

Puente V., Ruth N. y Chacón, Carmen T.

* La Magister Ruth N. Puente V. es Profesora del Departamento de Idiomas, Universidad Experimental Francisco de Miranda, Falcón, Venezuela.

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

Resumen

El presente estudio consistió en analizar las interacciones orales en un aula de clases de inglés como lengua extranjera. Los propósitos eran conocer el rol de la lengua materna y su naturaleza en las interacciones orales en inglés, la concepción de los estudiantes en cuanto al uso del español durante estas interacciones y las situaciones en las que éste emergió. La investigación se fundamentó en un estudio de casos. Se usaron la observación participante, las notas de campo, las grabaciones orales y las de video y la entrevista semi-estructurada como herramientas de recolección de la información. Se utilizó la triangulación de los datos durante el análisis.

Los resultados indican que emplear la lengua materna durante las interacciones en la lengua extranjera tiene diferentes propósitos en diversas situaciones, sobre todo en el proceso de comunicación en el aula, pues la lengua materna sirve de andamio y mediadora del aprendizaje. Se concluye que existe la necesidad de replantear el uso de la lengua materna en la aula de lengua extranjera como una estrategia de comunicación y de mediación en situaciones de falta de comprensión o cuando la lengua materna sea necesaria y pertinente.

Palabras clave Interacciones orales, lengua materna, lengua extranjera, andamiaje, mediación

El uso de la lengua materna en interacciones orales en una lengua extranjera: Un estudio de casos

Abstract

This study analyzed the use and nature of Spanish (native language of the students) within the oral interactions in an English as a foreign language (EFL) classroom. It also analyzed the conceptions of students in relation to the use of their first language in this context, the purposes it was used for, and the situations in which it emerged. The research design used was a case study. The ethnographic tools used to obtain information were: participant-observation, field notes, oral and video recordings, and interviews. The information obtained was triangulated for the analysis.

The results indicate that the use of the students' first language in foreign language interactions has different purposes, depending on the situation, but it is mostly used for communication purposes in the classroom. The reason for this to happen in this study was that the first language worked as a scaffold during these interactions. The findings suggest that it is important to redefine and rethink the use of the students' first language in an EFL classroom, both as a communication and as a mediation strategy, especially when misunderstandings occur and when the students' first language is necessary, useful, and appropriate.

Key words Oral interaction, first language, foreign language, scaffolding, mediation

1. Introducción

Los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras (LE) orientados al desarrollo de la competencia comunicativa han otorgado un rol fundamental a las interacciones orales entre los estudiantes y el docente, dado que éstas permiten al aprendiz estar expuesto a la LE, interactuar y recibir retroalimentación sobre su producción oral en la lengua meta (VanPatten y Williams, 2007). Sin embargo, en los primeros niveles de aprendizaje de la LE, el estudiante recurre con frecuencia a la lengua materna (LM) para comunicarse y, en ocasiones, la usa de forma excesiva (Ellis, 2005).

En el contexto universitario venezolano del occidente del país, los cursos de extensión de inglés son considerados estudios de ampliación con fines específicos que permiten complementar la formación académica profesional de cualquier persona que desee aprender el idioma. Estos cursos están conformados por diversos niveles, que van desde el cero para el Básico hasta XV para el Conversacional. En el caso del nivel VI, el cual constituye el contexto de este estudio, el docente promueve interacciones orales en las que el aprendiz además de estar expuesto al inglés, interactúa y usa la LE constantemente para comunicarse. No obstante, en algunos casos, pareciera que los estudiantes hacen uso frecuente del español, lo cual podría considerarse normal debido a que se trata de los primeros niveles de aprendizaje de la lengua; sin embargo, el uso frecuente de la LM podría convertirse en una interferencia en el aprendizaje del inglés (Ellis, 1989; Swan y Smith, 1987). Por tanto, el uso de la LM durante las interacciones orales en la LE plantea un problema, dado que la LM

pareciera no permitirle al aprendiz recibir suficiente información lingüística de entrada que está en el ambiente en la LE, ni ofrecerle oportunidades para expresar sus propias ideas en la LE, negociar significados y recibir retroalimentación sobre su producción oral, por parte del docente.

Ahora bien, la recurrencia natural del estudiante a usar la LM durante las interacciones orales en inglés le otorga a la misma un papel preponderante en los procesos de enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras. De ahí que el presente estudio de casos tiene como propósito describir y analizar el rol que tiene la LM en las interacciones orales en inglés en un grupo de estudiantes del Nivel VI. Para ello, se plantearon un (1) objetivo general y tres (3) objetivos específicos, los cuales se presentan a continuación:

- Objetivo general: Describir el rol que tiene la LM en las interacciones orales en un curso de inglés como LE en una universidad del occidente de Venezuela.
- Objetivos específicos:
 - a. Explorar las concepciones de los aprendices acerca del uso de la LM en interacciones orales en la LE.
 - b. Analizar los propósitos de los aprendices al emplear la LM en interacciones orales en la LE.
 - c. Describir en qué situaciones los aprendices emplean la LM en interacciones orales en la LE.

De estos objetivos se desprendieron las preguntas de investigación que guiaron el estudio:

- Pregunta general: ¿Cuál es el rol de la lengua materna en las interacciones orales en un curso de inglés como LE en una universidad del occidente de Venezuela?

- Preguntas específicas:

- a. ¿Cuáles son las concepciones de los aprendices acerca del uso de la LM?
- b. ¿Con qué propósito emplean los aprendices la LM?
- c. ¿En qué situaciones emplean los aprendices la LM?

2. Marco teórico

La adquisición de la LM del niño depende de lo que escuche y hable en su interacción con el mundo que le rodea, sobre todo en sus primeros años de vida, puesto que la apropiación de las ideas implica decirlas con las propias palabras. Esto es gracias a la maduración física que ha alcanzado el niño debido al desarrollo de sus capacidades cognitivas para pensar lingüísticamente, comprender, apropiarse y expresar signos y al tiempo que ha estado expuesto a la lengua oral. En este sentido, la adquisición de la lengua oral se produce en forma espontánea y natural, dado que éste aprende a usar la lengua en contextos sociales de comunicación de acuerdo con las diferentes funciones que ésta tiene (Alcoba, 1999; Owens, 2003).

Al respecto, Halliday (citado en Vez, 2000), atribuyen al lenguaje diferentes funciones que dependen del propósito de la comunicación:

- a. La función instrumental sirve para manipular una determinada situación y hacer que ciertos eventos sucedan como por ejemplo: “esta corte lo haya culpable”.
- b. La función regulatoria es semejante a la instrumental, pero el objetivo de ésta es controlar los eventos y acciones. Tal es el caso de la oración “te sentencio a tres años de prisión”; su función es también

reguladora porque controla la sentencia.

