

ABSTRACTO

Las dos habilidades comunicativas en los estudiantes de segundo idioma

Sara A. Gottardi, M. A.

Thesis Chairperson: Linda M. McManness, Ph.D.

Hay una gran variedad de literatura que examina la conexión entre la lectura y la escritura y entre el habla y la comprensión oral. Esta investigación se enfoca en examinar estrategias dirigidas a desarrollar la comunicación oral y escrita en adultos que estudian un segundo idioma. Se hizo una encuesta para ver si había una conexión entre el desarrollo de estas dos habilidades. 181 estudiantes de los primeros cuatro semestres de francés, italiano, portugués y español contestaron preguntas acerca de su medio de comunicación preferido, el enfoque de su clase, su personalidad, y el uso de estrategias comunicativas en su clase. La encuesta revela que hay una gran preferencia para la comunicación escrita que no está influida por el enfoque de la clase ni la personalidad. Los resultados de la encuesta de los profesores concuerdan que los estudiantes en sus primeros cuatro semestres de estudio de un segundo idioma suelen tener un poco más destreza en su comunicación escrita que en su comunicación oral.

ABSTRACT

The Two Production Abilities in Second Language Learners

Sara A. Gottardi, M. A.

Thesis Chairperson: Linda M. McManness, Ph.D.

A variety of literature has been produced discussing the connection between reading—writing abilities and speaking—listening abilities. The current research examines techniques aimed directly at developing speaking and writing abilities in adult second language learners. A survey was conducted to query whether a relationship exists between the development of speaking and writing skills in adult second language learners. 181 students from the first four semesters of language study in French, Italian, Portuguese, and Spanish answered questions about their preferred method of communication, the focus of their class, their personality, and specific learning strategies used in their classes. The survey showed a marked preference for written communication over oral communication without regard to class focus or personality. Professor surveys concurred that students in the first four semesters of language study generally have slightly stronger writing skills than speaking skills.

Las dos habilidades productivas en los estudiantes de segundo idioma

by

Sara A. Gottardi, B.A.

A Thesis

Approved by the Department of Modern Foreign Languages

Linda M. McManness, Ph.D., Chairperson

Submitted to the Graduate Faculty of
Baylor University in Partial Fulfillment of the
Requirements for the Degree
of
Master of Arts

Approved by the Thesis Committee

Linda M. McManness, Ph.D., Chairperson

Karol J. Hardin, Ph.D.

Joan E. Supplee, Ph.D.

Accepted by the Graduate School
May 2011

J. Larry Lyon, Ph.D., Dean

Copyright © 2011 by Sara A. Gottardi

All rights reserved

TABLA DE CONTENIDOS

Lista de figuras	v
Agradecimientos	vi
Capítulo uno: Introducción	1
Capítulo dos: La comunicación oral	4
Estrategias comunicativas	6
Usar oraciones gramaticales	9
La fluidez	12
La pronunciación	13
Capítulo tres: La comunicación escrita	17
La falta de una meta	17
Las teorías sobre la escritura de segundo idioma	19
La corrección	20
Algunas prácticas para promover la buena escritura	23
Capítulo cuatro: Expectativas razonables	27
Hipótesis	27
Proceso	28
Utensilios	28
La encuesta	29
Resultados	30
El desarrollo por semestre	30
La preferencia del medio de comunicación	36

Estrategias para mejorar la comunicación	40
Capítulo cinco: Discusión y conclusión	42
Discusión.....	42
Conclusión	44
Apéndice A: La encuesta para los estudiantes	46
Apéndice B: La forma de consentimiento	47
Apéndice C: La encuesta para los profesores	48
Bibliografía	50

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.1 La destreza oral de acuerdo al semestre de estudio	31
Figura 1.2 La destreza escrita de acuerdo al semestre de estudio	32
Figura 1.3 El promedio de los resultados de la comunicación oral	36
Figura 1.4 El promedio de los resultados de la escritura	36
Figura 2.1 Las preferencias de a través de los semestres	38
Figura 2.2 Las razones para preferir la escritura	39
Figura 2.3 Las razones para preferir la comunicación oral.....	40
Figura 2.4 Las razones comparadas	40

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecerle a mi familia por apoyar mis estudios, y a mi madre por sugerir que yo solicitara a Baylor. También quiero agradecerle a la Dra. McManness por estar disponible a oír mis ideas, ser tan rápida en leer mis borradores y ofrecer sus opiniones. Gracias a todos mis profesores por compartir su conocimiento y ayudar a animarme a mí y a mis compañeros de que sí podemos lograr nuestras metas. Finalmente, quiero agradecerle a mis compañeros por ser tan buenos conmigo. Ustedes han hecho que estos últimos dos años pasaran rápidamente. Les agradezco mucho su compañerismo y amistad.

CAPITULO UNO

Introducción

Los cursos de segundo idioma en las universidades americanas requieren que los estudiantes aprendan las cuatro habilidades comunicativas: leer, escribir, escuchar y hablar. Estas cuatro habilidades se enseñan desde los niveles más básicos. No existe el lujo de dejar que los estudiantes pasen un semestre sin producir el segundo idioma. Aunque es posible dar exámenes de opciones múltiples que no requieran que el estudiante produzca el segundo idioma, esto no suele ser lo normal. Muchos de los exámenes al nivel universitario incluyen secciones donde el estudiante debe escribir oraciones completas usando gramática buena. También es normal que los cursos de segundo idioma incluyan exámenes orales como parte de la calificación final de la clase. Si la habilidad de producir el segundo idioma va a formar una parte significativa de la calificación del estudiante, es importante saber cuáles son algunas técnicas que suelen ayudar al desarrollo de estas habilidades. También sería de beneficio saber si una destreza se desarrolla antes que la otra para determinar si es razonable esperar que los estudiantes tengan tanta habilidad oral como escrita.

Un análisis de las teorías más populares de la enseñanza de segundos idiomas muestra la búsqueda del equilibrio. La enseñanza basada en la gramática y traducción se enfoca mucho en la lectura y escritura. Dependiendo del idioma y de la situación, la práctica oral y auditiva pueden ser opcionales. Los estudiantes de este método suelen tener buena gramática, pero no todos pueden hablar ni entender oralmente el segundo idioma. El método de audio-lenguaje se enfoca en poder hablar y entender oralmente el

segundo idioma pero también exige buena gramática. Para lograr estas metas, la instrucción se basa en memorizar diálogos y frases. Por lo general, no hay mucha instrucción de gramática y casi nada de instrucción en escritura. Los estudiantes de este método sí logran hablar en una forma gramáticamente correcta y entender conversaciones. Sin embargo, a veces no son capaces de entender oraciones si no siguen el patrón que han memorizado. Estos estudiantes por lo general no tienen mucha habilidad para escribir o leer el segundo idioma. El método comunicativo se enfoca en desarrollar la habilidad de tener una conversación espontánea en el segundo idioma. Sí logran tener buena fluidez en su comunicación oral, pero a veces se logra sacrificando las formas gramaticales. El Procesamiento de input de Krashen (Processing Input) le da tiempo al estudiante de familiarizarse con el segundo idioma antes de tener que producirlo. Él dice que un estudiante es capaz de aprender un idioma sin haber tenido que producirlo. En éste método, el enfoque está en recibir información auditivamente o a través de lectura. Se acepta que una persona pueda saber cognitivamente mucho más acerca de un idioma de lo que uno es capaz de producir. Los estudiantes de este método suelen poder entender el segundo idioma muy bien, pero la adquisición de la gramática y la fonología requieren práctica de producción. Saber y poder son dos cosas distintas. Hoy día, a causa de las limitaciones de todos estos métodos, los profesores suelen usar una mezcla de estrategias para ayudar a sus estudiantes.

Los guías de ACTFL (American Council on the Teaching of Foreign Languages) requieren que el estudiante desarrolle habilidades orales, auditivas, de lectura y escritura. Este estudio se enfocará en las habilidades productivas (oral y de escritura). La mayoría de los estudios ya hechos se basaba en cómo enseñar la escritura a través de la lectura y el

hablar a través del escuchar. Esas estrategias enfatizan las destrezas pasivas de recepción. Este estudio se enfoca exclusivamente en las destrezas productivas separadas de las destrezas receptivas.

CAPITULO DOS

La comunicación oral

Introducción

La teoría de Input Processing de Krashen y la idea de que lo que más se necesita para aprender un idioma es input comprensible ha sido una de las bases de la reforma de los métodos de enseñanza de segundos idiomas. Según Krashen, la meta para la enseñanza de un segundo idioma para adultos era proveerles con un ambiente donde pudieran oír el idioma hablado de una manera simplificada y más lenta de lo que el mundo les daría. Esto modifica el input y lo hace comprensible (Krashen 77). Krashen pensaba que era importante enseñarles a los estudiantes estrategias para controlar la “calidad” y la “cantidad” de input que recibían de otras personas. Sin embargo, los lingüistas de los últimos veinte años han puesto en duda la idea de que la destreza mental pueda producir estudiantes capaces de expresarse espontáneamente en el segundo idioma. Los lingüistas “han probado que el conocimiento de las estructuras de un lenguaje mostrado en pruebas que se enfocan en un solo aspecto del idioma o en pruebas de conocimiento metalingüístico de ninguna manera garantizan habilidad comunicativa, o sea, cuando se trata de una prueba de conocimiento más espontáneo (Doughty 129 “have shown that knowledge of language structures demonstrated on discrete-point tests or in tests of metalinguistic knowledge does not in any way guarantee communication ability, that is, when the measure of language knowledge is one of more spontaneous use”).

Swain hizo un estudio importante acerca del uso de francés que lograban los estudiantes de inmersión en el Canadá. Ella se preguntó por qué los estudiantes no

hablaban como nativos después de más de diez años estudiando el idioma (Dougherty). Donna Lardier hizo un estudio acerca de una mujer china que llevaba 25 años viviendo en los EE.UU. con un lenguaje que se había “fossilizado” en un punto donde ella lograba ser entendida, pero nunca lograba llegar a un nivel cercano a lo nativo (Lardier). Hay prueba de que estar en un ambiente lleno de input comprensible no resulta en un manejo del segundo idioma que se acerque al de un hablante nativo:

“el problema que los estudiantes de segundo idioma y sus maestros de clase enfrentan se puede expresar así: Enfocándose solamente en formas no tiene éxito, porque este acercamiento resulta en estudiantes que saben acerca del segundo idioma pero no lo pueden usar. Enfocándose solamente en la función y comunicación, aunque es un acercamiento mucho mejor en términos de que los estudiantes logran mejor fluidez, de todas maneras pone un tabú en la atención a forma que evita que se conviertan en hablantes precisos y eficaces (Doughty 140, “The dilemma that classroom second language learners and their teachers face may be stated thus: Putting sole emphasis on forms is unsuccessful, since this approach results in learners who know about the second language but cannot use it. Putting sole emphasis on function and communication, while a far better approach in terms of the higher degree of fluency attained by the learners, nonetheless places a taboo on attention to form that prevents them from becoming accurate and precise speakers”).

Así que ¿cuáles son las características para poder determinar si un estudiante tiene buenas destrezas en su comunicación oral? Necesitan tener habilidades comunicativas para mantener una conversación y dejarle saber al otro hablante que ellos están prestando atención. Para desarrollar esto, necesitan que los profesores les enseñen algunas estrategias de comunicación. Necesitan fluidez. A los estudiantes les ayuda tener ejercicios que les dejen usar las mismas técnicas varias veces para así bajar la atención requerida para hacer el ejercicio y aumentar la atención disponible para enfocarse en las formas. El darles tiempo para prepararse y planear lo que dirán antes de hablar también puede ayudar a aumentar la fluidez. Necesitan usar buena pronunciación. Esto requiere

dejar que los estudiantes la practiquen y ayudarles a saber cuando están usando buena pronunciación.

