimiento de estos enlaces, razón por la cual se incluyen unos directos a diccionarios monolingües o Wikipedia, o porque les suelen resultar especialmente

problemáticos a los alumnos de inglés, sobre todo en lo que se refiere a la pronunciación de determinadas palabras o nombres, motivo por el que se incluyen enlaces al diccionario de pronunciación *Howjsay*.

Para no despistar a los alumnos en el caso de no saber a qué se refiere cada enlace, cuando se corresponde a la pronunciación de una palabra o nombre, o bien se aclara en el texto que lo acompaña, o justo a continuación y entre paréntesis, se indica que el enlace se refiere a la pronunciación de esa palabra o nombre.

### **Estructura y partes del *blog***

Una vez que se les haya explicado a los alumnos lo que se persigue con el *blog*, y antes de que comiencen a realizar las diversas tareas que se presentan, lo primero que se recomienda hacer es mostrarles la estructura y los elementos que se incluyen en éste para que los estudiantes puedan aprovecharlo al máximo. Para ello, se dedican los primeros minutos de la clase, ya que los alumnos podrían dejar de utilizar algunas de las herramientas que se ofrecen en el *blog*, bien sea porque desconocen su existencia, porque no saben como emplearlas, porque no ven la utilidad que realmente tienen, o porque no entienden la razón por la que se incluyen en el *blog*.

Una vez que se haya señalado que el *blog* consta de quince entradas, resulta conveniente indicar que todas ellas aparecen en forma de lista en la sección de *Blog Archive, 2012, January*. También es recomendable llamar la atención sobre el orden en el que se presentan estas entradas en el *blog* para que, en todo momento, puedan acceder a cualquiera de ellas si desean cambiar el orden

que se sugiere a la hora de consultarlas, o bien para regresar a alguna de las entradas en concreto posteriormente. Asimismo, parece apropiado revisar con los estudiantes las diferentes herramientas de ayuda que se incluyen en la sección *Useful Resources*, accediendo a cada una de ellas y pinchando en los diversos enlaces, e incluso haciendo una demostración con cada una si se considera necesario, por ejemplo, en el caso de los diccionarios.

La primera entrada del *blog* es la introducción general a la actividad, y la última entrada sirve como actividad de conclusión para los alumnos que hayan realizado las tareas propuestas en las entradas anteriores —en el caso de finalizar la actividad oral antes que el resto de sus compañeros—. Sin embargo, se puede decir que la actividad realmente la integran 13 entradas las cuales requieren más tiempo para su realización, ya que se deben consultar más páginas y procesar más información. Estas entradas son las de *Flying to London* y *Public Transport in London*.

Todas las entradas, así como las distintas páginas que integran el apartado de *Useful Resources*, incluyen —además de un título que permite identificarlas— una imagen y un pequeño texto. La entrada *Public Transport in London* tiene tres subapartados y cada uno de ellos sigue el mismo esquema. Las imágenes proceden bien del Banco de Imágenes y Sonidos del Instituto de Tecnologías Educativas del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España, o se han encontrado a través de la sección de imágenes del buscador Google. En cuanto al texto, prácticamente todas las entradas contienen un pequeño párrafo a modo de introducción a la tarea

que se sugiere, que viene a ser un resumen o adaptación de la información que aparece en Wikipedia, incluyendo el enlace a ésta, en el caso de que los alumnos quieran saber más al respecto.

A continuación, se muestra la tarea que se presenta a los alumnos en cada entrada, la cual va acompañada de una serie de enlaces a páginas web que les ayudarán a realizarla. En las entradas *Piccadilly Circus* y *What Londoners Recommend* también se incluye un vídeo de *YouTube* en cada una. Es precisamente el vídeo que se incluye en la entrada *What Londoners Recommend* lo que hace que este *blog* sea especialmente apropiado para los alumnos de nivel avanzado.

### Herramientas y recursos de ayuda que incluye el *blog*

El *blog* cuenta con estas herramientas y recursos de ayuda para los alumnos:

- Diccionarios bilingües en línea: Diccionario Larousse, Diccionario Oxford
- Diccionario Reverso, Diccionario *WordReference*.
- Diccionarios monolingües en línea: Cambridge Dictionaries On-line, Collins Cobuild, Longman English Dictionary On-line, Macmillan Dictionary, Merriam-Webster's Learner's Dictionary, Oxford Dictionaries.
- Diccionarios de pronunciación en línea (que no incluyen la transcripción fonética de las palabras que se oyen): Arul's Word Pronunciation Utility (pronunciación con acento estadounidense), y Howjsay (pronunciación con acento británico).
- Sección de referencia. En esta sección se presta atención a las siguientes funciones del lenguaje: *Agreeing and disagreeing*,

*giving reasons, making comparisons, making suggestions, preferences, stating your opinion.*

En todas estas subsecciones aparecen dos o tres enlaces a páginas web que presentan información relevante respecto a cada una de esas funciones, o un enlace a un archivo PDF donde se recoge dicha información, con indicación al final del mismo de la página web de donde se ha obtenido esa información. Tan sólo en el caso de *Giving reasons* los dos enlaces se corresponden a archivos PDF. En algunas ocasiones se mantiene el enlace directo a la página web que, a veces, contiene otros enlaces a otros temas o cuestiones el cual—en cualquier otro momento— les puede resultar de utilidad a los alumnos. Por ejemplo, el primer enlace de *Making Suggestions (Suggestions 1)*, incluye una grabación de audio y una actividad de comprensión escrita en las que se practica la función de hacer sugerencias en inglés. De igual modo, el segundo enlace de *Preferences (Expressing Preferences 2)* va acompañado de un vídeo de *YouTube* que ilustra el uso de las diferentes expresiones que se emplean en inglés a la hora de manifestar preferencias.

- Buscadores. Se presentan en su versión en inglés estadounidense o británico los siguientes: Altavista, Bing, Google, Yahoo.
- Por último, se incluye el enlace a la edición en inglés de Wikipedia.