- c. La función representacional del lenguaje se da cuando éste se usa para hacer afirmaciones de hechos que son verdaderos. Por ejemplo: “El sol es caliente”.
- d. La función interaccional se da para mantener la comunicación; es decir, para que el contacto con nuestro interlocutor durante la comunicación no se cierre.
- e. La función personal del lenguaje permite a los individuos expresar sus pensamientos, sus emociones, su personalidad, sus reacciones, entre otras.
- f. La función heurística está relacionada con el lenguaje que se usa para aprender y adquirir conocimiento. Por ejemplo: cuando se pregunta: ¿Qué es esto?
- g. La función imaginativa sirve para crear sistemas ficticios. Al contar historias, chistes, cuentos, poemas, novelas y cantar canciones, se crean dimensiones que no forman parte del mundo real.

En el caso de los aprendices de lenguas extranjeras, quienes no están inmersos dentro de la sociedad y la cultura de la lengua meta, éstos deben conocer, aprender y manejar todos estos elementos prosódicos, paralingüísticos y extralingüísticos, morfológicos, semánticos, sintácticos, fonológicos, lexicales y discursivos de la lengua para comunicarse con nativos y no nativos de la lengua objeto de estudio (Brown, 2000). No obstante, aunque un individuo aprenda todos estos elementos, es difícil que entienda las diferentes funciones del lenguaje que le permitan seleccionar las estructuras, las palabras, la entonación, los signos no verbales y tener dominio de la pragmática del discurso y el contexto (Brown, 2000). Pero el uso en la práctica de todas estas características y elementos

específicos de la oralidad de la LE van a permitirle al aprendiz expresarse y usar el registro lingüístico, de acuerdo con las diversas situaciones de comunicación que se presenten, puesto que el lenguaje se aprende usándolo (Bruner, 1995).

De ahí que para que el aprendiz de lenguas extranjeras pueda comunicarse efectivamente en esa lengua, éste debe ser competente lingüísticamente, es decir, articular las palabras de una manera comprensible, poseer un vocabulario adecuado y conocer la sintaxis correctamente (Nunan, 1999). En otras palabras, debe haber logrado la competencia lingüística, entendiendo ésta como el conocimiento tácito de la lengua de un hablante-oyente ideal que posee un grupo limitado de reglas para producir un número infinito de oraciones en esa lengua (Pilleux, 2001).

Según Hymes (1974) (citado en Vez, 2000), la competencia comunicativa es ese aspecto de nuestra competencia que es capaz de comprender e interpretar los mensajes y negociar significados interpersonales en contextos específicos, es decir, que incluye el conocimiento de la gramática y el vocabulario de la lengua, el conocimiento de las reglas de comunicación oral (saber cómo empezar y terminar conversaciones, conocer los distintos tópicos que pueden emerger y saber cómo hablar y responder en diferentes situaciones), el conocimiento de las formas correctas para pedir, disculpar, agradecer e invitar y el conocimiento del uso apropiado de la lengua. Así, al lograr la competencia comunicativa, el individuo es capaz de interpretar y usar apropiadamente el significado social de las variedades lingüísticas, en cualquier momento, relacionando funciones o variedades de la

lengua cultural y comunicativamente (Pilleux, 2001).

Ahora bien, lograr estas competencias en el proceso de enseñanza de una LE requiere que el aprendiz tenga suficientes oportunidades para practicar la producción oral, ya que esta práctica le proporciona la información lingüística de entrada que está en el ambiente para favorecer el desarrollo de la competencia lingüística (Krashen, 1998), permitir la práctica y el uso de los conocimientos lingüísticos y las reglas gramaticales ya aprendidas (Gass y Varonis, 1994; VanPatten y Cadierno, 1993), obtener mayor fluidez, confirmar hipótesis y hablar sobre la lengua (Arnaiz y Peñate, 2004). Sin embargo, durante las interacciones de comunicación en la LE en el aula de clase, los estudiantes generalmente usan la LM (Brown, 2004; Butzkamm, 2003). En el caso de grupos homogéneos que tienen en común la LM, ésta es un recurso para comunicarse y los estudiantes recurren a ella con frecuencia. Esta situación lleva a plantearse hasta qué punto la LM ayuda o interfiere en el proceso de adquisición de una LE.

La creencia de que la LM influye en el proceso de aprendizaje de una LE ha sido un punto de debate y discusión desde los años cuarenta. Por un lado, están quienes afirman que la LM influye de forma negativa y, por otro, los que coinciden en que influye de forma positiva en el aprendizaje de una LE (Ellis, 1989). Desde una perspectiva estructuralista y conductista la LM era considerada una interferencia, dado que para los años 50's se pensaba que la LM era una interferencia negativa para la adquisición de la LE. Posteriormente, a partir de los años 60's con las contribuciones

de Chomsky y el cognitivismo así como de la teoría de Vygotsky (1986), se plantea que la LM constituye la base o el andamiaje para el aprendizaje de otras lenguas.

El andamiaje se refiere al proceso de controlar los elementos de la tarea que está lejos de las capacidades del estudiante, de manera que pueda concentrarse en dominar lo que puede captar con rapidez, ayudado por un individuo más capaz para que luego él las pueda realizar solo, haciendo así que el andamiaje sea temporal (Newman, Griffin y Cole, 1998). Se trata de una analogía con los andamios empleados por la construcción, ya que éstos brindan apoyo, sirven como herramienta y permiten el alcance al sujeto cuando es necesario (Schunk, 2000). En este sentido, la LM podría ser considerada el andamio temporal que sirve de apoyo y herramienta al estudiante para el dominio y aprendizaje de la LE, dado que ésta deja de ser usada una vez que el aprendiz se ha apropiado de la lengua extranjera.

3. Metodología

Esta investigación se enmarcó dentro del paradigma cualitativo-etnográfico, el cual permite describir, analizar e interpretar las distintas realidades del hecho socio-educativo objeto de estudio (Guba y Lincoln, 1994), así como estudiar el comportamiento

de las personas en su contexto natural, tal cual como existe en un escenario particular (Yin, 2003). El diseño de investigación corresponde al estudio de casos, el cual es definido por Walker (1983) y Yin (2003) como la recolección exhaustiva y detallada de información de una unidad específica, un caso en particular de una población, de una institución, de una clase, de un individuo en su contexto, a través de diferentes herramientas etnográficas. De acuerdo con Nieto (2004), Mason (2006) y Silverman (2005), este diseño de investigación es ideal para los estudios que tienen como propósito responder a preguntas de naturaleza ¿Cómo? y ¿Por qué?, dado que permite la recolección de gran cantidad de información sobre un caso, situación o fenómeno específico, con la finalidad de identificar, observar las circunstancias y las razones por la que éste sucede. Según Hammersley y Atkinson (2000), el estudio de casos es uno de los diseños de investigación en las Ciencias Sociales que se caracteriza por ser particular, descriptivo e inductivo.