Estrategias comunicativas

En su artículo, “The Effects of Awareness-Raising Training on Oral Communication Strategy Use,” Yasuo Nakatani repasa los beneficios de la enseñanza de estrategias comunicativas en cuanto a mejorar las habilidades comunicativas de los estudiantes. Menciona que este es un campo que está empezando a ser explorado. Nakatani también describe su experimento para ver el impacto de la enseñanza de estrategias comunicativas en cuanto a la producción oral. Él hizo un estudio con 62 mujeres japonesas aprendiendo inglés como segundo idioma. Nakatani les enseñó varias estrategias que ellas podían emplear para ayudarlas a mantener el flujo de información en conversaciones. Estas estrategias se dividieron en grupos: estrategias de logro (como pedir ayuda o usar expresiones que le dejara saber al oyente que estaban pensando) y estrategias de reducción (como abandonar un mensaje o usar su primer idioma para ayudarlas). La mitad de las mujeres recibieron instrucción y práctica durante 12 semanas en cómo usar las estrategias. La otra mitad recibió un folleto con información semejante a la del otro grupo pero sin instrucción sobre cómo usarlas. El grupo de control tuvo más tiempo para hacer ejercicios comunicativos que el grupo que recibió práctica en cómo usar las estrategias comunicativas. Los resultados de Nakatani muestran que el grupo que recibió práctica acerca de cómo usar las estrategias comunicativas mejoró sus calificaciones entre la prueba introductoria y la prueba final. Ambas pruebas requerían que la estudiante desempeñara un papel en una pequeña actuación de un evento diario entre la estudiante y un entrevistador. En esta actuación surgía un problema que ella

necesitaba resolver. Los resultados muestran que el grupo de control no mejoró tanto como el grupo que pudo practicar cómo usar las estrategias comunicativas. La base teórica de esta investigación era que los estudiantes suelen aprender mejor cuando están concientes de lo que están haciendo para aprender. Se piensa que enseñarles estrategias comunicativas ayuda a los estudiantes a poder mantener conversaciones aún cuando tienen poca habilidad comunicativa en el segundo idioma. En este estudio, las habilidades que las estudiantes valoraban incluyen: el poder mantener una conversación, comprobar que el oyente entienda el mensaje, y usar estrategias para darse tiempo de pensar.

La enseñanza de estrategias comunicativas no siempre requiere la enseñanza de técnicas nuevas. Todas las personas usan estrategias comunicativas cuando tienen dificultad comunicándose. De hecho, muchos juegos de mesa se basan en limitar el jugador a usar solamente una estrategia para lograr su meta y fácilmente pueden ser incorporados a la enseñanza de segundos idiomas. Los juegos como *Taboo* que obligan a los jugadores a lograr que su equipo diga una palabra específica mientras el jugador describe palabras similares o situaciones donde la palabra se usaría, se enfocan en la estrategia de circunlocución. El juego de *¿Adivina Quién?* se basa en usar la descripción para identificar una persona específica entre un grupo de personas, y *Charades* requiere el uso de gestos para lograr que las otras personas entiendan lo que uno está tratando de comunicar. Estas son las mismas estrategias que los estudiantes de segundo idioma necesitan recordar que tienen disponibles para ayudarles a comunicar sus mensajes. No pueden quedarse atrancados tratando de recordar una sola palabra específica cuando están en una conversación. Necesitan mantener el flujo de comunicación. Nakatani identifica

tres estrategias muy importantes para desarrollar la fluidez: el uso de estrategias de mantenimiento de la conversación, el uso de confirmación para comprobar que el mensaje ha sido recibido y el enfocarse en no estar ansioso durante una conversación (“Effects” 124). También da una lista de algunas destrezas que benefician a los estudiantes:

- Evitar ser muy callado.
- Enfocarse en el ritmo, entonación, pronunciación y claridad del habla
- Modificar el mensaje de acuerdo al contexto
- Confirmar y comprobar que el mensaje sea recibido
- Observar la manera en que la otra persona reacciona
- Pensar directamente en el segundo idioma y no traducir del idioma nativo
- Buscar frases claves en lo que la otra persona dice en vez de tratar de entender cada palabra de por sí
- Comportarse de una manera que les haga lucir de buena luz (“Oral Communication Inventory” 155)

Los juegos son perfectos para automatizar estas estrategias ya que los juegos suelen crear ambientes relajados que bajan el filtro afectivo, el sentido de vergüenza que el estudiante puede sentir al usar el segundo idioma, y dejan que los estudiantes se comuniquen con menos ansiedad. Dörnyei menciona que “proveer oportunidades para practicar el uso de estrategias parece ser necesario porque las Estrategias comunicativas solamente pueden desempeñar su papel como recursos de primer auxilio si su uso ha alcanzado un nivel de automatización” (64, “Providing opportunities for practice in strategy use appears to be necessary because CSs [Communication Strategies] can only fulfill their function as immediate first aid devices if their use has reached an automatic stage”). También menciona la necesidad de dejarles saber a los estudiantes las estrategias que no son bien recibidas en la cultura del segundo idioma. Por ejemplo, los americanos con frecuencia usan sonidos como “um” y “ah” para llenar pausas en la conversación o para darse tiempo para pensar mientras dejan saber a los oyentes que no han completado

su enunciado. En otras culturas estos sonidos no son bien recibidos mientras decir “déjame ver” o otra frase similar sí son aceptadas. No cabe duda que un estudiante que se siente capacitado con varias estrategias comunicativas sentirá menos pánico cuando se le olvide una palabra clave y tenga que buscar otra manera de expresar su idea que una persona que no sepa qué hacer cuando se le olvide una palabra.

Usar oraciones gramaticales

Aunque es verdad que es posible llegar a un punto donde uno puede ser entendido por hablantes nativos sin usar oraciones perfectamente gramaticales, siempre es mejor intentar usar la mejor gramática posible ya que ayuda inmensamente a evitar mal entendimientos—algo demasiado fácil en la comunicación oral. Todos experimentamos mal entendimientos frecuentemente en nuestra comunicación con amigos y familiares. En esas situaciones, los resultados de los mal entendimientos pueden resultar en situaciones graciosas o en rupturas de relaciones, y eso es entre personas que se entienden, teóricamente, perfectamente. No toma nada para que una oración sea mal entendida, pero para los hablantes no nativos, los resultados de un mal entendimiento pueden ser exagerados por el pánico y la frustración de no saber expresarse. Es muy importante ayudar a los estudiantes a ser tan correctos en su gramática como posible. Es improbable que lleguen a pasar por hablantes nativos, pero tan poco es necesario acceder a dejar que se presenten perpetuamente como personas incapaces de manejar el segundo idioma. Hay que recordar que las personas se perjudican en contra de hablantes que no respetan las reglas gramaticales y las perciben como personas menos educadas. Aunque las expectativas para los hablantes no nativos suelen ser menor que las que se esperan de un hablante nativo, hay que tomar en cuenta que es una señal de respeto el hablar un

segundo idioma correctamente. Muestra valor para la cultura del segundo idioma y una consideración para los hablantes nativos. La meta no debería parar en solamente ser entendidos sino que debería de incluir el poder hablar de la manera más correcta posible.

Se ha notado que los estudiantes de un segundo idioma necesitan recibir más que input comprensible. Necesitan notar la diferencia entre su manera de hablar y las formas que los hablantes nativos usan para expresarse (Muranoi 59). Muranoi hizo un experimento donde la actividad comunicativa fue seguida por instrucciones acerca de la forma meta que los estudiantes habían usado. La mitad de la clase recibió esas instrucciones y la otra mitad, el grupo de control, recibió información acerca de que tan bien habían hecho el ejercicio comunicativo. En comparación con el grupo de control, el grupo que recibió instrucciones acerca de la forma meta mostró progreso en no sobre generalizar el uso de la forma meta. Esto es importante porque hay ocasiones donde estudiantes aprenden una forma meta pero la usan fuera de contexto a causa de sobre generalizarla. Un ejemplo de la sobre generalización de una forma meta suele ocurrir cuando estudiantes del inglés aprenden que los adjetivos necesitan tener concordancia de género con los sujetos. A veces los estudiantes tratan de cambiar los verbos y cambian frases como “Me gusta el libro” (I like the book) a “Me gusto el libro” para mostrar el genero masculino del hablante. Es importante ayudar a los estudiantes a no solamente reconocer cómo usar una forma meta sino también enseñarles en cuáles contextos esa forma es o no es apropiada.

Para lograr esto, hay varias estrategias. Una estrategia es dejar que los estudiantes hagan un ejercicio, o por lo menos el mismo tipo de ejercicio, varias veces. En su artículo, “Output Practice in the L2 Classroom,” Hitoshi Muranoi repasa los resultados de

varios experimentos que se enfocaron en cómo aumentar la fluidez de enunciados complejos. Comenta que Bygate muestra cómo usar el mismo tipo de ejercicio beneficia la fluidez y la complejidad de enunciados porque baja el requisito de atención a la actividad a la vez que facilita la atención a la producción (Muranoi 72). También relata como Robinson encontró que hay diferentes efectos de acuerdo a cómo el profesor organiza actividades ya sea desde menos complicados a más complicados o vice versa (Muranoi 74). La organización de actividades de simples a complicadas aumentó la precisión gramatical de los estudiantes mientras organizar las actividades desde complicadas a simples aumentó su fluidez. Aunque la práctica pueda mejorar el uso gramatical del segundo idioma, el profesor también necesita estar atento a comprobar el éxito de los enunciados de los estudiantes. Es importante dejarles saber cuando hacen un buen trabajo, pero también es importante dejarles saber cuando no han sido exitosos en comunicarse (Mackey 91). Esto es de mucha importancia cuando se trata de estructuras que no existen en el segundo idioma pero sí existen en el primer idioma del estudiante (Long, Inagaki y Ortega 357). Un ejemplo de esto sería el error que muchos estudiantes americanos cometen cuando tratan de traducir “My name is” a “Me llamo es” o “I’m hungry” a “Soy hambre”. La confirmación negativa puede ser explícita con instrucciones acerca de exactamente por qué el enunciado fracasó, o puede incluir la repetición del enunciado usando buena gramática (Long, Inagaki y Ortega 367). La confirmación negativa también puede ser implícita a través de una mirada de confusión o una petición para que el estudiante repita y clarifique el enunciado. El repetir el mismo tipo de ejercicio y el dejarle saber al estudiante cuando sus enunciados han fracasado son dos maneras de ayudarlo a mejorar su uso de gramática oral.

La fluidez

La fluidez es muy importante en la comunicación oral. Se usa para mantener el flujo de información. Si un hablante constantemente se para a pensar antes de completar una idea, puede causarle mucha frustración al oyente. Un modelo teórico que tiene favor estos días es la Hipótesis de Output de Swain. Ella propone tres pasos en la práctica de producción. Primeramente, los estudiantes deben notar su inhabilidad de expresarse claramente en contraste con la manera en que notan que los hablantes nativos expresan las mismas ideas. Segundo, deben formar algunas hipótesis y ponerlas a prueba. Tercero, deben pensar en el lenguaje y su uso para entender la diferencia entre su uso del lenguaje y su meta para el lenguaje. La idea de Swain es que “se piensa que la práctica de producción que logra que estudiantes noten huecos en su sistema de entrelenguaje, pongan a prueba su conocimiento, reflejen concientemente en su propio lenguaje y procesen el lenguaje sintácticamente sea la más beneficiosa para el desarrollo de L2” (citado en Muranoi 59 “output practice that leads learners to notice gaps in their interlanguage systems, test their existing knowledge, reflect conciously on their own language, and process language syntactically is expected to be the most beneficial for L2 development”).

Se han echo varios estudios para identificar algunas técnicas para aumentar la fluidez de los estudiantes. Arevart y Nation encontraron que usar el mismo tipo de ejercicio para practicar mejora la fluidez y la complejidad de la comunicación de los estudiantes porque las actividades familiares requieren que los estudiantes presten menos atención a la actividad así dejando que presten más atención a su ejecución y mensaje. Foster, Skehan y Mehnert encontraron que darles a los estudiantes tiempo para planear

antes de participar en actividades comunicativas mejoró su uso de frases gramaticales y su fluidez. Sin embargo, el estudio de Mehnert mostró que la mejoría no tiene una relación directa con los resultados beneficios sino que un minuto de preparación era tan eficaz como diez minutos. Lo que importaba era dejar que los estudiantes se prepararan (Muranoi 70-73). Parece que el darles tiempo les permite empezar a pensar en el idioma y las respuestas que darán. También les da tiempo para anticipar lo que la actividad requerirá y la mentalidad que necesitarán para desenvolverse en ella. Es equivalente al darles tiempo para practicar mentalmente antes de practicar oralmente.