Tanto en el caso de las diferentes secciones del apartado de *Useful Resources*, como en los diferentes diccionarios, tanto bilingües como monolingües, así como en las subsecciones de *Reference* y los distintos buscadores que se incluyen, éstos se

presentan en orden alfabético. Dado que cada una de las secciones del apartado de *Useful Resources* aparece en una nueva página, los alumnos tienen acceso a ellas en todo momento, pudiendo escoger las que precisen para cada situación o entrada.

### Entradas del *blog*

- El *blog* consta de las siguientes entradas:
- Introduction
- Flying to London
- Public Transport in London
- London Eye
- St Paul's Cathedral
- Tate Modern
- Covent Garden
- Piccadilly Circus
- The Big Ben and The Houses of Parliament
- Shopping in Oxford Street
- Shopping in Harrods
- Camden Town
- Leicester Square and the West End
- What Londoners Recommend
- Plan the Rest of your Stay in London

La entrada *Introduction*, además de servir para presentar la actividad, pretende asegurarse que los alumnos sepan cómo se pronuncia de forma correcta el nombre de la ciudad de Londres en inglés, puesto que una gran mayoría de los estudiantes de inglés lo pronuncia de forma incorrecta.

A continuación, la entrada *Flying to London*, da a conocer el resto de los aeropuertos de Londres, además de Gatwick y Heathrow; asimismo llama la atención sobre su pronunciación y busca que los alumnos—cuando planifiquen un viaje a cualquier destino a la hora de decidir el aeropuerto

de destino— tengan en cuenta una serie de consideraciones además del precio del billete y el hecho de que un aeropuerto del lugar de destino resulte más conocido que los otros.

Lo que se persigue con la entrada de *Public Transport in London*, además de que los alumnos dispongan de una información general sobre el funcionamiento del transporte público en Londres, es que sean capaces de establecer lo que les resulta más conveniente utilizar en función de lo que quieran realizar en cada caso y que, al mismo tiempo, sea más cómodo y efectivo en lo que se refiere a la relación calidad-precio. Tanto esta entrada como la anterior son las que requieren un mayor tiempo para su realización porque los alumnos tienen que visitar un mayor número de páginas web y, al mismo tiempo, consultar y procesar más información. Es por ello que en el caso de no disponer de demasiado tiempo, o considerar que las dos pueden resultar excesivas para alumnos con un nivel más bajo del idioma, se puede optar por realizar tan sólo una de ellas.

En el resto de las entradas el texto es más breve, y la tarea que se plantea a los alumnos —en principio— se puede realizar de forma más rápida tras consultar un único enlace. Lógicamente, lo que tardan en realizar dicha tarea depende, en gran medida, del tiempo que dediquen a navegar por el enlace que se incluye y si deciden explorar alguna otra sección de la página web a la que se les remite, tal y como normalmente se hace cuando se navega por Internet.

En la entrada *Shopping in Oxford Street*, se presentan tres enlaces y la actividad que se les propone les obligará a utilizar los buscadores o Wikipedia si desean obtener más información sobre las tiendas que se pueden encontrar en Oxford Street. Hay

casos en los que sí aparece el enlace a través de la sección *Stores* de la página web *The Plaza Oxford Street*, pero en otros no es así.

La entrada *What Londoners Recommend* con el vídeo *Ten Things You Need to Know about London*, sirve de repaso de prácticamente todo lo visto en las entradas anteriores, lo que lógicamente ayudará a que les resulte más fácil a los alumnos comprender el contenido del vídeo. Esta es la parte del *blog* que representa una mayor dificultad, y lo que hace que éste esté especialmente adecuado para los alumnos de nivel avanzado, puesto que el presentador del vídeo habla bastante rápido. Por esta razón, se recomienda omitir su trabajo con alumnos cuyo nivel de dominio del idioma es menor, y así evitar que experimenten sentimientos de frustración por no entender al presentador.

A su vez, el vídeo sirve de preparación para la última entrada —que es una actividad de extensión de la actividad oral propuesta en el *blog*— y que está especialmente pensada para aquellos alumnos que finalicen el resto de las tareas antes que sus compañeros. Esta tarea final deja total libertad a los alumnos para decidir lo que quieren hacer en lo que les resta de estancia en Londres, incluyendo la indicación de que, si así lo desean, pueden visitar algunos de los lugares que se les muestran en el vídeo o realizar alguna de las actividades que se les sugiere en él.

## Conclusión

El *blog*, a través de todas sus entradas, intenta sustituir una típica actividad oral que normalmente se realiza por medio de una fotocopia, utilizando para ello una herramienta muy característica de la Web 2.0, y con la que la mayoría de los alumnos están

familiarizados por usarla habitualmente, o por conocer o seguir más de un *blog*. Con ello se pretende realizar una actividad real en un contexto auténtico, en la que se utilizan recursos que se encuentran en la red, y que son los mismos que emplean los hablantes nativos, confiriéndole un mayor grado de utilidad para los alumnos. A pesar de estar pensado para alumnos de un determinado nivel, específicamente de nivel avanzado de las enseñanzas especializadas de idiomas que imparten en España las Escuelas Oficiales de Idiomas, también se puede adaptar fácilmente para alumnos de niveles inferiores dada la estructura que tiene el *blog*.

El *blog* tiene como propósito principal el desarrollo de la producción oral. Asimismo, se promueven la comprensión escrita e incluso la comprensión oral, además de propiciar la autonomía en el aprendizaje de los alumnos y el aprendizaje colaborativo. De igual modo, se promueve un papel más destacado y activo en el proceso de aprendizaje de los alumnos mientras que el profesor pasa a ser una ayuda en vez del actor principal de este proceso, papel característico que tiene en los contextos más tradicionales de la enseñanza-aprendizaje de los idiomas.

Finalmente, al utilizar las nuevas tecnologías e incluir diferentes medios y códigos de comunicación además del verbal, se busca aumentar el nivel de motivación de los alumnos, a la vez que las tareas propuestas adquieran un mayor grado de autenticidad y realismo.