Se contó con la participación de cuatro (4) informantes clave: tres (3) estudiantes y un (1) docente, quienes son identificados en este estudio con pseudónimos para resguardar su anonimato y confidencialidad de los datos (Cuadro 1).

Cuadro 1. Identificación de los informantes

Seudónimos	Informantes
Daniel	Docente
Karem	Estudiante
Jon	Estudiante
Máximo	Estudiante

- *La observación participante.* El período de observación se llevó a cabo durante los tres meses de duración del curso. Se observaron dieciocho (18) clases correspondiente a setenta y dos (72) horas académicas, distribuidas en cuatro (4) horas semanales. Las notas de campo se registraron a través de un Diario de Doble Entrada donde se llevó el registro de las actividades que se realizaban en el aula durante la clase, en particular, las situaciones e interacciones orales en la LE donde los estudiantes o el docente emplearon la LM.

- *Grabaciones de audio y video.* Las grabaciones de audio y video, de acuerdo con Van Lier (1988), son instrumentos ideales para el investigador que quiere observar un fenómeno con mucho detenimiento. De allí que durante la observación participante se grabaron las interacciones orales que ocurrieron en el aula de clases, para un total de dieciocho (18) grabaciones de video y dieciocho (18) grabaciones de audio. Las grabaciones fueron transcritas para facilitar el análisis de las interacciones de los participantes, y para focalizar aspectos relevantes para el guión de las entrevistas.

- *La entrevista semi-estructurada.* Las preguntas para las entrevistas semi-estructuradas surgieron a partir del análisis de la información recogida durante la observación, las notas de campo y las grabaciones (Spradley, 1980). Cada entrevista duró una (1) hora. Se realizaron cuatro (4) entrevistas a cada informante: en la primera semana de observación, se realizó una primera entrevista con el objeto de obtener información personal de los estudiantes y el uso de la LM en el aula de clase; la segunda entrevista se llevó a cabo a mediados del curso con el fin de conversar acerca de las situaciones en las

que se empleó la LM hasta ese momento; la tercera entrevista se realizó con el propósito de conversar acerca de las nuevas situaciones y ahondar en ciertos aspectos que no fueron incluidos en las dos entrevistas anteriores. La última entrevista se hizo para confirmar parte de la información ofrecida en las tres anteriores, y para aclarar algunas dudas con respecto a ciertas situaciones. Se hicieron preguntas específicas sobre el uso de la lengua materna en determinada situación, de acuerdo a lo observado y grabado; para ello, se seleccionaron aquellas interacciones en la LE en las que los estudiantes emplearon la LM, y se les reprodujeron a cada informante con la intención de contextualizarlo ante determinada situación y conversar al respecto.

Para el análisis e interpretación de los datos, toda la información se trianguló con el objeto de dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas. De acuerdo con Denzin (1975), la triangulación es la combinación de tres o más fuentes de datos con el fin de abordar mejor el fenómeno que se investiga, de obtener los resultados y de dar veracidad a los mismos. El producto de este cruce de diferentes fuentes es el corpus de resultados de la investigación (Creswell, 2002; Morse, 1991). Así, la triangulación se produce cuando existe concordancia o discrepancia entre las diversas fuentes de información.

Del mismo modo, el análisis e interpretación de los datos en un estudio de carácter cualitativo, puede ser abordado a través de diversos procedimientos propuestos por diferentes autores (Coffey y Atkinson, 1996; Ellis, 2005; Minayo, 1993; Miles y Huberman, 1994; Morse, 1995; Strauss y Corbin, 2002). Con base en estos

autores y sin olvidar, por su puesto, lo cíclico del proceso del análisis y la triangulación de los datos, el procedimiento que se siguió para analizar la información en este estudio se orientó por medio de las siguientes actividades:

- a. Revisión de los datos obtenidos a través de las diferentes fuentes de investigación (la observación participante, las notas de campo, las grabaciones de audio y de video y las entrevistas) para la comprensión del fenómeno por parte del investigador.
- b. Reducción de los datos en unidades significativas, agrupadas siguiendo patrones equivalentes, comunes o diferentes, lo cual implica la búsqueda de eventos, palabras, procesos y características específicas para identificar una unidad de análisis que llevase posteriormente a categorías basándose en las preguntas de investigación planteadas.
- c. Asignación de códigos a partir de la lectura exhaustiva y repetida de los datos y del análisis, de modo que el código

represente la característica particular que agrupa los datos de acuerdo a sus propiedades para comparar y contrastar. Los datos fueron organizados de acuerdo con el sistema derivado de los mismos, es decir, los datos se agruparon y ordenaron en función de los códigos asignados.

- d. Verificación y validación de los resultados mediante la lectura exhaustiva de la información que dio como resultado las diversas categorías. Durante este proceso se retornó a la literatura y se estableció una relación de los nuevos conocimientos con los ya obtenidos para así comprender y construir explicaciones.

4. Resultados

Como evidencia de los resultados obtenidos, se presentan fragmentos de las entrevistas y de las interacciones construidas a partir de las grabaciones de audio y de video, las observaciones y la toma de notas. Los resultados se presentan a través de las categorías y las subcategorías que emergieron a partir del análisis (Figura 1).

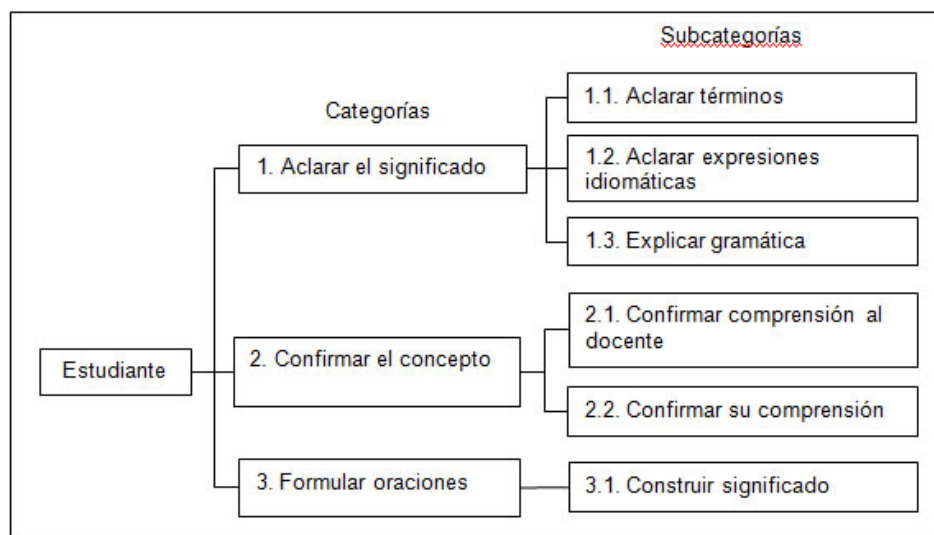


Figura 1. Categoría 1. Aclarar el significado

De acuerdo con Butzkamm (2003), durante la clase de LE es necesario que el aprendiz, en algunas ocasiones, emplee la LM para comunicarse, de modo que pueda asociar la LE con sus experiencias previas en su LM. Según Krashen (1998), para que las interacciones orales sean significativas

y permitan al aprendiz la apropiación de la LE, la información lingüística de entrada, debe ser comprensible para el estudiante. En este sentido, los participantes en este estudio utilizaron el español como LM en sus interacciones en inglés para **aclarar términos** (Subcategoría 1.1), tal como se evidencia en el Cuadro 2.