La pronunciación

Para mejorar la pronunciación los estudiantes necesitan practicarla y recibir información acerca de su ejecución. Un estudiante no puede mejorar su pronunciación solamente leyendo y oyendo el habla de hablantes nativos. Necesita practicar pronunciando las palabras y sonidos. Muchos se pueden identificar con el hecho de oír que alguien esté pronunciando algo diferente pero no lograr imitar perfectamente lo que oyó. Hay una diferencia inmensa entre el percibir algo y el poder reproducirlo. Los estudiantes necesitan recibir información acerca de lo que se puede entender y lo que no se puede entender en su comunicación oral para ayudarles a saber en que áreas se necesitan enfocar para mejorar (Mackey 91). La pronunciación incluye entender cómo la entonación afecta el mensaje, ya sea que lo haga sarcástico o una petición, cuáles son las fronteras de las palabras en la comunicación oral e identificar los sonidos que aparecen en el segundo idioma que o no son equivalentes a un sonido en el primer idioma (como las vocales inglesas y españolas) o que no existen en el primer idioma (como la rr en español que no existe en inglés).

Una estrategia para ayudarles a los estudiantes a reconocer dificultades en la pronunciación y ayudarles a articular fonemas diferentes es a través del uso de pares mínimos (Seidlhofer 490). Un par mínimo es una pareja de palabras que tiene solamente un sonido de diferencia para cambiar el sentido de la palabra, como “pero” y “perro” o “kite” y “kit”. Si los estudiantes no pueden distinguir la diferencia entre palabras como “cada” y “cara” entonces sabrán que necesitan enfocarse en enunciar la diferencia entre esos sonidos o aprender a articularlos. Trofimovich y Gatbonton (2006) encontraron que la enseñanza de la pronunciación a través de la práctica del Enfoque en la forma mejoró la pronunciación de los estudiantes más que la enseñanza de la pronunciación a través de un Enfoque en el sentido. Los estudiantes que oyeron palabras repetidas y se enfocaron solamente en cómo sonaban lograron reproducir la pronunciación de las palabras más rápidamente que los estudiantes que oyeron las palabras repetidas con su significado. Trofimovich y Gatbonton sugieren que si la meta es mejorar la pronunciación, el incluir el significado de la palabra en la enseñanza requiere demasiada atención de parte del estudiante para adquirir la palabra (525). Derwing obtuvo unos resultados interesantes cuando examinó los efectos de la enseñanza de pronunciación que se enfoca al nivel de segmentos, como los fonemas y la pronunciación de palabras individuales, y la enseñanza de pronunciación al nivel global, el sonido de oraciones, preguntas y los ritmos del habla. Encontró que un enfoque al nivel de segmentos mejora la pronunciación de oraciones cortas, pero un enfoque en la pronunciación global disminuyó la marcadez de los acentos de los estudiantes (Derwing). Fonseca Mora sugiere el uso de canciones para la enseñanza de pronunciación. Ella dice que las canciones repiten palabras, son fáciles de memorizar y también pueden enseñar patrones léxicos que

“pueden ser recordadas fácilmente durante cualquier interacción oral” (151, “effortlessly retrieved during any oral interaction”). Se dice que los músicos tienen menos dificultad que otras personas en imitar acentos porque han entrenado sus oídos a poder distinguir pequeños cambios de sonido. El cantar en clase puede ayudar a desarrollar esta destreza en los estudiantes que no son músicos. Por ejemplo, para estudiantes del habla inglés que están aprendiendo el español, las canciones son una manera fácil de practicar la sinalefa que combina el sonido de vocales entre palabras y les ayuda a los estudiantes a entender por qué no se oyen las fronteras de palabras en español como se oyen en inglés. Las canciones en español suelen enfatizar los sonidos de las vocales, y esto es otro lugar que les da dificultad a los que hablan inglés porque las vocales parecen igual pero no suenan como las vocales inglesas. Las canciones incluyen vocabulario común que los libros de texto no incluyen. También enseñan la entonación global de frases y el ritmo del habla de una manera exagerada y más obvia para los estudiantes. No hay canciones que digan “Te fuiste” con entonación larga y monótona. Por lo general esa frase se pronuncia con ligereza que imita el hecho de desaparecer y con entonación que transmite la emoción al descubrir la ausencia, ya sea sorprendida o herida. Las canciones proveen una manera divertida para practicar usando el acento de la lengua meta sin tener que pensar en cómo pronunciar cada palabra o frase.

Resumen

La enseñanza de la buena comunicación oral tiene varios componentes. Los estudiantes se benefician de ser recordados de las estrategias comunicativas que están disponibles para ayudarles a expresar sus ideas. Los juegos se prestan muy bien para desarrollar y practicar estas estrategias. La atención al uso de oraciones gramáticas en la

comunicación oral se puede lograr a través de la repetición de ejercicios y el notar cómo es que los hablantes nativos comunican sus ideas. La fluidez se puede desarrollar a través de la repetición, práctica, preparación y organización de ejercicios desde más difícil a más fácil. Ejercicios de pronunciación que se enfocan en los aspectos globales como el ritmo del habla y los patrones de entonación ayudan a disminuir el acento de los estudiantes. El uso de pares mínimos puede ayudar a que los estudiantes noten y aprendan a producir sonidos que no tenían en su primer idioma. La incorporación de canciones en la enseñanza es una manera divertida y relajada para ayudar a los estudiantes a practicar su pronunciación. Todas estas estrategias ayudan a animar a los estudiantes y asegurarles que son capaces de expresarse en el segundo idioma y ayudan a facilitar que sean entendidos por hablantes nativos.

CAPITULO TRES

La comunicación escrita

Introducción

Mucha de la información que se ha escrito en los últimos años acerca de la enseñanza de la escritura de segundo idioma se ha enfocado en asuntos de la gramática y la complejidad. También hay información acerca de los beneficios y efectos negativos de la corrección de errores. Hay estudios como el de Susan Gass que examinan la diferencia entre la enseñanza que necesita el escritor de segundo idioma comparado con el escritor de un primer idioma. Existen varios estudios acerca de la diferencia entre la comunicación oral y la escrita en términos de la diferencia en registro y expresiones que son aceptables. Quizás uno de los estudios más importantes sea el de Melinda Reichelt que muestra una falta de dirección concreta para la meta de la escritura de segundo idioma. Sin saber claramente cuál es la meta, no es posible describir cómo se logrará alcanzarla.

La falta de una meta

Aunque hay mucho escrito acerca de la escritura de estudiantes de segundo idioma, hay, a la misma vez, poco escrito acerca de los detalles de lo que los estudiantes de segundo idioma necesitan aprender si ya saben escribir en su primer idioma. ¿Necesitan volver a aprender cómo organizar la información de sus ensayos? ¿Necesitan que se les recuerde cuáles son las partes principales de un párrafo? ¿Hay que enseñarles cómo formar oraciones completas? Hay mucha información disponible para ayudar a un

maestro a enseñar las características de una narrativa, un argumento, una fábula etc., pero hay poco escrito acerca de las técnicas en general que el estudiante necesita desarrollar. Esta escasez de información tiene que ver con lo que Reichelt identifica cómo la falta de una meta clara para la escritura de un segundo idioma. En la comunicación oral, se sabe con más seguridad cuál es la meta. Los estudiantes deben poder expresar sus ideas y necesidades espontáneamente y de una manera que pueda ser entendida en una variedad de situaciones, ya sea en una conversación en la calle o en una presentación académica. Sin embargo, no hay una meta clara para la comunicación escrita. ¿Deben poder expresarse a un nivel académico semejante al nivel de su escritura académica en el primer idioma? ¿Necesitan solamente suficiente destreza para poder comunicarse con amigos a través de correos electrónicos informales? Al contrario de la comunicación oral, uno puede sobrevivir en otro país sin la comunicación escrita. Después de terminar los cursos básicos requeridos por una universidad, ¿cómo debe de ser la escritura del segundo idioma? Reichelt sugiere que la meta de la enseñanza de la escritura debe ser tomada en cuenta al diseñar exámenes para calificar esa escritura. Si los estudiantes nada más necesitan poder llenar solicitudes y formas, entonces tiene sentido diseñar exámenes que comprueben su habilidad de llenar espacios en blanco. Si necesitan poder mandar correos electrónicos, hay que comprobar esa destreza de otra manera. ¿Por qué están aprendiendo a escribir en el segundo idioma? Un estudio hecho por Mary E. O'Donnell para averiguar que tan reglamentado era la meta de “adquirir competencia en un segundo idioma,” encontró que los programas de segundo idioma varían mucho de una universidad a otra (O'Donnell 651). Ella hizo una encuesta acerca de 46 diferentes programas de segundo idioma para comparar cómo cada uno organizaba su programa,

cuantos cursos eran requeridos, cómo se calificaba la escritura, si se requerían varios borradores, y que tipo de comentarios y corrección se les daba a los estudiantes acerca de su escritura. A demás de encontrar mucha variación entre programas, encontró que la mayoría de las universidades no tiene guías departamentales para regular cómo evaluar la escritura y que eso causaba diferencias en lo que se esperaba de la escritura. Steve Chiang encontró que aunque estudiantes y profesores de segundo idioma quieren que la escritura sea gramatical, es la coherencia y la claridad de escritura que más les importa a los lectores nativos. Hay una gran necesidad de articular claramente cuál es la meta para la escritura del segundo idioma. Sin saber eso, no se pueden diseñar maneras eficaces para comprobar la habilidad del estudiante ni se puede saber claramente cómo desarrollarla.

Las teorías sobre la escritura de segundo idioma

Tony Silva da un buen resumen de la falta de atención que se le ha dado a la comunicación escrita cuando comenta que en el pasado, la escritura ha sido vista meramente como “un refuerzo de la destreza oral” (12, “reinforcement for oral habits”). A veces se asume que un estudiante pueda escribir al mismo nivel que puede hablar, pero eso no se ha comprobado. Makalela hizo un estudio de cincuenta estudiantes del inglés como segundo idioma que estaban empezando su primer año de estudio en la universidad. Quería entender por qué los estudiantes tenían mayor destreza y menos errores en su comunicación oral que en su comunicación escrita. Makalela indica que los acercamientos de la enseñanza de escritura en un primer idioma no siempre funcionan para la enseñanza de la escritura en un segundo idioma. Sus estudiantes se beneficiaron de tener instrucción que les dejara desarrollar su escritura y comunicación oral a la misma

vez en vez de enfocarse en una sola destreza a la vez. Gass concuerda con la idea que los acercamientos para enseñarles la escritura a estudiantes en su idioma nativo no siempre dan resultados para estudiantes de un segundo idioma. Ella comparó la habilidad de identificar oraciones gramáticamente incorrectas de hablantes nativos y no-nativos. El poder distinguir entre oraciones correctas e incorrectas es una manera de poner a los estudiantes en alerta acerca de errores comunes. Por lo general, los estudiantes se benefician de este tipo de ejercicio. Sin embargo, Gass encontró que mientras este ejercicio sí benefició a los hablantes nativos, no ayudó a los hablantes de segundo idioma. Ellos no tenían la habilidad de intuir cuáles oraciones eran aceptables y por eso no pudieron lograr un mejoramiento gramatical (439). McLaughlin encontró que los estudiantes que eran buenos lectores en su primer idioma no siempre transferían esas estrategias para ayudarles a leer en el segundo idioma (Eisterhold 96). Existe la necesidad de identificar diferentes estrategias para enseñar la escritura de un segundo idioma y las áreas que les causan problemas a los estudiantes. Se necesita investigar el desarrollo de la destreza escrita y averiguar cómo ayudar a los estudiantes a transferir sus estrategias de escritura del primer idioma al segundo idioma.