E-mail: jcaraujo@educa.jcyl.es

## Referencias

- Arslan, R. S., y Sahin-Kizil, A. (2010). How can the use of blog software facilitate the writing process of English language learners? *Computer Assisted Language Learning*, 23(3), 183-197.
- Bhattacharya, A., y Chauhan, K. (2010). Augmenting learner autonomy through blogging. *ELT Journal*, 64(4), 376-384.
- Cabero, J., Salinas, J., Duarte, A., y Domingo, J. (2000). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid, España: Síntesis.
- Cabero, J. (2004). Las TICs como elementos para la flexibilización de los espacios educativos: retos y preocupaciones. *Comunicación y Pedagogía. Revista de Nuevas Tecnologías y Recursos Didácticos*, 194, 13-19.
- Fellner, T., y Apple, M. (2006). Developing writing fluency and lexical complexity with blogs. *JALT Call Journal*, 2(1), 15-26.
- Murray, L., y Hourigan, T. (2008). Blogs for specific purposes: Expressivist or socio-cognitivist approach? *ReCALL*, 20(1), 82-97.



# ENTRE LENGUAS

Revista del Centro de Investigaciones  
en Lenguas Extranjeras - CILE  
Universidad de Los Andes

**Volumen 17    Enero - Diciembre 2012    ISSN 1316-7189 / ISSN Electrónico 2244-8799**

**Reseña**





## Reseña

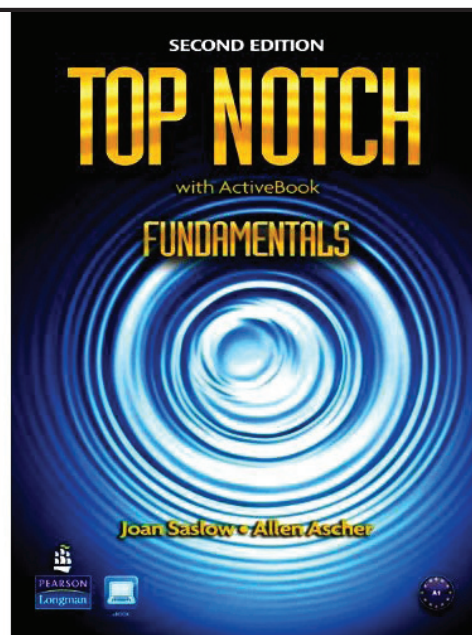
# Top Notch~ Fundamentals. Second Edition

Joan Saslow y Allen Ascher  
Pearson-Longman  
New York, USA  
2011, 148 páginas

*Top Notch-Fundamentals* es el primero de los 4 libros que conforman la colección Top Notch para cursos de inglés. Este libro fue meticulosamente concebido para aquellos aprendices que por primera vez se aventuran a descubrir y cultivar sus conocimientos y habilidades en la lengua inglesa. Con ello se pretende establecer un vínculo que garantice en el estudiante principiante o novel la continuidad en el proceso de aprendizaje que lo conducirá exitosamente hacia el logro y la adquisición de esta lengua.

En esta segunda edición del ya galardonado curso de inglés, basado en premisas del Enfoque Comunicativo para adultos y adolescentes, Joan Saslow y Allen Archer presentan la evolución de lo que previamente se había convertido en una tremenda contribución a la enseñanza y el aprendizaje de inglés como segunda lengua.

En contraste con la primera publicación, las variaciones que contiene



esta edición se basan en la retroalimentación obtenida por parte de los docentes de inglés alrededor del mundo que ya habían utilizado la primera edición desde el año 2006. Esto hace de su novedoso contenido y estructura algo más realista, pertinente y apropiado para ambos, profesores y estudiantes.

Este libro contiene 14 unidades, cada una dividida en 3 lecciones que orientan a los aprendientes a través de un conjunto de ejercicios que permiten el aprendizaje y la práctica de vocabulario, de la gramática, de los sonidos del idioma, de la lectura, de la escritura y de la conversación en lengua inglesa. Cada unidad cuenta también con videos digitales y canciones karaoke que se relacionan estrechamente con el vocabulario estudiado en las lecciones.

Asimismo, en esta edición los autores ofrecen múltiples maneras de exponer al estudiante ante el uso del vocabulario y abundantes ocasiones para practicarlos. Cada lección es introducida por un plan

de objetivos y metas que se recicla o refuerza intensiva y sistemáticamente a lo largo de las unidades. Componentes innovadores como el “*writing booster*” y la digitalización añaden no sólo un alto valor a esta edición, sino también aportan una ayuda invaluable para el profesor al hacer que la enseñanza sea más factible y práctica en los espacios de aprendizaje.

Ahora, como nunca antes, los profesores que utilicen este curso tienen la oportunidad de compartir sus inquietudes y experiencias a través de un servicio de seminarios en la web o “webinars”, que los autores han puesto a disposición de todos y que se han convertido en una herramienta preciada la cual promueve el intercambio de dudas y vivencias educativas.

Muy diferente a otros cursos para aprendices, *Top Notch-Fundamentals* establece nuevos principios que reflejan la manera en la que el inglés está siendo utilizado como idioma internacional. Tal y como lo resaltan los autores, en el mundo moderno en que vivimos, de cada tres hablantes de inglés más de dos son no nativos; por este motivo, esta segunda edición fue concienzudamente elaborada para enfrentar las enormes implicaciones que este hecho tiene sobre la enseñanza de la lengua inglesa.

Los aprendices de hoy están más sujetos a comunicarse en inglés con otros hablantes no nativos por motivos de viajes, negocios, estudios y trabajo. Por ello, además de presentar los rasgos lingüísticos y culturales característicos de esta lengua y de entrenar a los estudiantes en la comunicación con hablantes nativos, *Top Notch-Fundamentals* intencionalmente expone a los aprendices al contacto auditivo con hablantes de diferentes culturas en situaciones formales e informales.