Cuadro 2. Interacción sobre el uso de la LM para aclarar términos

1. Heriberto: Em... Yelitza, do you think you ever go parachuting?	1. Heriberto: Em... “Yelitza” ¿Te lanzarías alguna vez en paracaídas?
2. Yelitza: What is parachuting?	2. Yelitza: ¿Qué es paracaídas?
3. Heriberto: Parachuting? Um...	3. Heriberto: ¿Paracaídas? Um...
4. Máximo: It's a kind of... (se queda pensando)	4. Máximo: Es una especie de ... (se queda pensando)
5. Heriberto: Sorry...When you put these special... “Montaña Alta” (menciona nombre del lugar donde se lanzan en parapente, el cual es bastante conocido en la región) jajaja!	5. Heriberto: Disculpa... Cuando tu te colocas es especial...“Montaña Alta” (menciona nombre del lugar donde se lanzan en parapente, el cual es bastante conocido en la región) ¡Jajaja!
6. Yelitza: Jajaja! (sonríe con cara de asombro pero aún no entiende el significado)	6. Yelitza: ¡Jajaja! (sonríe con cara de asombro pero aún no entiende el significado)
7. Jon: Parapente! parapente!	7. Jon: ¡Parapente! ¡parapente!
8. Yelitza: Ah...	8. Yelitza: Ah...
9. Máximo: Parapente! (confirmando que es parapente)	9. Máximo: ¡Parapente! (confirmando que es parapente)

En el Cuadro 2, se observa como los participantes durante la conversación en inglés emplean la LM para explicar el significado de la palabra *parachuting* (líneas 7 y 9). En principio, Heriberto formula la pregunta (línea 1) dirigiéndose a Yelitza quien, al no entender, pregunta por el significado de *parachuting* (línea 2). Luego, Máximo intenta dar la explicación en inglés pero se queda callado (línea 4). En vista de esto, Heriberto trata de explicar en inglés, se queda callado unos segundos y termina mencionando el lugar donde la gente acostumbra a lanzarse en parapente (línea 5). Sin embargo, Yelitza aún no entiende, de allí que Jon dice en español el significado de la palabra *parachuting* (línea 7), Yelitza confirma entender (línea 8) y Máximo dice **parapente** como afirmando, aceptando y tratando de recordar el significado en español (línea 9). Luego que se usó el español y que Yelitza entendió su significado la interacción y comunicación continuó y fluyó con normalidad. Con respecto a esta situación, Jon y Karem mencionan en sus entrevistas lo siguiente:

Bueno, yo le doy la explicación en español para que, como para, para hacerle entender a Yelitza de manera de... el significado de, de manera más rápida sin que, sin tener que hacer una pausa para toda la clase (Jon).

Igual necesita la traducción de la palabra para... para... que Yelitza entendiera porque si Yelitza no entendía, Heriberto se iba a quedar hablando solo, no iban a poder seguir la conversación, se lo tradujeron y siguió la conversación (Karem).

En base a lo mencionado por Jon y Karem en esta situación, los estudiantes emplean la LM para dar el significado y para hacer la traducción del equivalente de la palabra de una forma rápida y efectiva sin necesidad de interrumpir la clase.

Aclarar expresiones idiomáticas (Subcategoría 1.2). Según Butzkamm (1998), cuando se trata de frases idiomáticas, es necesario que se emplee la LM para explicar el significado de estas expresiones y contextualizarlas. Esto en virtud no sólo del significado textual que las frases tienen en determinadas situaciones, sino también del contexto cultural en el que sucede. De esta manera, se evidencia el uso de la LM por los participantes de este estudio, según se ilustra en la interacción del Cuadro 3.

Cuadro 3. Interacción donde se evidencia el uso de la LM para aclarar expresiones idiomáticas

<p>1. Daniel: What does <i>mind you</i> mean?</p> <p>2. Estudiantes: (no responden)</p> <p>3. Daniel: It says, we have to add one of these meanings, “still, mind you, or though” Remember these are phrases they are not always easy to understand.</p> <p>4. Karem: Ok!</p> <p>5. Daniel: Not always easy to understand and also not easy to explain, you have to practice a lot to understand perfectly. What do you think the answer might be in the first one: _____ even today some of them continue to shock, don’t they? What do you think?</p> <p>6. Estudiantes: (continúan sin responder)</p> <p>7. Daniel: Still, mind you, or though, in the first one?</p> <p>8. Karem: Mind you? (responde con duda)</p> <p>9. Daniel: Yes!</p> <p>10. Karem: Yes!</p> <p>11. Daniel: <u>Mind you</u>, even today some of them continue to shock, don’t they? You understand more less what it says there?</p> <p>12. Karem: Yes!...It’s like remember or something no?.....(con duda)</p> <p>13. Daniel: No... What else, what else you think is gonna be?</p> <p>14. Franky: no....</p> <p>15. Daniel: It’s not easy to understand it.</p> <p>16. Yelitza: It’s like a connective?</p> <p>17. Daniel: Yes...it’s like a connector. Well, it says ...We have to put on in Spanish for understanding it better. What’s the sentence saying in Spanish, what is mind you?</p> <p>18. Yelitza: Mind you ¿es como, sin embargo, no?</p> <p>19. Daniel: Yes! It’s something like that.</p> <p>20. Yelitza: Um... Ok (con cara de que comprendió)</p> <p>21. Daniel: We have to read the whole context to understand.</p> <p>22. Karem: Ok!</p> <p>23. Daniel: Because it is not the same...it’s something like that.</p>	<p>1. Daniel: ¿Qué significa <i>mind you</i>?</p> <p>2. Estudiantes: (no responden)</p> <p>3. Daniel: Dice que tenemos que agregar uno de estos significados (<i>still, mind you or though</i>) recuerden que estas son frases que no son fácil de entender.</p> <p>4. Karem: OK!</p> <p>5. Daniel: No siempre son fácil de entender ni de explicarlas, ustedes tienen que practicar bastante para entender perfectamente. ¿Cuál creen ustedes puede ser la respuesta en la primera: <i>even today some of them continue to shock, don’t they?</i>)¿Qué creen?</p> <p>6. Estudiantes: (continúan sin responder)</p> <p>7. Daniel: <i>Still, mind you, or though</i> en el primero?</p> <p>8. Karem: (<i>mind you?</i>) (responde con duda)</p> <p>9. Daniel: ¡Sí!</p> <p>10. Karem: ¡Sí!</p> <p>11. Daniel: Sin embargo, aún hoy continúan conmocionandos, no? ¿Entienden más o menos que dice allí?</p> <p>12. Karem: ¡Sí!...Es como recordar o algo no?..... (con duda)</p> <p>13. Daniel: No... ¿Qué más? ¿Qué más piensan que puede ser?</p> <p>14. Franky: No....</p> <p>15. Daniel: No es fácil de entenderlas</p> <p>16. Yelitza: ¿Es como un conector?</p> <p>17. Daniel: Si es como un conector. Este dice. . . necesitamos ponerlo en español para entenderlo mejor. ¿Qué es lo que significa en español? ¿Qué es <i>mind you</i>?</p> <p>18. Yelitza: <i>Mind you</i>¿es como, sin embargo, no?</p> <p>19. Daniel: ¡Sí! Es algo así.</p> <p>20. Yelitza: Um... Ok (con cara de que comprendió)</p> <p>21. Daniel: Tenemos que leer todo el contexto para entender perfectamente.</p> <p>22. Karem: Ok!</p> <p>23. Daniel: Porque no es igual es algo así, algo parecido.</p>
--	--