La corrección

Un tema de la escritura que no ha carecido de atención es la corrección. Parece haber cuatro campos: los que piensan que la corrección impide el desarrollo del estudiante, los que piensan que es beneficioso para el estudiante, los que apoyan la corrección explícita, y los que apoyan la corrección implícita.

Truscott examinó los estudios que se habían hecho acerca del papel que desempeña la corrección en ayudar a aumentar el uso de formas gramaticales. Encontró

que hay estudios que muestran que grupos que reciben corrección acerca del contenido de su escritura y no acerca de su gramática mejoraron más que grupos que recibieron corrección gramatical. Truscott concluyó que no solamente carece de beneficio la corrección gramatical sino que impide el desarrollo gramatical del estudiante ya que es peor que no recibir ninguna corrección gramática. Él dice que el desarrollo del uso de formas requiere “experiencia con el idioma” y dado que un estudiante puede cometer el mismo error aún después de ser corregido, “el maestro debe concluir que la corrección simplemente no es eficaz” (Truscott 341 & 360 “experience the language,” “the teacher should conclude that correction simply is not effective”). Hay que reconocer que Truscott tiene razón hasta cierto punto. Los estudiantes sí van a cometer errores, a veces el mismo error varias veces, como parte de su desarrollo en el segundo idioma. Toma tiempo y experiencia para poder captar una gramática ajena. También tiene razón que los estudiantes necesitan, y quieren, corrección en cuanto al contenido de su escritura y no solamente acerca de su gramática. Toma tiempo y esfuerzo crear un ensayo, y nadie quiere recibir una calificación baja solamente a causa de algunos errores mecánicos si las ideas que expresan son válidas o novedosas. Sin embargo, hay estudios, y sentido común, que dicen que si un estudiante no sabe lo que está haciendo mal, no puede corregirlo. Más importante, si alguien no sabe que está haciendo algo mal, nunca lo va a corregir. ¿Cómo se puede enseñar un curso de segundo idioma si se les deja a los estudiantes cometer errores hasta que ellos mismos se den cuenta de que hay una diferencia entre su manera de formular una idea y la manera en que un hablante nativo la formularía? ¿Si la meta es comunicar una idea, y se puede lograr sin usar formas

gramaticales, qué motivará al estudiante a usar formas gramaticales que muestren respeto hacia sus lectores y la gramática del segundo idioma?

Jérmémie Sérór hizo un estudio acerca del tipo de corrección que estudiantes de inglés como segundo idioma reciben en cursos regulares. Encontró que los estudiantes valoraban corrección que podían leer y entender. El uso de claves de corrección no era muy eficaz si el estudiante no podía entenderlos. Los estudiantes en el estudio mencionaron la necesidad de saber no solamente lo que hicieron mal sino también cómo corregirlo. Mencionaron el deseo de recibir corrección de su contenido y no solamente de su gramática (Sérór). Chi Hong encontró que los estudiantes al nivel secundario preferían corrección directa en vez de indirecta cuando se trataba de un asunto gramatical complicado. Si era un asunto fácil, ellos preferían corrección indirecta para no correr el riesgo de que sus profesores redactaran y cambiaran sus ideas en el proceso de corregir la gramática. De nuevo se mencionó el problema de no poder entender las claves de corrección de los profesores (Chi Hong). Chastain notó que aunque estudiantes producen ensayos más largos y complicados cuando saben que los ensayos serán calificados, la calidad del contenido, organización y gramática no mejoraba sin corrección (O'Donnell 651). Tsang hizo un estudio para comparar la escritura que resultaba de instrucción de input y output. Comparó la escritura de un grupo de estudiantes que leyó mucho sin escribir con un grupo de estudiantes que escribió mucho. Encontró que los ensayos de los lectores mejoraron más que los ensayos de los escritores. Los ensayos que los lectores escribieron al final del análisis mostraban mejoramiento de contenido y manejo del idioma pero no de vocabulario, organización o gramática. Tsang concluye que el escribir mucho sin recibir corrección no resulta en mejoramiento. Esto pone en duda la

idea que tan solo la práctica del proceso de escribir pueda efectuar mejoramiento en la escritura (O'Donnell 651). Bitchner hizo un estudio acerca de los efectos a través del tiempo de la corrección. Examinó la diferencia en mejoramiento de: un grupo que recibió corrección directa y lecciones enfocadas en el mejoramiento de la gramática, un grupo que recibió corrección y corrección directa por escrito, un grupo que recibió corrección indirecta y un grupo que no recibió corrección. Encontró que todos los grupos que recibieron corrección mejoraron su gramática más que el grupo de control que no recibió corrección. Los tres grupos de corrección mantuvieron su mejoramiento dos meses después. El grupo de control sí mejoró también pero su mejoramiento era mucho menos que el de los grupos que recibieron corrección, ya sea oral o escrita. Todos estos estudios apoyan el beneficio de darles corrección a los estudiantes. No les impide su desarrollo del idioma.

Algunas prácticas para promover la buena escritura

Dejando a un lado todos los problemas y las controversias que rodean el tema de la escritura, ahora nos enfocaremos en discutir algunas prácticas para promover la buena escritura en el segundo idioma. Schoonen et al. identifican algunas calidades de la buena escritura de segundo idioma:

- Un buen manejo del vocabulario del segundo idioma. Mientras menos vocabulario un estudiante sepa, más limitado será su habilidad de expresar sus ideas.
- Buena ortografía. El estudiante necesita poder deletrear las palabras bien para evitar que sus lectores se confundan con homófonos u otros problemas causados por la ortografía.

- Conciencia de la pragmalingüística y sociolingüística del segundo idioma para saber comunicar sus ideas a su público.
- Conciencia de lo que cualifica como “buena escritura” (168).

Estas calidades proveen una meta de lo que el profesor debería de enfocarse en enseñar para ayudar a sus estudiantes con la escritura.

Friedlander hizo un estudio que buscaba la conexión entre el idioma en que un estudiante experimenta un fenómeno y el idioma en que el estudiante escribe acerca del fenómeno. Encontró que sus estudiantes podían escribir mejores ensayos con más detalle si se les permitía empezar por escribir un plan en el idioma en que habían tenido la experiencia. Si el tema era la fiesta del Año Nuevo, podían escribir el plan en el idioma en que habían celebrado el evento. Eso parecía ayudarles a formular sus ideas mejor en la lengua meta una vez que estaban listos para escribir (Friedlander). Es útil saber esto porque les recuerda a los escritores que aún en el segundo idioma necesitan usar planes y les puede recordar a usar otras estrategias que quizás hayan usado para escribir en su primer idioma. Como ya se ha mencionado, los estudiantes no siempre se recuerdan de usar las estrategias de su primer idioma para ayudarles en el segundo idioma.

Bonzo encontró que los estudiantes escribían ensayos más largos con oraciones más complejas cuando se les permite escoger el tema. Encontró que cuando los estudiantes estaban forzados a desarrollar un tema escogido por su profesor, ellos entendían que la meta era el uso correcto de ciertas formas gramaticales así que escribían menos para así poder cometer menos errores. En cambio, cuando ellos podían elegir su propio tema, escribían más porque se enfocaban en el contenido y su mensaje más que en una sola estructura gramatical (Bonzo). Otra vez se ve que a los estudiantes les importa

que los profesores se fijen en el contenido de su escritura y no solamente en la gramática. Dejar que ellos escojan sus propios temas puede ayudar a reforzar la idea de que el profesor sí quiere leer las ideas que están expresando. Al fin y al cabo, en el mundo real no van a escribir para un profesor que estará corrigiendo cada error.

Una manera de ayudarles a mejorar su gramática sin tener que ser el profesor quien los corrija es dejar que escriban en parejas. Wigglesworth y Storch investigaron cómo comparaba la gramática, fluidez, y complejidad de ensayos escritos en parejas e individualmente. Encontraron que mientras la complejidad y la fluidez no diferían entre los dos grupos, el grupo de parejas sí mejoró su uso de gramática. Al analizar las conversaciones de doce parejas, encontraron que la mayoría de la conversación se concentraba en formular ideas y discutir cómo mejor expresar esas ideas en la lengua meta en cuanto a la elección de palabras y asuntos de gramática como la concordancia. Encontraron que las conversaciones de las parejas incluían bastante redacción gramatical y que al estar trabajando juntos, los estudiantes tenían más información disponible entre los dos y aprendían de sus compañeros (Wigglesworth y Storch).

Hay que recordar que la redacción es una parte esencial de la buena escritura. Koshik encontró que una buena manera de promover la autocorrección durante reuniones de escritura con sus estudiantes era leer la oración hasta llegar casi al punto de un error. Ahí paraba y dejaba que el estudiante leyera, pensara y autocorrigiera su error (279). Lundstrom y Baker estudiaron los efectos de la redacción hecha por prójimos (peer revision). Dicen que los estudiantes que trabajaron como redactores, aún si no recibieron corrección de su propia escritura, mejoraron su escritura. Parece que el hecho de tan solo leer y redactar lo que otros habían escrito les ayudó a estar más pendientes de cómo

reconocer la buena escritura (31). En general, cuando uno redacta trabajos, prontamente se da cuenta de cuáles son los errores más comunes. Quizás esto les ayudó a los estudiantes a saber cuáles errores no deberían de cometer, o quizás pudieron ver de una manera más destacada la importancia de usar buena gramática para poder ser entendidos por sus lectores. Cuando uno lee su propia escritura sabe exactamente lo que el escritor quería decir. Sin embargo, cuando uno es un lector solamente, no siempre puede inferir que era lo que el escritor trataba de comunicar. La redacción de la escritura de sus prójimos les da la oportunidad de ver esto mientras leen trabajos escritos a su propio nivel.

Conclusión

La buena escritura es una parte importante de poder comunicarse en un segundo idioma. Es íntegra a la habilidad de poder presentarse como una persona educada. El uso de la buena gramática muestra respeto por el idioma y los lectores. Mientras es posible comunicar una idea sin usar gramática perfecta, uno anda más al seguro si siempre trata de emplearla y aprenderla lo mejor posible.

CAPITULO CUATRO

Expectativas razonables

Introducción

Se ha discutido las dos destrezas productivas. También se ha discutido algunas técnicas para poder enseñar esas habilidades. Lo que falta es saber cuáles son las expectativas razonables. ¿Se desarrollan las dos destrezas de una manera lineal con la habilidad de comunicarse por escrito y oralmente al mismo nivel a la misma vez? ¿Se desarrolla una destreza antes de la otra? Por ejemplo, se desarrolla la escritura antes que la comunicación oral porque no deja al escritor en el centro de atención cuando comunica sus ideas? ¿Es menos intimidante para un hablante expresara sus ideas oralmente dado que la comunicación oral es menos rígida en su uso de la buena gramática? ¿Es más fácil expresar ideas por escrito ya que uno tiene más tiempo para pensar en ellas? Si las destrezas no se desarrollan a la misma vez, ¿varia la habilidad que se desarrolla primero? ¿Está influida por la personalidad de la persona—las personas que hablan mucho en el primer idioma desarrollan su habilidad oral antes de personas que son más calladas? Para determinar esto, se hará una encuesta de estudiantes de varios niveles del estudio de segundo idiomas. También se hará una encuesta de los profesores para ver cómo comparan las respuestas.

Hipótesis

La investigadora piensa que el desarrollo de las destrezas productivas no es lineal en los primeros semestres y que la destreza dominada varía de con la personalidad y el

enfoque de la clase. Los estudiantes en una clase que enfatice la destreza oral por lo general se sentirán más cómodos expresándose oralmente porque lo habrán practicado más. Se piensa que las personas extrovertidas, ya que tienen mucha capacidad para la comunicación oral, preferirán comunicarse oralmente porque no tendrán que cuidarse tanto de su gramática. Se piensa que los estudiantes introvertidos preferirán comunicarse por escrito para no tener que ser el centro de atención. Si hay diferencias entre una destreza o la otra en los primeros semestres, se piensa que esta diferencia disminuirá al llegar cerca del cuarto semestre. Ya para ese tiempo, idealmente, el estudiante habrá tenido tiempo para acostumbrarse al segundo idioma y usar las dos destrezas al mismo nivel.