La contribución más valiosa que esta edición aporta es precisamente el tomar en cuenta la Comunicación Global. Esta característica hace que los aprendientes se sientan más seguros al momento de hablar debido a que perciben con claridad que existe una gran variedad de acentos en el mundo y que no están siendo limitados solamente a los acentos americano y británico. Por el contrario, la individualidad de cada hablante es respetada así como también lo son los rasgos distintivos de su acento no nativo. La meta primordial en esta edición está enmarcada bajo los parámetros de la comunicación efectiva, sin menoscabo de la procedencia del hablante.

Del mismo modo, este curso está cambiando la vieja concepción con respecto a las tareas. Los usuarios de este método cuentan con un laboratorio en línea donde el profesor asigna ejercicios muy similares a los del tradicional “*workbook*,” con la diferencia de que son más interactivos y divertidos. A través de la red los estudiantes pueden ver el registro de las respuestas que han acertado o no, chequear los errores y corregirlos. Algunas tareas son revisadas por el profesor, otras son automáticamente evaluadas por el sistema lo cual, favorablemente, le deja al docente tiempo libre para su propio uso.

La autocorrección, vista desde la perspectiva de este método, le ofrece al estudiante la oportunidad de ganar autoconfianza en el desarrollo de la adquisición de la lengua. Además, les brinda la posibilidad a los aprendices de entender que los errores no deben ser considerados una falla vergonzosa, sino una ocasión preciosa para edificar la autoconfianza a partir de lo que ahora sí saben qué es correcto.

Con la metodología utilizada en este libro texto, los estudiantes se encuentran naturalmente involucrados en su propio proceso de aprendizaje para así permanecer inmersos y comprometidos con el mismo. Los componentes integrales de esta selección hacen de *Top Notch-Fundamentals* un curso concebido para encarar las verdaderas y esenciales necesidades comunicativas de los aprendices.

Mag. Lilian Surth



# ENTRE LENGUAS

Revista del Centro de Investigaciones  
en Lenguas Extranjeras - CILE  
Universidad de Los Andes

**Volumen 17    Enero - Diciembre 2012    ISSN 1316-7189 / ISSN Electrónico 2244-8799**

**Índice por  
Títulos y Autores**



# ENTRE LENGUAS

Revista del Centro de Investigaciones  
en Lenguas Extranjeras - CILE  
Universidad de Los Andes

Volumen 17 Enero - Diciembre 2012 ISSN 1316-7189 / ISSN Electrónico 2244-8799

## Índice por Títulos

**¿Por qué se estudia el italiano en Venezuela? Tipos de motivación que subyacen su aprendizaje en dos poblaciones diferentes de aprendices**

Marchi, Giancarla y Pascale Giovanna . Vol. 17, pp. 11-26.

**Conocimiento gramatical de los estudiantes que ingresan a los programas de inglés para carreras cortas de la Universidad Simón Bolívar**

Mayora, Carlos Alberto . Vol. 17, pp. 27-39

**TV journals for enhancing English writing and listening skills: The students' perceptions**

Chacón, Carmen T., y Reyes Yáñez, Fabiola . Vol. 17, pp. 41-52

**El constructo género como punto de partida para categorizar textos de ciencias en lengua materna y extranjera**

Soliveres, María A., González, María L., Carelli, Teresita y Rudolf, Carina. Vol. 17, pp. 53-66

**The role of interaction in the oral production of English-as-a-second-language students: A qualitative case study**

Villalobos, José. Vol. 17, pp. 67-81

**El uso del *blog* como vehículo para propiciar el desarrollo de la producción oral y la comprensión escrita en el aprendizaje de la lengua inglesa**

Araujo Portugal, Juan Carlos. Vol. 17, pp. 85-93

# ENTRE LENGUAS

Revista del Centro de Investigaciones  
en Lenguas Extranjeras - CILE  
Universidad de Los Andes

Volumen 17 Enero - Diciembre 2012 ISSN 1316-7189 / ISSN Electrónico 2244-8799

## Índice por Autores

### **Marchi, Giancarla y Pascale, Giovanna**

¿Por qué se estudia el italiano en Venezuela? Tipos de motivación que subyacen su aprendizaje en dos poblaciones diferentes de aprendices. VOL. 17, PP. 11-26.

### **Mayora, Carlos Alberto.**

Conocimiento gramatical de los estudiantes que ingresan a los programas de inglés para carreras cortas de la Universidad Simón Bolívar. VOL. 17, PP. 27-39

### **Chacón, Carmen T., y Reyes Yáñez, Fabiola**

TV journals for enhancing English writing and listening skills: The students' perceptions. VOL. 17, PP. 41-52

### **Soliveres, María A., González, María L., Carelli, Teresita y Rudolf Carina**

El constructo género como punto de partida para categorizar textos de ciencias en lengua materna y extranjera. VOL. 17, PP. 53-66

### **Villalobos, José**

The role of interaction in the oral production of English-as-a-second-language students: A qualitative case study. VOL. 17, PP. 67-81

### **Araujo Portugal, Juan Carlos**

El uso del *blog* como vehículo para propiciar el desarrollo de la producción oral y la comprensión escrita en el aprendizaje de la lengua inglesa. VOL. 17, PP. 85-93



# **ENTRE LENGUAS**

Revista del Centro de Investigaciones  
en Lenguas Extranjeras - CILE  
Universidad de Los Andes

**Volumen 17    Enero - Diciembre 2012    ISSN 1316-7189 / ISSN Electrónico 2244-8799**

**Instrucciones  
para los Autores**



# ENTRE LENGUAS

Revista del Centro de Investigaciones  
en Lenguas Extranjeras - CILE  
Universidad de Los Andes