En este caso fue necesario que el docente recurriera al español para que los estudiantes comprendieran mejor el significado de la frase *mindyou*. *Mindyou* es una de esas expresiones coloquiales del lenguaje informal, cuya acepción como conector en español equivaldría a “sin embargo, debo decir, tengo que admitir”, de acuerdo con

el contexto de la interacción donde Yelitza utilizó la LM para traducir la palabra.

Explicar gramática (Subcategoría 1.3). La siguiente interacción, que se ilustra en el Cuadro 4, es un ejemplo que muestra el empleo de la LM para aclarar un aspecto gramatical de la LE.

Cuadro 4. Interacción donde se evidencia el uso de la LM para aclarar aspectos gramaticales

1. Marcos: It produce damage (repite a Yelitza para que escriba)	1. Marcos: Produce daño (repite a Yelitza para que escriba)
2. Yelitza: It produce? (aún no entiende)	2. Yelitza: ¿Produce? (aún no entiende)
3. Marcos: Damage (pronuncia nuevamente y Yelitza ya entendió)	3. Marcos: Daño (pronuncia nuevamente y Yelitza ya entendió)
4. Jon: With e[i] [s] (es) (mientras mira lo que escribe Yelitza, quien ha escrito <i>produce</i> , en vez de <i>produces</i>)	4. Jon: Con e(i)-s (es) (mientras mira lo que escribe Yelitza, quien ha escrito <i>produce</i> , en vez de <i>produces</i>)
5. Yelitza: produce? (en forma de pregunta y con duda)	5. Yelitza: ¿Produce? (en forma de pregunta y con duda)
6. Jon: With e[i] [s] (es) porque es tercera persona (señalando y tratando de explicarle a Yelitza)	6. Jon: With e(i)-s (es) porque es tercera persona (señalando y tratando de explicarle a Yelitza)
7. Yelitza: e[i] [s] (es)? (pregunta, dudando)	7. Yelitza: e(i)-s (es)? (con duda aún)
8. Jon: e[i] [s] (es)? (pero Yelitza aún no entiende)	8. Jon: e(i)-s (es) (pero Yelitza aún no entiende)
9. Jon: Como hablan en tercera persona (señalando en el cuaderno y tratando de explicarle a Yelitza nuevamente).	9. Jon: Como hablan en tercera persona(señalando en el cuaderno y tratando de explicarle a Yelitza nuevamente).
10. Yelitza: English, please! (en forma de juego y corrige en el cuaderno agregándole la “s” a <i>produce</i>)	10. Yelitza: ¡Inglés por favor! (en forma de juego y corrige en el cuaderno agregándole la “s” a <i>produce</i>)
11. Estudiantes: Jajaja (todos se ríen)	11. Estudiantes: ¡Jajaja! (todos se ríen)
12. Yelitza: ¿Así? (muestra a Jon, Marcos también mira)	12. Yelitza: ¿Así? (muestra a Jon, Marcos también mira)
13. Jon: Ajá! (confirma que está correcto)	13. Jon: ¡Ajá! (confirma que está correcto)

Mientras resolvían la tarea, Jon intervino para corregir a su compañera quien estaba escribiendo y conjugando mal el verbo *produce* en tercera persona (línea 4), pero Yelitza preguntó con duda (línea 5), por ende Jon hace la aclaratoria en español (línea 6). En vista de que aún Yelitza no entendía, él continuó explicando en español nuevamente (línea 9) y la interacción continuó en inglés (línea 10). Yelitza agregó la “s” al verbo *produce* y luego pidió confirmación en español a Jon preguntándole **¿Así?** (línea 12) mostrándole el cuaderno y la escritura de *produces*; Jon le confirmó respondiéndole **¡Ajá!** (línea 13).

En razón de lo expuesto anteriormente, la LM tiene lugar durante las interacciones orales de los estudiantes para resolver problemas de gramática de las tareas en el aula de clase.

Del mismo modo, esto es considerado por Karem cuando menciona lo siguiente:

Yelitza, cuando dice así es porque este... se creó una situación informal a pesar de que ellos están estaban tratando, de que estaban en grupo, de hablar en inglés y de lo que... porque es tercera persona, ya ahí Jon estaba obstinado de decirles y repetir.

Los estudiantes consideran necesario emplear la LM como una estrategia rápida y efectiva, dado que ésta les ayuda a comprender la LE. De acuerdo con Butzkamm (2003), la LM es empleada como medio de comunicación para dar explicaciones de gramática, tal como sucede en este caso, para ayudar al aprendiz a comprender más fácilmente cómo formular las frases gramaticalmente.

De acuerdo a las situaciones explicadas, la LM es utilizada por los estudiantes para proveer información comprensible sobre vocabulario, expresiones o frases idiomáticas en inglés y explicaciones de gramática. Estos resultados coinciden en parte con los resultados de un estudio llevado a cabo por Lin (1990), quien encontró que la LM tenía diferentes funciones en el aula de clase; dos de esas funciones eran la explicación de vocabulario y la aclaratoria de instrucciones a manera de susurro o cuchicheo entre los estudiantes durante las tareas. De igual forma, estas situaciones descritas ocurren por diversas razones: el desconocimiento de vocabulario, de frases idiomáticas y de estructuras gramaticales, interpretándose éstas como deficiencias en las competencias gramaticales y como problemas de comprensión.

Categoría 2. Confirmar comprensión

El aprendiz emplea el español para **confirmar su comprensión** (Subcategoría 2.2) de la LE. Evidencia de esta situación se presenta en la siguiente interacción que se muestra en el Cuadro 5.