Proceso

Utensilios

Se preparó una encuesta para investigar las experiencias de estudiantes de segundo idioma. Se creó una encuesta para estudiantes y otra para profesores para ver cómo comparaban las dos perspectivas. Ninguna de las encuestas pedía información personal. La universidad donde se hizo la encuesta requirió que los estudiantes firmaran un formulario que explícitamente daba su permiso para participar en la encuesta. Esos formularios fueron separados de las encuestas y destruidas una vez que la investigación se completó.

Participantes

Para poder ver si había variaciones entre niveles de estudio, se solicitaron estudiantes de los primeros cuatro semestres de estudio de segundo idioma. Solamente

estudiantes que estaban estudiando un idioma con un alfabeto similar al inglés fueron solicitados para participar. La investigadora les pidió permiso a los profesores para llegar a sus salones de clase y solicitar participantes antes de que empezara la clase. Esto fue hecho para lograr incluir a tantos estudiantes como fuera posible. Como solicitar estudiantes antes de la clase no les quita tiempo a los profesores, se pensaba que estarían más dispuestos a dejar que sus estudiantes participaran. De los treinta y dos profesores que fueron solicitados, veintitrés profesores dieron permiso para participar. Se visitó un total de treinta y un salones de clase de cuatro idiomas diferentes: español, francés, italiano y portugués. Doscientos catorce estudiantes participaron en la encuesta, pero treinta y tres hablaban más de un idioma y sus encuestas fueron descartadas. Quince profesores llenaron la encuesta de profesores.

La encuesta

La investigadora llegó a los salones de clase de doce a quince minutos antes de que empezara la clase. Les dejaba saber a los estudiantes el propósito de la encuesta y que les tomaría de tres a cinco minutos para completarla. También les advirtió que el formulario de consentimiento tenía un sólo lado mientras la encuesta tenía dos lados. Si los estudiantes tenían preguntas, se las hacían a la investigadora. Al completar la encuesta, entregaban el formulario de consentimiento y la encuesta. La investigadora estuvo pendiente de que llenaran ambos lados de la encuesta. Cuando faltaban cinco minutos para el comienzo de la clase, ya no se repartían más encuestas para así evitar que los estudiantes aún estuvieran tomando la encuesta cuando la clase empezara. En dos ocasiones los profesores se ofrecieron para darles las encuestas a clases que la investigadora no podía visitar a causa de su horario. Esas profesoras les distribuyeron las

encuestas a sus estudiantes durante la clase en vez de antes de la clase. En ambos casos, la investigadora sí visitó otras clases de esas profesoras que concordaban con su horario. Tres profesores dejaron que la investigadora diera encuestas al principio de la clase. Se pudieron obtener más resultados de esas clases que las que fueron visitadas antes del comienzo de la clase porque todos los estudiantes estaban presentes.

Todas las encuestas de los estudiantes fueron distribuidas en papel para evitar problemas de seguridad a través del internet ya que se requería una firma de los estudiantes. La mayoría de las encuestas de los profesores fue distribuida en papel, pero había tres que las llenaron electrónicamente por preferencia. Esas tres encuestas electrónicas fueron impresas y juntadas con las otras encuestas de papel. Al distribuir las encuestas para los profesores, los formularios de consentimiento iban adjuntados. Al recibir las encuestas, y antes de leerlas, los formularios con las firmas fueron separadas de las encuestas. No se supo quienes eran los dueños de cada encuesta.

Resultados

El desarrollo de las dos destrezas a través de los semestres

Para analizar el desarrollo de las dos destrezas, se compararon las calificaciones de destrezas que los estudiantes se dieron para su uso gramático de la escritura y la comunicación oral para ver si había algún patrón que se manifestaba entre los diferentes semestres de enseñanza. De los 181 estudiantes que participaron en la encuesta, el (108 estudiantes) estaba en su primer semestre de estudio del segundo idioma, el 3% (6 estudiantes) estaba en su segundo semestre, el 22% (40 estudiantes) estaba en su tercer semestre y el 15% (27 estudiantes) estaba en su cuarto semestre de estudio. Todos los

estudiantes se calificaron del 1-5 en su destreza oral y escrita. El 1 indicaba poca destreza. La figura 1.1 muestra la destreza de los estudiantes de acuerdo al semestre de estudio.

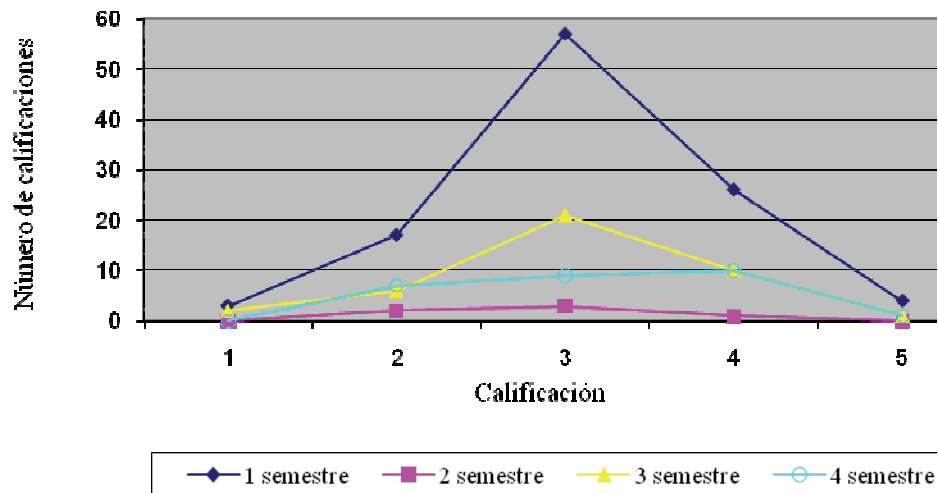


Figura 1.1 La destreza oral de acuerdo al semestre de estudio

De los 108 estudiantes del primer semestre, un estudiante no se calificó. El 3% (3 estudiantes) se dio una calificación de 1 (bajo) en su habilidad de comunicarse oralmente usando buena gramática. El 16% (17 estudiantes) se dio un 2. El 53% (57 estudiantes) se dio un 3. El 24% (26 estudiantes) se dio un 4. El 4% (4 estudiantes) se dio una calificación de 5 (alto).

De los 6 estudiantes del segundo semestre de estudio, ningún estudiante se dio un 1. El 33% (2 estudiantes) se dio un 2. El 50% (3 estudiantes) se dio un 3. El 17% (1 estudiante) se dio un 4. Ningún estudiante se dio un 5.

De los 40 estudiantes del tercer semestre, el 5% (2 estudiantes) se dio un 1. El 15% (6 estudiantes) se dio un 2. El 53% (21 estudiantes) se dio un 3. El 25% (10 estudiantes) se dio un 4. El 2% (1 estudiante) se dio un 5 en su comunicación oral.

De los 27 estudiantes del cuarto semestre, ningún estudiante se dio un 1. El 26% (7 estudiantes) se dio un 2. El 33% (9 estudiantes) se dio un 3. El 37% (10 estudiantes) se dio un 4. El 4% (1 estudiante) se dio un 5.

No parece haber un cambio definitivo, pero se nota que la mayoría de los estudiantes se dio un 3. Esto puede indicar que se consideraban normales para su nivel de estudio.

En cuanto a la habilidad de expresarse por escrito usando buena gramática, de los 108 estudiantes del primer semestre, ninguno se dio un 1. El 11% (12 estudiantes) se dio un 2. El 32% (34 estudiantes) se dio un 3. El 49% (53 estudiantes) se dio un 4. El 7% (8 estudiantes) se dio un 5. Un estudiante no se calificó.

De los 6 estudiantes del segundo semestre, el 17% (1 estudiante) se dio un 1. 17% (1 estudiante) se dio un 2. El 17% (1 estudiante) se dio un 3. El 50% (3 estudiantes) se dio un 4. Ningún estudiante se dio un 5.

De los 40 estudiantes del tercer semestre, ningún estudiante se dio un 1. El 3% (1 estudiante) se dio un 2. El 35% (14 estudiantes) se dio un 3. El 40% (16 estudiantes) se dio un 4. El 22% (9 estudiantes) se dio un 5.

De los 27 estudiantes del cuarto semestre, el 4% (1 estudiante) se dio un 1. El 4% (1 estudiante) se dio un 2. El 37% (10 estudiantes) se dio un 3. El 48% (13 estudiantes) se dio un 4. El 7% (2 estudiantes) se dio un 5.

Otra vez se nota la tendencia de elegir una calificación como la norma; esta vez fue la calificación 4. Parece que los estudiantes, en general, piensan que su destreza escrita es mejor que su destreza oral. La figura 1.2 muestra los resultados.

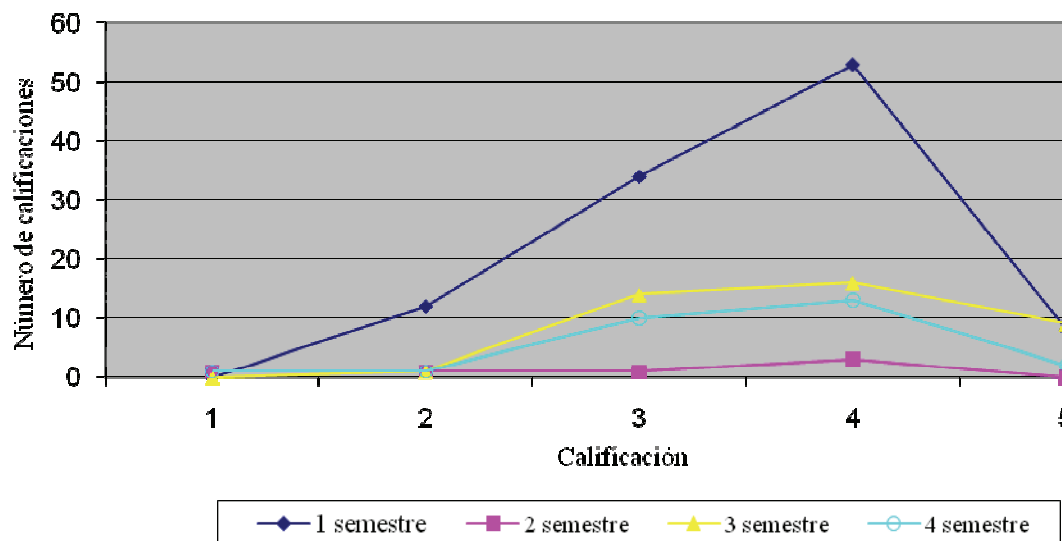


Figura 1.2 La destreza escrita de acuerdo al semestre de estudio

Los datos que se coleccionaron parecen mostrar que la destreza escrita tiende a desarrollarse con mejor uso de gramática que la destreza oral. Esta tendencia parece seguir igual a través de los primeros cuatro semestres de estudio.

Se les pidió a los profesores que calificaran la destreza oral y escrita de dos de sus mejores estudiantes para poder comparar los resultados. Se obtuvo resultados acerca de 30 estudiantes. El 47% (14 estudiantes) eran del primer semestre de estudio. El 20% (6 estudiantes) del segundo semestre. El 23% (7 estudiantes) del tercer semestre. El 10% (3 estudiantes) del cuarto semestre. Las destrezas oral y escrita fueron calificadas y después se calificaron las destrezas oral y escrita tomando en cuenta la gramática. Esto se hizo porque hay personas que se relacionan oralmente muy bien sin tener que usar buena gramática. Se esperaba que al pedir que calificaran la destreza con y sin considerar la gramática, esto disminuiría la confusión entre las dos ideas.