Volumen 17 Enero - Diciembre 2012 ISSN 1316-7189 / ISSN Electrónico 2244-8799

## Instrucciones para los Autores

### LOS ARTÍCULOS DESTINADOS A LA PUBLICACIÓN EN *ENTRE LENGUAS* DEBEN CUMPLIR LAS SIGUIENTES NORMAS:

1. Los trabajos deben tratar temas relacionados con la lingüística, la enseñanza/aprendizaje de las lenguas y áreas conexas, dándose preferencia a investigaciones y prácticas pedagógicas. Los trabajos pueden ser escritos en español, inglés, francés, italiano, alemán o portugués.
2. Las propuestas de artículos deben venir acompañadas de una comunicación en la cual los (las) autores(as) soliciten la consideración de las mismas al Consejo Editorial de la Revista. Asimismo, en esta comunicación los (las) autores(as) deberán explicitar que sus propuestas de artículo son inéditas, que no han sido enviadas para consideración de otras revistas nacionales o extranjeras y que no se encuentren publicadas ni parcial ni totalmente en otras fuentes. Tanto las propuestas de artículos y esta comunicación deberán ser enviados a la siguiente dirección:

Prof. Alejandra Akirov, Directora-Editora Revista *Entre Lenguas*, Centro de Investigaciones en Lenguas Extranjeras (CILE), Escuela de Idiomas Modernos, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad de Los Andes, Núcleo Liria, Edificio "D", Planta Baja. Av. Las Américas, Mérida (5101-A), Estado Mérida, Venezuela. Teléfono: (58-0274) 240.18.84, Fax: (58-0274) 240.19.17  
E-mail: entrelen@ula.ve o alejakirov@yahoo.com

3. Las propuestas de artículos serán sometidas a la consideración de tres (3) árbitros y se evaluarán de acuerdo con su pertinencia y valor científico. La decisión de los árbitros será notificada a los (las) autores(as) por la Directora-Editora de *Entre Lenguas*. En el caso de ameritarlo, se recomendarán las correcciones necesarias y se harán sugerencias pertinentes a los (las) autores(as).
4. Los (las) autores(as) deberán presentar el artículo en formato digital en el programa Microsoft Office Word 2007 para Windows o Word 2008 para Apple Macintosh, formato carta, tamaño de letra 12 puntos, tipo de letra ARIAL, a doble espacio, con un margen de 3 cm. en los lados izquierdo e inferior y de 2 cm. en los lados superior y derecho. La propuesta de artículo debe tener una extensión mínima de diez (10) cuartillas y máxima de veinte (20) cuartillas.
5. Los (las) autores(as) deberán, igualmente, hacer entrega o envío de cuatro (4) copias, incluyendo las tablas y los gráficos. En el caso de propuestas que procedan del extranjero, los envíos se podrán hacer vía correo electrónico a la siguiente dirección: entrelen@ula.ve o alejakirov@yahoo.com.

Sólo en una de las copias se debe señalar, debajo del título de la propuesta de artículo, la siguiente información:

- a) Nombre de los (las) autores(as) y co-autores(as), si los hubiere;
- b) Nombre de la institución en la que laboran;
- c) Título o grado académico;
- d) Cargo desempeñado;

# ENTRE LENGUAS

Revista del Centro de Investigaciones  
en Lenguas Extranjeras - CILE  
Universidad de Los Andes

**Volumen 17    Enero - Diciembre 2012    ISSN 1316-7189 / ISSN Electrónico 2244-8799**

- e) Números de teléfono de oficina y fax; y
- f) Dirección electrónica.

Esta información no deberá aparecer en las tres (3) copias restantes pues serán utilizadas para el arbitraje.

6. Los (las) autores(as) deberán incluir un resumen en español y en el idioma en que se ha escrito la propuesta de artículo. Por ejemplo, si el artículo está redactado en español, se debe incluir también una versión en inglés de este resumen, incluyendo el título y las palabras clave. Ambos resúmenes no deben ocupar más de una página tamaño carta. Asimismo, se deberá incluir entre un mínimo de cinco y un máximo de siete palabras-clave que funcionen como descriptores del trabajo.
7. Las referencias irán al final del artículo y sólo deben colocarse las que han sido citadas en orden alfabético y cronológico, siguiendo las especificaciones de la American Psychological Association (APA), en su quinta edición. Las referencias deben contener: autor, año de publicación (entre paréntesis), título del trabajo (en itálicas), lugar de la publicación y editorial, si se refiere a un libro. Por ejemplo:  

Graves, D. (1994). *A fresh look at writing*. Portsmouth, NH: Heinemann.
8. Si la referencia hace mención a un artículo tomado de un libro editado, se especifica la referencia de la siguiente manera:  

Goodman, Y., y Short, K. (1996). Heightening political awareness and action: Liberating our teaching. En K. Whitmore y Y. Goodman (Eds.), *Whole Language voices in teacher education* (pp. 319-329). York, ME: Stenhouse Publishers.
9. Si la referencia es tomada de un artículo en una revista profesional o especializada, se especifica la referencia de la siguiente manera:  

Spivey, N. N., y King, J. R. (1989). Readers as writers. *Reading Research Quarterly*, 24 (1), 9-26.
10. En cuanto a las referencias electrónicas, muchos artículos recientes tienen un número de identificación digital (DOI- por sus siglas en inglés). En ese caso úselo en su referencia. Para artículos sin DOI pero con <url> permanente, cítelo como "Recuperado del <url> ". Para artículos electrónicos sin DOI ni vínculo permanente, cite el url del artículo, revista o base de datos. Incluya la fecha de recuperación sólo en el caso de que el artículo sea susceptible a cambios, como en el caso de artículos "en prensa". Ejemplo:  

Jacobson, J. W., Mulick, J. A., & Schwartz, A. A. (1995). A history of facilitated communication: Science, pseudoscience, and antiscience. *American Psychologist*, 50(9), 750-765. DOI: 10.1037/0003-066X.50.9.750
11. Las especificaciones de citas dentro del texto se indicarán de la siguiente manera: (Graves, 1994). Cuando la cita va entre comillas debe agregarse el número de la página, de la siguiente manera: (Graves, 1994, p. 23), y si son varias páginas, hacerlo de la siguiente manera: (Graves, 1994, pp. 23-24).