Cuadro 5. Interacción donde se evidencia el uso de la LM para confirmar comprensión

<p>1. Franky: You can be imprisoned for 6 months for smuggling gum into the country.</p> <p>2. Daniel: Yes, very good! Everybody understands?</p> <p>3. Estudiantes: (Tienen cara de no comprender)</p> <p>4. Agripina: What is smuggling?</p> <p>5. Daniel: (Repite) smuggling what is to smuggle? a verb there, it's a verb, smuggle. If I...when anybody - takes something from one country to another country without. . ah, or been illegal.</p> <p>6. Estudiantes: ...(Algunos segundos en silencio, algunos estudiantes parecen comprender y otros no, se miran entre ellos mismos)</p> <p>7. Agripina: Aaah! (asintiendo que entendió)</p> <p>8. Jon: Smuggling! (repite con cara de duda)</p> <p>9. Daniel: Smuggling. What is the word in Spanish?</p> <p>10. Karem: Contrabando.</p> <p>11. Agripina: contrabandear.</p> <p>12. Daniel: Ok you understand smuggling... it...can be money... can be anything.</p> <p>13. Agripina: Drugs, ja ja ja!</p> <p>14. Daniel: Drugs, yes! Anything that you take from one country to another country illegally, smuggling, even people.</p> <p>15. Number three, please?</p>	<p>1. Franky: Tú puedes ir a la cárcel por 6 meses por contrabandear chicle a la ciudad!</p> <p>2. Daniel: Sí muy bien! ¿Todos entienden?</p> <p>3. Estudiantes: (Tienen cara de no comprender)</p> <p>4. Agripina:[What is smuggling?] [Qué es smuggling?]</p> <p>5. Daniel: (Repite) smuggling ¿Qué es smuggle? Un verbo allí, es un verbo si yo... cuando alguien lleva algo de un país a otro sin . . . ah, siendo ilegal.</p> <p>6. Estudiantes: ...(Algunos segundos en silencio, algunos estudiantes parecen comprender y otros no, se miran entre ellos mismos)</p> <p>7. Agripina: Aaah! (asintiendo que entendió)</p> <p>8. Jon: Smuggling!(repite con cara de duda)</p> <p>9. Daniel: Smuggling. ¿Cuál es la palabra en español?</p> <p>10. Karem: Contrabando.</p> <p>11. Agripina: contrabandear.</p> <p>12. Daniel: Ok ustedes entienden smuggling... puede ser contrabando de dinero puede ser cualquier cosa.</p> <p>13. Agripina: Drogas, ja ja ja</p> <p>14. Daniel: Drogas, sí! Algo que llevas de un país a otro ilegalmente, smuggling contrabando, incluso gente,</p> <p>15. ¿Número tres, por favor?</p>
---	---

Durante la interacción, surge la palabra *smuggling* la cual no es comprendida por la mayoría de los estudiantes; quienes, en silencio, se miran unos a otros (líneas 3 y 6). Inmediatamente, Agripina interviene y pregunta por el significado de esta palabra (línea 4). Entonces, el docente explica en inglés el significado de ésta (línea 5), pero algunos estudiantes como Jon aún parecen no comprender, lo cual hace que el docente, intervenga y solicite a la clase que digan en español el significado de *smuggling* (línea 9). En vista de la solicitud del docente, las estudiantes, Karem y Agripina, intervienen simultáneamente expresando en español el significado de *smuggling* (líneas 10 y 11). El docente confirma que la palabra expresada en español es la adecuada (línea 12), y menciona algunas palabras en inglés para ampliar un poco más la explicación del significado de ésta. Incluso, Agripina interviene para contribuir en esta explicación (línea 13), y el docente continúa explicando en más detalle el significado (línea 14). Luego, la comunicación continúa en inglés.

De este uso de la LM, se infiere que el docente solicita a la clase que expresen en español el significado de la palabra *smuggling* para asegurarse de que los estudiantes han entendido que significa “contrabando”. Así lo confirma Karem al señalar lo siguiente:

Allí se entendió el significado de *smuggling*, era para confirmar bien el concepto y para que quede bien claro entre todos, porque veía que quizás explicaba las cosas en inglés, y igualito la gente quedaba con dudas.

El uso de la LM, además de confirmar la comprensión, facilitó el significado de manera rápida para quienes aún no habían entendido, tal y como lo expone Jon a continuación:

Porque él no quiso extenderse más ...y dar todo un resumen de qué significa *smuggle*... yo por ejemplo entendí fue al final cuando Karem dijo “contrabando”, y yo lo que pasa es que o sea, yo ni siquiera en español utilizo la palabra contrabando.

Máximo, por otra parte, coincide con Jon en cuanto a confirmar el significado de *smuggling*:

Yo, por ejemplo, entendí, o sea cuando él empezó a decir *from one place to another place*, yo ya había captado, pero cuando Karem dijo “contrabando”, me confirmó lo que pensé.

Tal como lo menciona Máximo, la LM sirvió no sólo para **confirmarle al docente** (Subcategoría 2.1) que los estudiantes comprendieron, sino que también permitió ratificar el significado de la palabra para los demás aprendices. Al respecto, Butzkamm (2003) expresa que el asociar las explicaciones en la LE con la LM ayuda en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la LE, debido a que la LM sirve como andamiaje o mediación para facilitar la comprensión de la LE, tal y como sucedió en este caso con la comprensión de *smuggling*. Con base en esta interacción, se infiere que los estudiantes, en ocasiones, emplean la LM para confirmar que han comprendido.

Categoría 3: Formular oraciones

En el contexto de aprendizaje de una LE, el estudiante emplea la LM no sólo para obtener y proveer información comprensible sobre la LE, cómo se mencionó y evidenció anteriormente, sino también para construir su discurso en la LE. Formular oraciones

incluye **construir significado** (Subcategoría 3.1). El estudiante, mientras habla en inglés, usa español para preguntar sobre cómo expresar en inglés determinada palabra. Esta función de la LM puede observarse en la interacción que se muestra en el Cuadro 6.