En la destreza oral, el 53% (16 respuestas) de las dos calificaciones eran idénticas entre la habilidad de expresarse oralmente y la habilidad de expresarse oralmente usando

buena gramática. El 40% (12 respuestas) tenía calificaciones más bajas para el uso gramático del lenguaje oral. El 7% (2 respuestas) tenía calificaciones más altas para el uso gramático del lenguaje oral en comparación con la destreza oral del estudiante.

De los 14 estudiantes del primer semestre, ningún profesor le dio ni 1 ni 2 a la destreza oral gramática del estudiante. El 21% (3 estudiantes) recibió una calificación de 3. El 57% (8 estudiantes) recibió un 4. El 21% (3 estudiantes) recibió una calificación de 5. La mayoría de los estudiantes recibió una calificación de 4 comparado con el 3 que la mayoría de los estudiantes del primer semestre se dio.

De los 6 estudiantes del segundo semestre, el 17% (1 estudiante) recibió una calificación de 1 en su gramática oral. Ningún estudiante recibió un 2. El 33% (2 estudiantes) recibió un 3. El 50% (3 estudiantes) recibió un 4. Ningún estudiante recibió un 5. La mayoría de los estudiantes se dio un 3 en su uso gramático del lenguaje hablado comparado con la calificación de 4 de los profesores.

De los 7 estudiantes del tercer semestre, ningún estudiante recibió un 1 o 2. El 29% (2 estudiantes) recibió una calificación de 3. El 42% (3 estudiantes) recibió un 4. El 29% (2 estudiantes) recibió un 5. La mayoría de los estudiantes del tercer semestre se dio un 3 en su autoevaluación.

De los 3 estudiantes del cuarto semestre, ninguno recibió un 1, 2 o 3. El 67% (2 estudiantes) recibió un 4. El 33% (1 estudiante) recibió un 5. Esto concuerda con la mayoría de los estudiantes que se autoevaluó con 4.

En la escritura, el 67% (20 estudiantes) recibió la misma calificación para su habilidad de comunicarse por escrito y su habilidad de expresarse usando buena gramática en la escritura. El 23% (7 estudiantes) recibió calificaciones más bajas en su

uso de buena gramática comparado con su habilidad de expresarse por escrito. El 10% (3 estudiantes) recibió mejores calificaciones para su uso gramático escrito que su habilidad de expresarse oralmente.

De los 14 estudiantes del primer semestre de estudio, ninguno recibió un 1, 2 o 3 en su calificación del uso de escritura correcta gramáticamente. El 50% (7 estudiantes) recibió un 4 y el 50% recibió un 5. En las autoevaluaciones, la mayoría de los estudiantes se dio un 4, lo cual es comparable con los resultados de los profesores.

De los 6 estudiantes del segundo semestre, ningún estudiante recibió un 1. El 17% (1 estudiante) recibió un 2. El 17% (1 estudiante) recibió un 3. El 50% (3 estudiantes) recibió un 4. El 17% (1 estudiante) recibió un 5. En las autoevaluaciones, la mayoría de los estudiantes también se dio un 4.

De los 7 estudiantes del tercer semestre, ninguno recibió un 1, 2 o 3. El 43% (3 estudiantes) recibió un 4. El 57% (4 estudiantes) recibió un 5. En las autoevaluaciones, la mayoría de los estudiantes solamente se dio 4.

De los 3 estudiantes del cuarto semestre, ninguno recibió un 1, 2, o 3. El 33% (1 estudiante) recibió un 4. El 67% (2 estudiantes) recibió un 5. En las autoevaluaciones, la mayoría de los estudiantes del cuarto semestre solamente se dio un 4.

En general, había más concordancia entre los resultados de la comunicación escrita que la comunicación oral. En la comunicación oral, la mayoría de los estudiantes de todos menos el cuarto semestre se dio una calificación más baja que las de los profesores. También es interesante la concordancia entre los estudiantes y los profesores que la escritura fuera la destreza con mayor dominancia. Los resultados de los profesores parecen indicar una paridad de desarrollo entre las dos destrezas en los primeros dos

semestres. En la escritura, parecen indicar un mejor uso de la gramática escrita en los últimos dos semestres comparados con los primeros dos semestres. Las figuras 1.3 y 1.4 muestran el promedio de las calificaciones más altas de los profesores y las autoevaluaciones en la comunicación oral y la escritura.

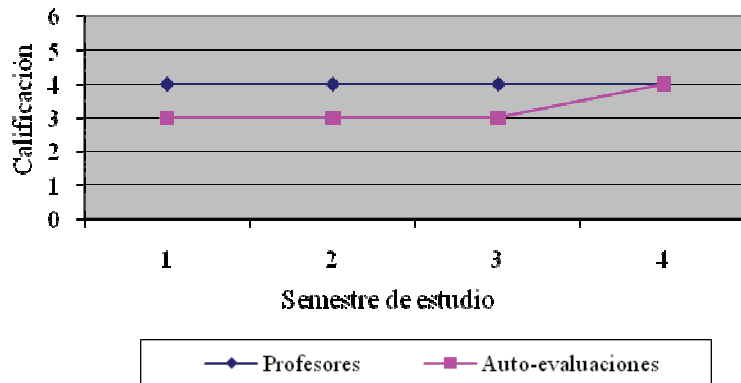


Figura 1.3 El promedio de resultados de la comunicación oral

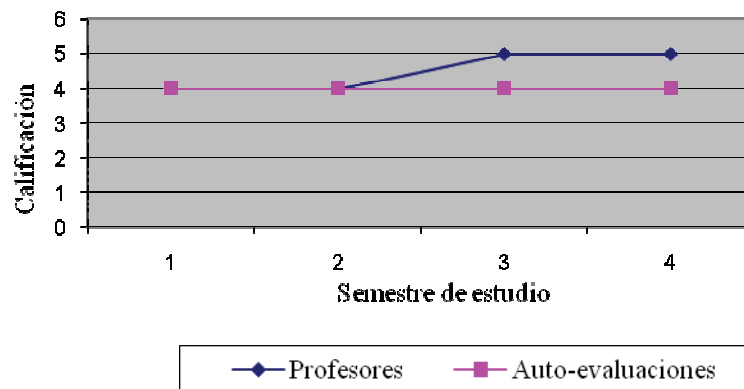


Figura 1.4 El promedio de los resultados de la escritura

La preferencia del medio de comunicación

La preferencia del medio de comunicación se examinará de acuerdo a la personalidad y el énfasis de la clase. De los 181 estudiantes, solamente el 24% (44

estudiantes) prefería la comunicación oral mientras El 76% (137 estudiantes) prefería comunicarse por escrito.

El 37% (67 estudiantes) de los estudiantes dijo que tenía personalidades calladas mientras el 63% (114 estudiantes) dijo que eran habladores. Es muy interesante que de los 67 estudiantes callados, el 85% (57 estudiantes) prefiriera la comunicación escrita. El 15% (10 estudiantes) dijo que preferían comunicarse oralmente en el segundo idioma. De esos 10, el 80% (8 estudiantes) dijo que pasaban más tiempo hablando en clase que escribiendo.

De los 114 que eran habladores, solamente el 32% (36 estudiantes) prefería la comunicación oral mientras el 68% (78 estudiantes) prefería comunicarse por escrito en el segundo idioma. De esos 78, el 41% (32 estudiantes) dijo que pasaba más tiempo en clase escribiendo que hablando. Parece que la personalidad no es una buena indicación de la preferencia del medio de comunicación porque ambos los estudiantes callados y los habladores prefieren la comunicación escrita.

De los 181 estudiantes, el 60% (108 estudiantes) dijo que pasaban más tiempo en clase hablando que escribiendo. Esto concuerda con el 87% (13/15) de los profesores que dijeron que sus clases pasan más tiempo hablando que escribiendo. Sin embargo, solamente el 28% (30 estudiantes) de los estudiantes de esas clases preferían la comunicación oral mientras el 72% (78 estudiantes) prefería comunicarse por escrito. De los 181 estudiantes, el 39% (70 estudiantes) dijo que pasaban más tiempo en clase escribiendo que hablando, pero ningún profesor indicó que su clase se enfocaba en la escritura. El 80% (56 estudiantes) de esos estudiantes seguía prefiriendo la comunicación escrita mientras el 20% (14 estudiantes) prefería la comunicación oral. 3 estudiantes (2%)

no marcaron que una destreza se usase más en clase que la otra. La preferencia del medio de comunicación tampoco parece depender del enfoque de la clase. Los resultados de los estudiantes indican una preferencia y mayor destreza en la comunicación escrita que no parece cambiar a través de los semestres: la figura 2.1 muestra las preferencias a través de los semestres. ¿Por qué prefieren los estudiantes la comunicación escrita?

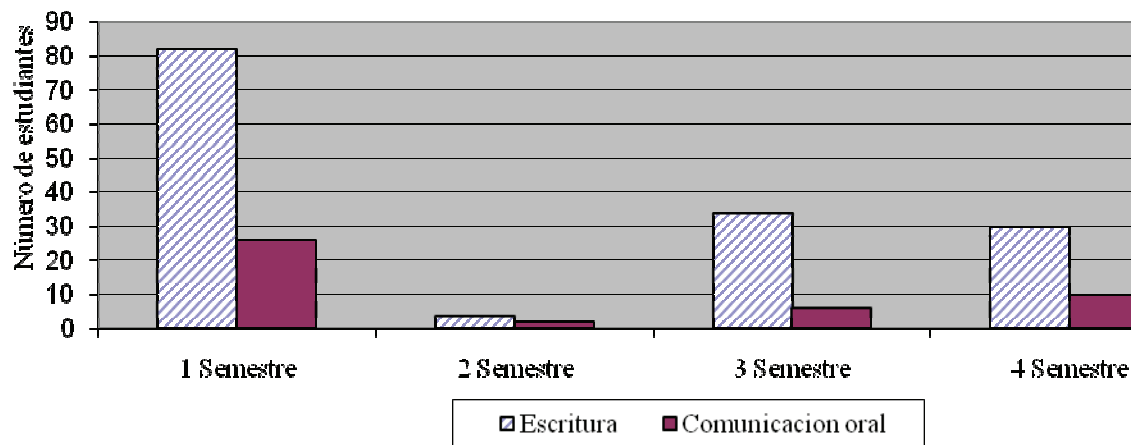


Figura 2.1 Las preferencias a través de los semestres

La encuesta incluía un espacio para que los estudiantes explicaran porque preferían su medio de comunicación. Esas respuestas fueron categorizadas en 10 categorías para poder compararlas. De los 181 estudiantes, el 76% (137 estudiantes) dijo que preferían comunicarse en el segundo idioma por escrito. 6 de esos (4%) no explicaron la causa de sus preferencias. El 11% (15 estudiantes) dijo que su preferencia se debía a su acento malo y su pronunciación. El 3% (4 estudiantes) dijo que simplemente era más fácil para ellos comunicarse por escrito. El 3% (4 estudiantes) dijo que el escribir les permitía corregir sus errores. El 11% (16 estudiantes) dijo que tenían más práctica con el idioma escrito. El 9% (12 estudiantes) dijo que se debía a su temor de cometer errores y sus problemas con la gramática. El 10% (14 estudiantes) citó su

estilo de aprendizaje como la causa de su preferencia. El 30% (42 estudiantes) dijo que su preferencia se debía al problema de la rapidez del idioma hablado y el poder tomar más tiempo para pensar para la escritura. El 3% (4 estudiantes) dijo que su preferencia se debía a sus personalidades. Las respuestas del 13% (18 estudiantes) no cupo en ninguna de esas categorías. La figura 2.2 muestra las razones para las preferencias.