# ENTRE LENGUAS

Revista del Centro de Investigaciones  
en Lenguas Extranjeras - CILE  
Universidad de Los Andes

Volumen 17 Enero - Diciembre 2012 ISSN 1316-7189 / ISSN Electrónico 2244-8799

12. Citas secundarias. A veces, se considerará necesario exponer la idea de un autor, revisada en otra obra, distinta de la original en que fue publicada. Por ejemplo, una idea de Watson (1940) leída en una publicación de Lazarus (1982):  
El condicionamiento clásico tiene muchas aplicaciones prácticas (Watson, 1940, citado en Lazarus, 1982) ...  
También lo puede hacer de la siguiente manera: Watson (citado en Lazarus, 1982) sostiene la versatilidad de aplicaciones del condicionamiento clásico. En las referencias, sólo se agrega la entrada correspondiente a la fuente consultada.
13. Las notas deben reducirse al mínimo, ser enumeradas y colocadas al final del artículo, antes de las referencias bibliográficas.
14. Las figuras y tablas deben presentarse en original y numerarse de acuerdo al orden de aparición en el trabajo.
15. El título del trabajo debe ir en minúsculas, exceptuando la primera letra de la primera palabra. Por ejemplo: El proceso de la escritura en inglés como lengua extranjera. Los subtítulos dentro del texto deben seguir esta misma norma. Por ejemplo: 1. Introducción, 2. Marco teórico, 3. Metodología, 4. Resultados, 5. Conclusiones y recomendaciones. Referencias. Los anexos o apéndices deben aparecer luego de las referencias.
16. Se deberá indicar, en una nota aclaratoria, si la publicación es el resultado parcial o total de una investigación financiada por el Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico y de las Artes de la Universidad de Los Andes (CDCHTA-ULA), incluyendo el código del proyecto. Esta aclaratoria será insertada al final del artículo.
17. En caso de que los árbitros consideren publicable una propuesta de artículo con recomendaciones de correcciones, tanto de contenido como de forma, los (las) autores(as) se comprometen a hacerlas en un lapso no mayor de quince (15) días hábiles. Luego, deben enviar una copia electrónica del artículo con las correcciones incorporadas a la dirección o correos electrónicos mencionados en la Revista. En caso de rechazo, no se devolverán las copias de los trabajos enviados.
18. Los(las) autores(as) de artículos que hayan sido aceptados para su publicación en la Revista *Entre Lenguas* deberán manifestar, en una comunicación adicional, su autorización o consentimiento para que sus trabajos sean publicados y visibles en el formato físico y digital de la Revista. El Consejo de Redacción facilitará un modelo para esta autorización.
19. El Consejo de Redacción, junto con la Directora-Editora de la Revista, se reservan la facultad de introducir las modificaciones que consideren pertinentes en cuanto a los aspectos formales. Asimismo, no se hacen responsables de las ideas y opiniones expresadas en los artículos aceptados para su publicación.
20. Los (las) autores(as) recibirán un (1) ejemplar del volumen de la Revista en la cual haya sido publicado su artículo.

**Los trabajos que se presenten para ser evaluados deben cumplir con la totalidad de los requisitos aquí enunciados.**

# ENTRE LENGUAS

Revista del Centro de Investigaciones  
en Lenguas Extranjeras - CILE  
Universidad de Los Andes

Volumen 17 Enero - Diciembre 2012 ISSN 1316-7189 / ISSN Electrónico 2244-8799

## Instructions for Authors

### ARTICLES SUBMITTED TO *ENTRE LENGUAS* MUST COMPLY WITH THE FOLLOWING REQUIREMENTS:

1. Articles should be about topics related to linguistics, language teaching/learning and related fields, with preference for pedagogical practices and classroom research experiences. Articles can be written in Spanish, English, French, Italian, German, and Portuguese.
2. A letter must accompany submissions where the author(s) ask for consideration of their article proposal by the Editorial Board of *Entre Lenguas* and by the evaluators appointed by it. They also must confirm that their proposal has not previously been published, either whole or partially by any other means, and has not been submitted to other national or foreign journals at the same time. Proposals should be sent to:

Prof. Alejandra Akirov, Directora-Editora Revista *Entre Lenguas*, Centro de Investigaciones en Lenguas Extranjeras (CILE), Edificio "D", Planta Baja, Escuela de Idiomas Modernos, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad de Los Andes, Núcleo Universitario Liria, Mérida (5101), Estado Mérida, Venezuela. Teléfono: (58) 274- 240.18.84, Fax: (58) 274 - 240.19.17.  
E-mail: entrelen@ula.ve or alejakirov@yahoo.com

3. Three (3) independent professionals in the field will anonymously review all articles submitted for publication, taking into account their originality and scientific value. The Director-Editor of *Entre Lenguas* will transmit reviewer's decisions, suggestions and recommendations to authors.
4. Authors should also present their submission electronically using the computer word processing program Microsoft Office Word 2007 for Windows or Word 2008 for Apple Macintosh. Hard copies should be printed on paper size US letter, double spacing and font Arial, size 12, with 3 cm margins on left and bottom sides and 2 cm margins on top and right sides. The proposals should have an extension from a minimum of ten (10) to a maximum of twenty (20) pages.
5. Authors should send four (4) hard copies of the article they are submitting, including tables and graphs. Submissions coming from outside Venezuela can be made through electronic mail.

Only one of these copies, should include the following information under the title of the article:

- a) Full names of author(s);
- b) Name of the institution to which they belong;
- c) Title/Academic degree;
- d) Post/Position held in institution;
- e) Phone and fax numbers, and
- f) e-mail addresses.

# ENTRE LENGUAS

Revista del Centro de Investigaciones  
en Lenguas Extranjeras - CILE  
Universidad de Los Andes

**Volumen 17    Enero - Diciembre 2012    ISSN 1316-7189 / ISSN Electrónico 2244-8799**

This information should not appear on the other three (3) copies since the reviewers will use them for blind evaluation.