Cuadro 6. Interacción donde se evidencia el uso de la LM para construir significados

1. Daniel: Number five?... US teenager Michael Fay was arrested for vandalism? True or false? Was arrested for vandalism?	1. Daniel: ¿Numero cinco?... ¿El adolescente norteamericano Michael Fay fue arrestado por vandalismo? ¿Verdadero o falso? ¿Fue arrestado por vandalismo?
2. Heriberto: True!	2. Heriberto: ¡Verdad!
3. Daniel: Yes! And number six? Drug possession can lead to the death penalty? Yes or no? True or false?	3. Daniel: ¡Sí! ¿Y número seis? ¿Posesión de drogas puede ser causal de pena de muerte? ¿Si o no? ¿verdadero o falso?
4. Yelitza: False!	4. Yelitza: ¡Falso!
5. Daniel: Why?	5. Daniel: ¿Por qué?
6. Yelitza: Depends...	6. Yelitza: Depende...
7. Daniel: On what?	7. Daniel: ¿De qué?
8. Yelitza: If you...um... ¿cómo se dice poseer?	8. Yelitza: Si tú...um... ¿cómo se dice poseer?
9. Daniel: If you own, if you have!	9. Daniel: (<i>If you own, if you have</i>) Si tú posees, si tú posees!
10. Yelitza: If you own a lot of...	10. Yelitza: (<i>if you own a lot o f...</i>) Si tú posees mucha...
11. Daniel: Drugs...	11. Daniel: Drogas...
12. Yelitza: Drugs...	12. Yelitza: Drogas...
13. Daniel: Ajá (como con cara de asombro).	13. Daniel: Ajá (como con cara de asombro).
14. Yelitza: It's minimum jajajaja...(se da cuenta que no es correcta su respuesta)	14. Yelitza: Es mínima jajajaja (se da cuenta que no es correcta su respuesta).
15. Daniel: Anybody else have false?... or true?... true?... It's true! (La comunicación continúa en inglés.)	15. Daniel: ¿Alguien más tiene falso?... o ¿verdadero?... ¿verdadero?... ¡Es falso! (La comunicación continúa en inglés.)

Durante esta discusión en inglés para resolver y chequear el ejercicio, Daniel pregunta a los estudiantes si era cierto o no que Michael Fay fue arrestado por vandalismo (línea 1). Heriberto contesta acertadamente (línea 2), Daniel continúa preguntado sobre el ejercicio (línea 3), Yelitza interviene respondiendo, pero su respuesta no es correcta (línea 4). En consecuencia, Daniel solicita a Yelitza que explique el por qué de su respuesta (líneas 5 y 7), de allí que ella interviene nuevamente para responder; sin embargo, en el momento que ella está explicando no sabe cómo decir en inglés la palabra *poseer*, por lo cual Yelitza recurrió a la LM (línea 8), Daniel suministra a Yelitza las estructuras u oraciones en inglés (línea 9), ésta última las emplea para seguir expresando su idea y explicar el por qué de su respuesta (línea 10) y la comunicación continúa en inglés. Mediante esta interacción, se percibe que Yelitza emplea el español para preguntar por palabras en inglés para construir su oración y continuar hablando en inglés.

Durante la entrevista, Máximo expresa que Yelitza usa el español por el desconocimiento de las palabras en inglés, pero que en su caso particular, él usa la LM no sólo por desconocimiento sino en ocasiones por olvido, por falta de práctica de vocabulario:

Yo pienso, o sea que uno usa español es porque no sabe decirlo en inglés. En mi caso, o sea yo, hay ocasiones que si de repente me acuerdo de ciertas palabras, y si las hablo pero después uno se tranca y cónchale uno claro uno recurre al español.

De lo anterior se puede concluir entonces que la LM sirve de herramienta

para que el estudiante obtenga el equivalente de determinada palabra en circunstancias específicas y así construir su propio discurso en inglés (Butzkamm, 2003). Brooks y Donato (1994) nos dicen que el uso de la LM es una estrategia que emplea el estudiante en su proceso de pensamiento para la construcción del discurso en la LE.

5. Conclusiones

Este estudio analizó las concepciones de los estudiantes en relación al uso de la LM en las interacciones orales en la LE. Los hallazgos indican que la concepción de los estudiantes coinciden en que la lengua materna es poco empleada por ellos, dado que el proceso de comunicación en el aula de clase era en inglés prácticamente; es decir, que estos estudiantes procuraban y se esforzaban en interactuar en inglés, su LE, y no en español, su LM. Sin embargo, a pesar de lo poco que emplearon el español, ellos estaban conscientes de que cuando lo hacían era a través de una o dos palabras aisladas y no de conversaciones estructuradas como tal. Asimismo, a medida que progresaban en el curso, el uso de la LM disminuía cada vez más, atribuyendo esto al hecho de que las oportunidades para hablar en la LE aumentaba semana tras semana, haciendo que los aprendices sintieran mayor seguridad para expresarse e interactuar en la LE. En tal sentido, dentro de la concepción de los estudiantes, la LM es necesaria, porque ésta les ayuda a comprender y comunicarse en la LE durante las clases. Si bien los estudiantes están conscientes de que por estar en una clase de LE debían hablar y comunicarse en inglés, no desestiman la importancia que tiene la LM en el proceso de aprendizaje

de LE debido a que ésta fue empleada con diferentes propósitos y en diversas circunstancias.

En cuanto a los propósitos por los cuales los estudiantes emplearon la LM, se encontró que lo hacían con tres finalidades: 1) Favorecer la comprensión del vocabulario y de frases idiomáticas; 2) Resolver y aclarar explicaciones gramaticales; 3) Confirmar su comprensión de la LE. Al respecto, puede concluirse que el uso de la LM es una condición del aprendiz de una LE, sin la cual no es posible la apropiación de la lengua meta, dado que es a través de la LM que éste puede comprender el significado del vocabulario y de la gramática de la LE y/o hacer la respectiva traducción (Butzkamm, 1998, 2003; Lin, 1990). Es a través de las conversaciones metalingüísticas que el aprendiz reflexiona si la oración está correcta, o confirma y disiente sus propias hipótesis acerca de lengua y explora sus recursos para resolver las dificultades y así comenzar a construir su metalenguaje de la LE.

Con respecto a las situaciones en las cuales los estudiantes emplean la LM, se halló que ellos lo hacían en circunstancias de incompreensión de vocabulario y de frases idiomáticas, dudas en cuanto a vocabulario y pronunciación, falta y/o falla del conocimiento en los aspectos gramaticales, lexicales y fonológicos de la LE. Todo esto se entiende como deficiencias en la competencia comunicativa y gramatical que tiene el estudiante de la LE. Por tanto, los estudiantes recurren a la LM cuando el conocimiento en la lengua objeto de estudio les falla, en este caso, en los aspectos gramaticales y lexicales (Liebscher y Dailey-O´Cain, 2005).

Se puede concluir que el rol de la LM durante las interacciones orales de los participantes de este estudio, está vinculada con sus acciones en su esfuerzo por comunicarse, por aprender y por apropiarse de la LE. Este uso que los participantes hicieron de la LM es coherente con los planteamientos de Butzkamm (2003), quien plantea que la LM sirve como sistema de apoyo para el aprendizaje de una LE. También es coherente con la teoría Sociocultural de Vygotsky (1986) sobre el lenguaje como herramienta semiótica usada para pensar y organizar los pensamientos. En otras palabras, la LM sirve de mediación para que el individuo organice, planee y coordine sus propias acciones y las de los demás (Vygotsky, 1986; Wertsch, 1991); por tanto, su rol en el aprendizaje de una LE no puede ser relegado o ignorado.