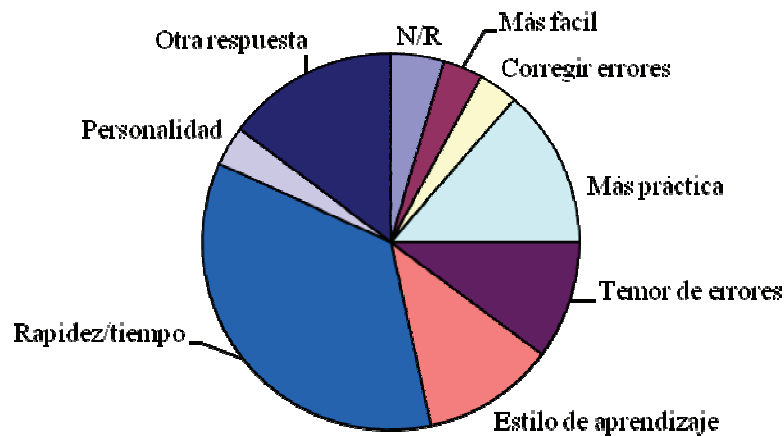


Figura 2.2 Las razones para preferir la escritura

El 24% (44 estudiantes) dijo que su preferencia era la comunicación oral. Un estudiante (2%) no explicó su preferencia. El 27% (12 estudiantes) dijo que se les hacía más fácil comunicarse oralmente. El 9% (4 estudiantes) dijo que tenía más práctica con el idioma hablado que el escrito. Curiosamente, el 41% (18 estudiantes) dijo que se debía a su temor de cometer errores y sus problemas con la gramática. El 7% (3 estudiantes) citó su estilo de aprendizaje como la razón para su preferencia. El 9% (4 estudiantes) dijo que se debía a sus personalidades. Las respuestas del 5% (2 estudiantes) no cupo en las categorías. La figura 2.3 muestra las razones para las preferencias.

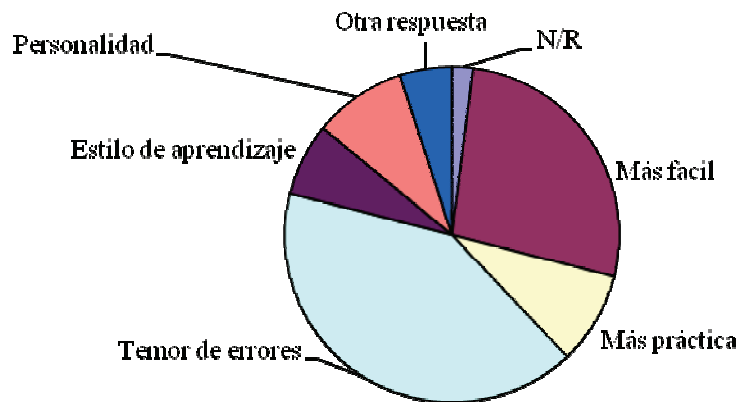


Figura 2.3 Las razones para preferir la comunicación oral

La figura 2.4 compara las razones.

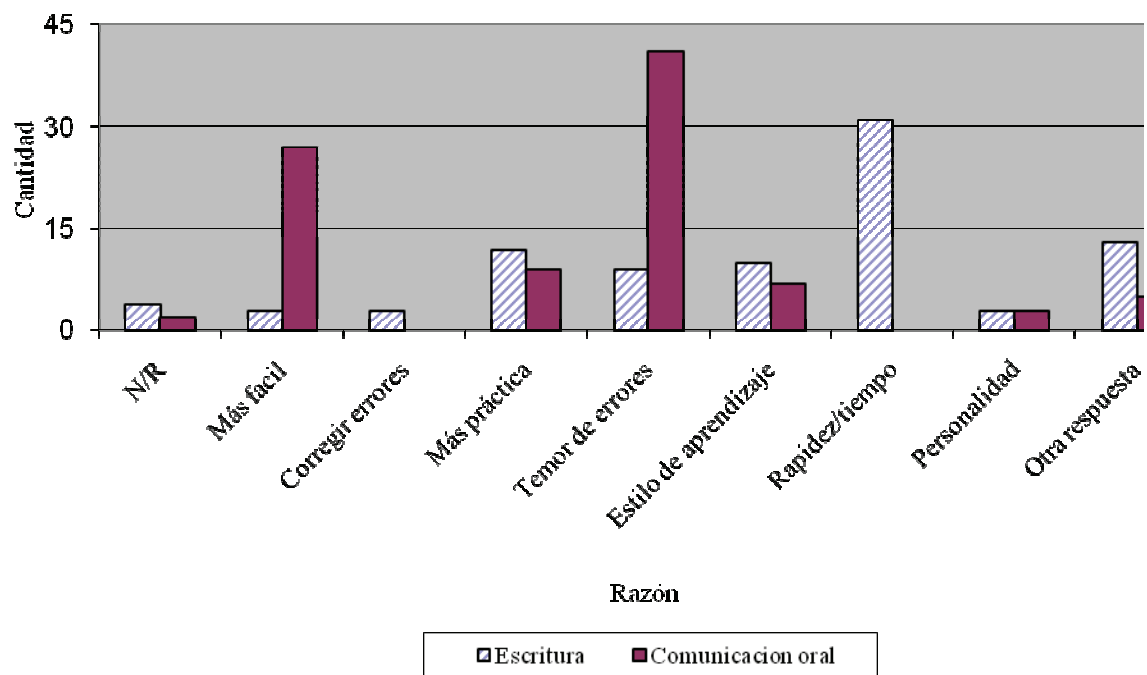


Figura 2.4 Las razones comparadas

Las dos razones más populares para preferir el idioma escrito son la rapidez del idioma hablado/más tiempo para pensar al escribir y la práctica. Las dos razones más populares para preferir la comunicación oral son que es más fácil y el temor de cometer errores de gramática. Se anticipaba que los que preferían hablar lo preferirían a causa de su gramática relajada, pero se pensaba que esta preferencia estaría ligada a la personalidad. La preferencia para la escritura parece estar ligada a la fluidez en vez de la habilidad de corregir o evitar errores como se había anticipado.

Las estrategias para mejorar la escritura y la comunicación oral

La encuesta incluía preguntas acerca del uso de cuatro estrategias que la literatura decía que ayudaba con la enseñanza de la escritura y la comunicación oral, dos preguntas para cada destreza. En la comunicación escrita, se les preguntó acerca del uso de la redacción por prójimos y la manera en que los profesores corregían la escritura.

De los 181 estudiantes, solamente el 16% (29 estudiantes) dijo que había redacción por prójimos en sus clases mientras el 84% (152) estudiantes dijo que no la tenía. En cuanto al método de corregir la escritura el 35% (63 estudiantes) de los 181 estudiantes dijo que sus profesores corrigen sus errores. El 3% (5 estudiantes) dijo que la corrección se enfocaba en la gramática pero no explicaron cómo se evaluaba la gramática. El 1% (2 estudiantes) dijo que se corregía la escritura a través de la redacción por prójimos. El 29% (52 estudiantes) dijo que sus profesores identifican los errores. El 7% (14 estudiantes) mencionó que sus profesores les dejan saber cómo corregir sus errores. El 25% (45 estudiantes) o no contestó la pregunta o contestó con una respuesta que no se pudo categorizar.

En cuanto a las estrategias que ayudan a desarrollar la destreza oral, solamente el 25% (46 estudiantes) dijo que cantaban en clase mientras que el 40% (6 profesores) de los profesores dijo que usaban canciones en sus cursos. El 29% (52 estudiantes) estudiantes contestó que aprendieron estrategias comunicativas en sus clases mientras que, otra vez, el 40% (6 profesores) de los profesores dijo que enseñaba estrategias comunicativa.

CAPITULO CINCO

Discusión y conclusión

Discusión

Los resultados muestran que las dos destrezas se desarrollan a casi el mismo nivel a la vez, con la escritura siendo el medio preferido y un poco mejor dominado. Hay una preferencia para la comunicación escrita a través de todos los cuatro semestres sin depender de la personalidad, el semestre de estudio ni el enfoque de la clase. La gran mayoría de los estudiantes que participó en la encuesta estaba en el primer semestre de estudio de su idioma, y 19 de las 31 clases que participaron en la encuesta estudiaban español. Sería interesante ver si la preferencia cambia con el idioma. El español es un idioma muy fonético y, aparte de los acentos, es fácil aprender a deletrearlo. En comparación, el francés no es tan fonético. Sin embargo, la razón más popular para preferir la escritura se debía al poder tener más tiempo para pensar. Aunque la mayoría de los estudiantes dijo que habla más que escribía en clase, se pudiera hacer una investigación para ver cómo los estudiantes hablan en clase. Habría que ver si ellos hablan en el idioma meta cuando tienen la oportunidad y cómo hablan—usando frases simples o teniendo conversaciones en el idioma. Si solamente usan el idioma para contestar en una o dos frases, eso no les prepara para poder hablar en conversaciones. Si la clase se enfoca en hablar y el estudiante no se siente cómodo hablando, esto indica un desacuerdo entre lo que el profesor piensa que está enseñando y lo que el estudiante está aprendiendo. Parece que los estudiantes necesitan practicar el poder pensar

instantáneamente en el segundo idioma. Ya lo hacen en el primer idioma, quizás si aprendieran a hacerlo en el segundo idioma habría más paridad entre las dos destrezas. Estos estudiantes estaban aprendiendo un segundo idioma que no es el idioma oficial donde viven. Sería interesante comparar la preferencia del medio de comunicación con estudiantes que estudian el idioma en un país donde se necesite hablar el segundo idioma para ver si la preferencia para la escritura continúa.

Una consideración para futuras encuestas sería formular las preguntas de una manera que indicara que el estudiante debe comparar su destreza con cierta meta para así lograr ver el progreso de su dominio de la destreza. Los estudiantes y profesores dieron calificaciones que parecen comparar al estudiante con otros estudiantes del mismo nivel. Esto muestra que la mayoría consideró que sí se podía expresar a su nivel, y esto pude indicar que los cursos sí son eficaces en lograr que sus estudiantes produzcan a un nivel razonable.

Con las excepciones del uso de las canciones y estrategias comunicativas, parece haber concordancia entre lo que los profesores notan y lo que los estudiantes ven. Los estudiantes están más cómodos expresándose por escrito, y lo hacen mejor que comunicándose oralmente, aunque la diferencia no parece ser grande entre las dos destrezas. No se sabe la causa de la diferencia entre las respuestas acerca del uso de canciones. Quizás algunos estudiantes prefieren no cantar en clase y se olvidaron que se usan canciones. En cuanto a las estrategias comunicativas, había mucha diferencia entre la gran cantidad de profesores que dijeron que las enseñan y la mayoría de los estudiantes que dijo que no había sido instruido en ellas. Pudiera ser que no se den cuenta de que los

estén repasando ya que usan estrategias comunicativas en su primer idioma. También pudiera ser que no estén aplicando las estrategias y por eso no las recuerden.

Conclusión

Hay muchas estrategias para ayudarles a los estudiantes a desarrollar sus destrezas productivas. Para enseñar la destreza oral, es importante incluir la enseñanza de estrategias comunicativas, que se puede lograr a base de juegos. También es bueno repetir el mismo tipo de ejercicio para ayudar a desarrollar la fluidez. Canciones y el uso de pares mínimos pueden ayudar con la pronunciación. En cuanto a la escritura, hay mucha controversia acerca de la mejor manera de corregirla, pero se nota el apoyo por corrección que es legible y comprensible para los estudiantes y que incluye comentarios acerca de las ideas que ellos presentaron. Ambos el escribir y la comunicación oral parecen desarrollarse al casi el mismo ritmo con un poco de mejor dominio en la escritura que la comunicación oral. Sin embargo, hay una gran preferencia entre los estudiantes para la escritura. Parece que los estudiantes necesitan más ayuda para sentirse cómodos con su habilidad de comunicarse oralmente y de poder pensar instantáneamente en el segundo idioma.

APENDICES

APENDICE A

Encuesta estudiantil

Dear Foreign Language Student,

This is a survey to collect data for my master's thesis research studying the relationship between second language learners' speaking and writing skills. No personal information will be collected. The survey should take less than 5 minutes to fill out. Please do not take the survey more than once.