6. All submissions must include an abstract in Spanish and another in the language the article has been written in, including its title. In case the article is written in Spanish, there should be an abstract in English as well. Both abstracts should not be longer than one page (US Letter size). It must also include a minimum of five to a maximum of seven key words as descriptors.
7. The reference list must be included at the end of the article in alphabetical and chronological order with only those sources cited in the article. For reference style guidelines follow the Publication Manual of the American Psychological Association, 5th edition, 2007. References must include author, year of publication (in parenthesis), title of the work (in italics) followed by publication information (city and publisher) in references to books. Example:  

Graves, D. (1994). *A fresh look at writing*. Portsmouth, NH: Heinemann.
8. For edited books, the reference must be specified as in the following example:  

Goodman, Y., & Short, K. (1996). Heightening political awareness and action: Liberating our teaching. In K. Whitmore & Y. Goodman (Eds.), *Whole Language voices in teacher education* (pp. 319-329). York, ME: Stenhouse Publishers.
9. For journal articles, the reference must be specified as follows:  

Spivey, N. N., & King, J. R. (1989). Readers as writers. *Reading Research Quarterly*, 24 (1), 9-26.
10. Regarding electronic references, many recent articles will have a DOI in the database record. Use the DOI in your list of references. For articles without a DOI, look for a "persistent < url> link" for your article and cite it as "Retrieved from <url>". To reference electronic articles without a DOI or persistent link; give the <url> for the article, journal, or database. Include the date retrieved only if the article is likely to change, such as articles "in press" or preprints. For example:  

Jacobson, J. W., Mulick, J. A., & Schwartz, A. A. (1995). A history of facilitated communication: Science, pseudoscience, and antiscience. *American Psychologist*, 50(9), 750-765. DOI: 10.1037/0003-066X.50.9.750
11. The citation of sources within the text should be specified as follows: (Graves, 1994). When quotation marks are used, page number must be added: (Graves, 1994, p. 23) or (Graves, 1994, pp. 23-24) if more than one page.
12. Secondary citations. Sometimes, it is considered necessary to expose the idea of an author, reviewed in another work different from the original on which it was published. For example, an idea from Watson (1940) read in a publication of Lazarus (1982):

# ENTRE LENGUAS

Revista del Centro de Investigaciones  
en Lenguas Extranjeras - CILE  
Universidad de Los Andes

**Volumen 17    Enero - Diciembre 2012    ISSN 1316-7189 / ISSN Electrónico 2244-8799**

The classical conditioning has many practical applications (Watson, 1940, cited in Lazarus, 1982)...

You can also do it this way:

Watson (cited in Lazarus, 1982) argues the versatility of applications of classical conditioning.

In the references, you only add the entry corresponding to the original source consulted.

13. Author's notes should be scarce and brief, and must be numbered and included at the end of the article, before the reference list.
14. Figures and tables should be presented and numbered in the order they appear in the text.
15. The title of the article should be in lower case, excepting the first letter of the first word, e.g. A retrospective and reflexive view of writing in English as a foreign language. Subtitles in the text must also follow this format, e.g. 1. Introduction, 2. Theoretical framework, 3. Methodology, 4. Results, 5. Conclusions and recommendations. References. Annexes or Appendixes must come after the Reference list.
16. Authors will indicate, in a note inserted at the end of the article, if this is the partial or whole result of a research financed by the Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico y de las Artes of the University of Los Andes (CDCHTA-ULA), including the code of the project.
17. In case reviewers consider that an article is prone to be published with some layout and/or content corrections, authors agree to do them in a maximum of fifteen (15) working days delay. This last version should be sent by electronic means to the mail address(es) mentioned in 2. In case the article is not accepted for publication the Director- Editor will not send copies back to the author.
18. Authors, whose articles have been accepted for publication, should clearly express in writing their consent to have their work published and visible in full text, in physical and/or in digital formats. To this end, the Editorial Board will provide a sample letter.
19. The Editorial Board reserves itself the right to publish any article. Thus, a preliminary assessment is done to determine if the article is part of the thematic areas and whether or not it meets all the requirements specified in the Instructions for Authors. The articles are then sent to three qualified reviewers for a critical review (double-blind system), who assess the article according to the following criteria: relevance, originality, and scientific and academic contribution.
20. Authors will receive a copy of the issue in which their article was published.

**Submissions must comply with all the requirements set forth in these instructions.**



# **ENTRE LENGUAS**

Revista del Centro de Investigaciones  
en Lenguas Extranjeras - CILE  
Universidad de Los Andes

**Volumen 17    Enero - Diciembre 2012    ISSN 1316-7189 / ISSN Electrónico 2244-8799**

**Procedimiento  
para el Arbitraje**



# ENTRE LENGUAS

Revista del Centro de Investigaciones  
en Lenguas Extranjeras - CILE  
Universidad de Los Andes

Volumen 17 Enero - Diciembre 2012 ISSN 1316-7189 / ISSN Electrónico 2244-8799

## Procedimiento para el Arbitraje

- 1) El Consejo de Redacción de *Entre Lenguas* se reserva el derecho de publicar, o no, cualquier propuesta de artículo sometido a su consideración. Para ello, realiza una evaluación preliminar para determinar si el artículo se inscribe en las áreas temáticas y si cumple con los requisitos especificados en las Instrucciones para los Autores. De ser así, las propuestas de artículos se someten a revisión crítica (sistema doble ciego) por parte de los árbitros, quienes son especialistas calificados y evalúan los trabajos de acuerdo con criterios de pertinencia, originalidad y aportes científicos y académicos.
- 2) Los árbitros deben emitir sus recomendaciones en un lapso máximo de veinte (20) días hábiles, a partir de su recepción. El Consejo de Redacción se reserva el derecho de designar a otro(a) evaluador(a) en caso de no recibir respuesta en el lapso indicado.
- 3) El Consejo de Redacción facilitará un formato de evaluación que se enviará a los árbitros seleccionados junto con la propuesta de artículo, una vez manifiesten su disposición de ser sus evaluadores.
- 4) Una vez que los árbitros envíen sus evaluaciones al Consejo de Redacción en el tiempo indicado, se les hará llegar una constancia de su participación como árbitros de la Revista *Entre Lenguas*.
- 5) El Consejo de Redacción se reserva el derecho de introducir modificaciones que considere pertinentes en cuanto a aspectos formales.