De allí que, en el caso de aulas con estudiantes monolingües, la LM desempeña un rol muy importante en el proceso de adquisición de la LE, puesto que ésta es empleada como herramienta mediadora para resolver problemas y negociar significados durante la interacción social con los pares y el docente, facilitando la apropiación de la LE. Estos hallazgos se relacionan con las funciones heurística e interaccional mencionadas por Halliday (citado en Vez, 2000). Es decir, los aprendices emplean la LM para aprender la LE y para mantener la comunicación entre ellos durante las interacciones en la LE.

Finalmente, la LM, más que tener una influencia negativa o de interferencia como lo plantearon los estructuralistas – cuando ésta se usa como estrategia de mediación del proceso de aprendizaje de la LE – sirve de andamiaje para que el aprendiz comprenda

y se apropie de la lengua meta. En consecuencia, se hace necesario replantear el uso de la LM en clase de LE, y considerar la posibilidad de que el uso adecuado y oportuno de ésta tendrá un efecto positivo en el proceso de apropiación de la LE.

E-mail: ruthnoemi19@hotmail.com

E-mail: cchacon@ula.ve

Referencias

- Alcoba, S. (Coord.) (1999). *La oralización*. Barcelona, España: Ariel Practicum.
- Arnaiz, P., y Peñate, M. (2004). El papel de la producción oral (output) en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera (LE): el estudio de sus funciones. *Porta Linguarum*, 1, 37-59.
- Brooks, F., y Donato, R. (1994). Vygotskian approaches to understanding foreign language learner discourse during communicative tasks. *Applied Linguistics*, 77 (2), 262-274.
- Brown, H. (2000). *Principles of language learning and teaching*. New York: Longman.
- Brown, H. (2004). *Language assessment: principles and classroom*. New York: Longman.
- Bruner, J. (1995). *El habla del niño, aprendiendo a usar el lenguaje*. Buenos Aires, Argentina: Paidós. Recuperado el 8 de agosto de 2008 en <http://www.educared.org.ar/biblioteca/coordenadas/index.php?q=node/105>.
- Butzkamm, W. (1998). Code-switching in a bilingual History lesson: The mother tongue as a conversational lubricant. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1 (2), 81-99.
- Butzkamm, W. (2003). We only learn language once. The role of the mother tongue in FL classrooms: Death of a dogma. *Language Learning Journal*, 28, 29-39.
- Coffey, A., Atkinson, P. (1996). *Making sense of qualitative data: Complementary research strategy*. London: Sage.
- Creswell, J. (2002). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River: NJ: Merrill Prentice Hall.
- Denzin, N. (1975). *The research act. A theoretical introduction to sociological methods*. New York: McGraw Hill.
- Ellis, R. (1989). *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2005). *La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza. Análisis de las investigaciones existentes* (A. Gonzalo Trad.). Wellington: Departamento Técnico del Ministerio de Educación de Nueva Zelanda.
- Gass, S., y Varonis, E. (1994). Input, interaction and second language production. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 283-302.

- Guba, G., y Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln. (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Hammersley, M., y Atkinson, P. (2000). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona, España: Paidós.
- Krashen, S. (1998). Comprehensible output? *System*, 26 (2), 175-182.
- Lin, A. (1990). *Teaching in two languages: Language alternation in foreign language classrooms*. Washintong, DC: Eric Clearinghouse on Languages and Linguistics. Recuperado el 6 de enero del 2012 en http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED399799&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED399799.
- Liebscher, L., y Dailey-O'Cain, J. (2005). Learner code-switching in the content-based foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 89, 234-247.
- Mason, J. (2006). *Mixing methods in a qualitatively driven way*. *Qualitative Research*, 6 (1), 9-25.
- Miles, M., y Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis. A sourcebook of new methods* (2da ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Minayo, C. (1993). *Challenge of the knowledge: Researches qualitative in health*. São Paulo, Brasil: Publisher Hucitec.
- Morse, J. M. (1991). Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation. *Methodology corner. Rev. Nursing Research*, 40 (1), 23-45.
- Morse, J. (1995). Exploring the theoretical basis of nursing using advanced techniques of concept analysis. *Advances in Nursing Science*, 17 (3), 31-46.
- Newman, D., Griffin, P., y Cole, M. (1998). *La zona de construcción del conocimiento* (3ra ed.). Madrid, España: Morata.
- Nieto, S. (2004). *Affirming diversity. The sociopolitical context of multicultural education*. New York: Pearson.
- Nunan, D. (1999). *Second language teaching and learning*. Boston, MA: Heinle and Heinle Publishers.
- Owens, R. (2003). Desarrollo del lenguaje. En M. de Vega y F. Cuetos (Eds.), *Psicolingüística del español* (pp. 307-373). Madrid, España: Editorial Trotta, S.A.
- Pilleux, M. (2001). Competencia comunicativa y análisis del discurso. *Estudios Filológicos*, 36, 143-152. Recuperado el 7 de enero del 2011 en http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0071-7132001003600010&script=sci_arttext
- Schunk, D. H. (2000). Coming to terms with motivation constructs. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 116-119.

- Silverman, D. (2005). Instances or sequences? Improving the state of the art of qualitative research. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 6 (3). Recuperado el 5 de octubre del 2008 en <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0503301>.
- Spradley, J. P. (1980). *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (E. Zimmerman, Trad.). Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Swan, M., y Smith, B. (Eds.) (1987). *Learner English: A teacher's guide to interference and other problems*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Lier, L. (1988). *The classroom and the language learner. Ethnography and second-language classroom research*. Harlow: Longman.
- Van Lier, L. (1995). The use of L1 and L2 classes. *Babylonia*, 2, 37-43.
- VanPatten, B., y Cadierno, T. (1993). Explicit instructional and input processing. *Studies in Second Language Acquisition*, 15 (2), 25-43.
- VanPatten, B., y Williams, J. (Eds.) (2007). *Theories in second language acquisition. An introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Veiz, J. (2000). *Fundamentos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Barcelona, España: Editorial Ariel.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and language*. Boston, MA: MIT Press.
- Walker, R. (1983). La realización de estudios de casos en educación. Ética, teoría y procedimientos. En W. B. Dockrell y D. Hamilton (Comps.), *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa* (pp. 42-82). Madrid, España: Narcea.
- Wertsch, J. V. (1991) *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Yin, R. (2003). *Applications of case study research*. London: SAGE Publications.
- Nota:** Este artículo presenta parte de los resultados del Trabajo de Grado de la primera autora para optar al Grado Académico de Magister Scientiae en Enseñanza/Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras, culminada en la Universidad de Los Andes, Mérida, en el año 2011.
- Este artículo fue presentado a Entre Lenguas en julio de 2011, revisado en diciembre de 2010 y aprobado definitivamente para su publicación en enero de 2012.*