# **ENTRE LENGUAS**

Revista del Centro de Investigaciones  
en Lenguas Extranjeras - CILE  
Universidad de Los Andes

**Volumen 17    Enero - Diciembre 2012    ISSN 1316-7189 / ISSN Electrónico 2244-8799**

**Procedimiento para  
Suscripciones, Intercambios  
y Donaciones**



# ENTRE LENGUAS

Revista del Centro de Investigaciones  
en Lenguas Extranjeras - CILE  
Universidad de Los Andes

Volumen 17 Enero - Diciembre 2012 ISSN 1316-7189 / ISSN Electrónico 2244-8799

## Procedimiento para Suscripciones, Intercambios y Donaciones

### Suscripción Nacional

#### Datos del Suscriptor (a):

Nombre del Suscriptor (a): \_\_\_\_\_

Dirección donde le será enviada la revista: \_\_\_\_\_

Teléfonos: \_\_\_\_\_ Fax: \_\_\_\_\_ E-mail: \_\_\_\_\_

Ciudad: \_\_\_\_\_ Estado: \_\_\_\_\_ Código Postal: \_\_\_\_\_

Depósito Bancario #: \_\_\_\_\_

#### Costos de Suscripción Anual:

**Para Venezuela:** 60 BsF (no incluye gastos de envío).

- Depósitos a nombre de: Universidad de Los Andes. Cuenta Corriente # 1065-247494 del Banco Mercantil.
- Enviar copia del depósito bancario y la ficha de suscripción vía fax (0274-2441917) o vía correo electrónico como archivo adjunto a las siguientes direcciones electrónicas: [entrelen@ula.ve](mailto:entrelen@ula.ve) o [alejakirov@yahoo.com](mailto:alejakirov@yahoo.com)

**Para el Exterior:** US\$ 40 (no incluye gastos de envío)

- Lamentamos informar que en vista del control cambiario existente en el país, la recepción de suscripciones en moneda extranjera no puede ser realizada en estos momentos. Para mayor información, comuníquese a través de los correos electrónicos: [alejakirov@yahoo.com](mailto:alejakirov@yahoo.com) o [entrelen@ula.ve](mailto:entrelen@ula.ve), Prof. Alejandra Akirov, Directora-Editora, Revista *Entre Lenguas*.

#### Para Intercambio de Publicaciones y/o Donaciones:

- Para la solicitud de intercambio de publicaciones y/o donaciones, favor escribir a: Prof. Alejandra Akirov, Directora-Editora Revista *Entre Lenguas*. Centro de Investigaciones en Lenguas Extranjeras, Edificio "D", Planta Baja, Escuela de Idiomas Modernos, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad de Los Andes. Núcleo Liria, Av. Las Américas. Apartado de correos 30, Mérida 5101-A. Teléfonos (58-0274) 2401893/2401884 Fax: (58-0274) 2401917 Correos electrónicos: [alejakirov@yahoo.com](mailto:alejakirov@yahoo.com) o [entrelen@ula.ve](mailto:entrelen@ula.ve)







UNIVERSIDAD  
DE LOS ANDES  
VENEZUELA

# CDCHTA

*El Consejo de Desarrollo, Científico, Humanístico y Tecnológico y de las Artes es el organismo encargado de promover, financiar y difundir la actividad investigativa en los campos científicos, humanísticos, sociales y tecnológicos*



## Objetivos Generales:

El CDCHT, de la Universidad de Los Andes, desarrolla políticas centradas en tres grandes objetivos:

- Apoyar al investigador y su generación de relevo.
- Vincular la investigación con las necesidades del país.
- Fomentar la investigación en todas las unidades académicas de la ULA, relacionadas con la docencia y con la investigación.

## Objetivos Específicos:

- Proponer políticas de investigación y desarrollo científico, humanístico y tecnológico para la Universidad.
- Presentarlas al Consejo Universitario para su consideración y aprobación.
- Auspiciar y organizar eventos para la promoción y la evaluación de la investigación.
- Proponer la creación de premios, menciones y certificaciones que sirvan de estímulo para el desarrollo de los investigadores.
- Estimular la producción científica.

## Funciones:

- Proponer, evaluar e informar a las Comisiones sobre los diferentes programas o solicitudes.
- Difundir las políticas de investigación.
- Elaborar el plan de desarrollo.

## Estructura:

- Directorio: Vicerrector Académico, Coordinador del CDCHT.
- Comisión Humanística y Científica.
- Comisiones Asesoras: Publicaciones, Talleres y Mantenimiento, Seminarios en el Exterior, Comité de Bioética.
- Nueve subcomisiones técnicas asesoras.

## Programas:

- Proyectos.
- Seminarios.
- Publicaciones.
- Talleres y Mantenimiento.
- Apoyo a Unidades de Trabajo.
- Equipamiento Conjunto.
- Promoción y Difusión.
- Apoyo Directo a Grupos (ADG).
- Programa Estímulo al Investigador (PEI).
- PPI-Emeritus.
- Premio Estímulo Talleres y Mantenimiento.
- Proyectos Institucionales Cooperativos.
- Aporte Red Satelital.
- Gerencia.

[www2.ula.ve/cdcht](http://www2.ula.ve/cdcht)  
E-mail: [cdcht@ula.ve](mailto:cdcht@ula.ve)  
Telf: 0274-2402785/2402686

**Alejandro Gutiérrez**  
Coordinador General

Esta edición de la revista

*Entre Lenguas*

se imprimió con un tiraje de 500 ejemplares en el año 2012.

Fue impresa en los talleres de Editorial Venezoalana C.A.

Teléfonos: 0274 - 2638308 - 263.2814.

E-mail: [edivenca@gmail.com](mailto:edivenca@gmail.com)

Mérida - Venezuela