Thank you for your help,

Sara Gottardi (sara_gottardi@baylor.edu)

Graduate Advisor: Linda McManness 710-4426

Please circle or fill in your answer:

Would you describe yourself more as a talkative person or a quiet person? talkative quiet

How many languages are you familiar with besides the one you are currently studying? _____

What semester of language study are you in? 1st 2nd 3rd 4th

In your FIRST language, are you more comfortable communicating orally or in writing?
orally in writing

In the language you are currently studying, are you more comfortable communicating orally or in writing?
orally in writing

Why do you think that is? _____

How would you rate your grammatical accuracy in relation to your oral communication?
5 is high 1 2 3 4 5

How would you rate your grammatical accuracy in your written communication?
1 2 3 4 5

What do you spend more time doing in class? speaking writing

Do you sing as part of your language class? Yes No

Have you learned communication strategies such as stalling and paraphrasing as part of your language class? Yes No

Do you do peer editing of written assignments in your language class? Yes No

How does your professor correct your written work?

Are there any comments you would like to make?

APENDICE B

Formulario de consentimiento

Baylor University: Certification of Informed Consent
Principal Investigator: Sara A. Gottardi,
Dept of Modern Foreign Languages, M.A. Spanish student

This form asks for your consent to participate in a questionnaire. For this research, you will be asked questions related to your language learning experience with special attention given to your speaking and writing abilities. The entire questionnaire should take no more than five minutes to complete. There will be no physical risks at any time. You may elect, either now or at any time during the questionnaire, to withdraw your participation. You should understand that your participation is completely voluntary.

No personally identifiable information will be collected. The signature on this consent form will be kept on file only as long as the Institutional Review Board requires. After that time, all signatures will be destroyed by shredding. The study is geared towards examining general learning trends of second language learners in relation to the development of the writing and speaking skills. There will be no identifying codes used, so you are guaranteed of complete anonymity.

This study meets the American Psychological Association's standards for "Minimal Risk," and poses no major risks or dangers for you as a participant.

The results will be recorded in the coming months. Should you wish to know the outcome of the study, please send me an e-mail at sara_gottardi@baylor.edu. Since no identifying information is kept, though, I will have no way of telling you how you, individually, compared to the overall learning trends.

Please direct all inquiries to Sara Gottardi, Department of Modern Foreign Languages, Baylor University, Box 97334, Waco, TX, 76798. I can also be reached at (254) 710-4432. My thesis director is Linda McManness. She can be reached at (254) 710-4426.

If you have any questions regarding your rights as a participant, or any other aspect of the research as it relates to you as a participant, please contact the Baylor University Committee for Protection of Human Subjects in Research, Michael Sherr, Baylor University, P. O. Box 97334, Waco, TX 76798. Michael Sherr may also be reached at (254) 710-4483.

I have read and understood this form, am aware of my rights as a participant, and have agreed to participate in this research.

Signature: _____

Date: _____

APENDICE C

Encuesta para los profesores

Dear Professor,

This questionnaire is part of my master's thesis research. I am studying the relationship between second language learners' speaking and writing abilities. No personal information will be collected. The questionnaire should take less than fifteen minutes to fill out. It will ask you to rate the communication abilities of two of your best students. These students should not be heritage speakers but real foreign language learners. Please assess the student's ability in each category without allowing one question's answers to influence or change the other answers.

Thank you so much for your help.

Sara Gottardi

Graduate Student in the M.A. Spanish Program (sara_gottardi@baylor.edu)

Graduate Advisor: Linda McManness 710-4426

Language taught_____

Please circle your answers:

What do your students spend more class time doing? speaking writing

Is grammar practiced orally, in writing, or both ways? orally in writing both ways

Is grammar taught in focused lessons (as the focus of a lesson as opposed to being incorporated into cultural lessons or reading assignments)?

If grammar is taught in focused lessons, is it presented orally, in writing, or both?

oral written both ways

Do you teach your students communication strategies such as stalling, paraphrasing, and rephrasing? Y N

Do you incorporate singing as part of your class exercises? Y N

Student 1Semester of instruction: 1st 2nd 3rd 4th

Is this the student's second language (Do they know only one other language?) Y N

On a scale of 1-5, how would you rate this student's ability to express themself in a conversation? Think of your ability to understand them and their ability to express their thoughts with words as opposed to body language? 1 is low ability 1 2 3 4 5

On a scale of 1-5, how would you rate this student's ability to communicate in writing? Think about the flow of ideas and your ability to understand their work. 1 refers to little ability

1 2 3 4 5

On a scale of 1-5, how would you rate this student's dominance of grammar in their oral communication?
1 refers to little dominance 1 2 3 4 5

On a scale of 1-5, how would you rate this student's dominance of grammar in their written communication? 1 refers to little dominance

1 2 3 4 5

1 2 3 4 5

Would you describe this student's personality as talkative or quiet?: talkative quiet

Student 2

Semester of instruction:

1st 2nd 3rd 4th

Is this the student's second language (Do they know only one other language?) Y N

On a scale of 1-5, how would you rate this student's ability to express themself in a conversation? Think of your ability to understand them and their ability to express their thoughts with words as opposed to body language? 1 is low ability 1 2 3 4 5

1 is low ability 1 2 3 4 5

On a scale of 1-5, how would you rate this student's ability to communicate in writing? Think about the flow of ideas and your ability to understand their work. 1 refers to little ability

1 2 3 4 5

On a scale of 1-5, how would you rate this student's dominance of grammar in their oral communication?
1 refers to little dominance 1 2 3 4 5

1 2 3 4 5

On a scale of 1-5, how would you rate this student's dominance of grammar in their written communication? 1 refers to little dominance

1 2 3 4 5

Would you describe this student's personality as talkative or quiet?: talkative quiet

Do you have any comments?:

Thank you for your help.

BIBLIOGRAFIA

- Bitchner, John. "Evidence in Support of Written Corrective Feedback." *Journal of Second Language Writing* 17 (2008): 102-118. *ScienceDirectJournals*. Web. 4 Aug. 2010.
- Bonzo, Joshua D. "To Assign a Topic or Not: Observing Fluency and Complexity in Intermediate Foreign Language Writing." *Foreign Language Annals* 41.4 (2008): 722-735. Web. 25 May 2010.
- Chi Hong, Paul. "Investigating Secondary Students' and Teachers' Preferences Towards Direct or Indirect Form Feedback on Students' Writing: Which Way is More Helpful?" The World Association on Lesson Studies International Conference. 3 Dec 2008. Address.
- Chiang, Steve Y. "Assessing Grammatical and Textual Features in L2 Writing Samples: The Case of French as a Foreign Language." *The Modern Foreign Language Journal* 83.2 (1999): 219-232. *JSTOR*. Web. 4 Aug. 2010.
- Derwing, Tracey M., Murray J. Munro, and Grace Wiebe. "Evidence in Favor of a Broad Framework for Pronunciation Instruction." *Language Learning* 48.3 (1998): 393-410. *JSTOR*. Web. 30 June 2010.
- Dörnyei, Zoltan. "On the Teachability of Communication Strategies." *TESOL Quarterly* 29.1 (1995): 55-85. *JSTOR*. Web. 30 June 2010.
- Doughty, Catherine. "Acquiring Competence in a Second Language: Form and Function." *Learning Foreign and Second Languages: Perspectives in Research and Scholarship*. Ed. Heidi Byrnes. New York: Modern Language Association, 1998. 128-156. Print.
- Eisterhold, Joan Carson. "Reading-Writing Connections." *Second Language Writing*. Ed. Barbara Kroll. Cambridge: Cambridge UP, 1990. 88-102. Print.
- Fonesca Mora, Carmen. "Foreign Language Acquisition and Melody Singing." *ELT Journal*. 54.2 (2000): 146-152. Ebsco. Web. 25 June 2010.
- Friedlander, Alexander. "Composing in English: First Language Effects." *Second Language Writing*. Ed. Barbara Kroll. Cambridge: Cambridge UP, 1990. 109-125. Print.
- Gass, Susan M. "Sentence Matching: A Re-examination." *Second Language Research* 17.4 (2001): 421-441. Ebsco. Web. 25 July 2010.

- Koshik, Irene. "Designedly Incomplete Utterances: A Pedagogical Practice for Eliciting Knowledge Displays in Error Correction Sequences." *Research on Language and Social Interaction* 35.3 (2002): 277-309.
- Krashen, Stephen D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon Press, 1982. Print.
- Lardiere, Donna. *Ultimate Attainment in Second Language Acquisition: A Case Study*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2007. Print.
- Long, Michael H., Shunji Inagaki, and Lourdes Ortega. "The Role of Implicit Negative Feedback in SLA: Models and Recasts in Japanese and Spanish." *The Modern Language Journal* 82.3 (1998): 357-371. *JSTOR*. Web. 1 July 2010.
- Lundstrom, Kristi and Wendy Baker. "To Give is Better Than to Receive: The Benefits of Peer Review to the Reviewer's Own Writing." *Journal of Second Language Writing* 18 (2009): 30-43. *ScienceDirectJournals*. Web. 4 Aug. 2010.
- Mackey, Alison. "Interaction as Practice." *Practice in Second Language: Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology*. Ed. Robert M. DeKeyser. New York: Cambridge UP, 2007. 85-110. Print.
- Makalela, Leketi. "Differential Error Types in Second Language Students' Written and Spoken Texts: Implications for Instruction in Writing." *Written Communication* 21 (2004): 368-385. *SAGE*. Web. 4 Aug. 2010.
- Muranoi, Hitoshi. "Output Practice in the L2 Classroom." *Practice in Second Language: Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology*. Ed. Robert M. DeKeyser. New York: Cambridge UP, 2007. 51-84. Print.
- Nakatani, Yasuo. "Developing an Oral Communication Strategy Inventory." *The Modern Language Journal*. 90.2 (2006): 151-168. *JSTOR*. Web. 2 Aug 2010.
- . "Identifying Strategies That Facilitate EFL Learners' Oral Communication: A Classroom Study Using Multiple Data Collection Procedures." *The Modern Language Journal* 94.1 (2010): 116-136. *JSTOR*. Web. 2 Aug 2010.
- . "The Effects of Awareness-Raising Training on Oral Communication Strategy Use." *The Modern Language Journal* 89.1 (2005): 76-91. *JSTOR*. Web. 2 Aug 2010.
- O'Donnell, Mary E. "Policies and Practices in Foreign Language Writing at the College Level: Survey Results and Implications." *Foreign Language Annals* 40.4 (2007): 650-671. Web. 25 May 2010.

- Reichelt, Melinda. "A Critical Review of Foreign Language Writing Research on Pedagogical Approaches." *The Modern Language Journal* 85.4 (2001): 578-598. *JSTOR*. Web. 4 Aug. 2010.
- Schoonen, Rob, Amos van Gelderen, Kees de Glopper, Jan Justijn, Annegienn Simis, Patrick Snellings, and Marie Stevenson. "First Language and Second Language Writing: The Role of Linguistic Knowledge, Speed of Processing, and Metacognitive Knowledge." *Language Learning* 53.1 (2003): 165-202. *EBSCO*. 4 Aug. 2010.
- Seidlehofer, Barbara. "Pronunciation Teaching." *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. New York: Routledge, 2000. 488-491. Print.
- Séror, Jérémie. "Institutional Forces and L2 Writing Feedback in Higher Education." *The Canadian Modern Foreign Language Review* 66.2 (2009): 203-232. *JSTOR*. Web. 4 Aug. 2010.
- Silva, Tony. "Second Language Composition Instruction: Developments, Issues, and Directions in ESL." *Second Language Writing*. Ed. Barbara Kroll. Cambridge: Cambridge UP, 1990. 11-23. Print.
- Trofimovich, Pavel and Elizabeth Gathbonton. "Repetition and Focus on Form in Processing L2 Spanish Words: Implication for Pronunciation Instruction." *The Modern Language Journal* 90.4 (2006): 519-535. *JSTOR*. Web. 30 June 2010.
- Truscott, John. "Review Article: The Case Against Grammar Correction in L2 Writing Classes." *Language Learning* 46.2 (1996): 327-369. *JSTOR*. Web. 4 Aug. 2010.
- Tsang, Wai-King. "Comparing the Effects of Reading and Writing on Writing Performance." *Applied Linguistics* 17.2 (1996): 210-233. *OxfordJournals*. Web. 4 Aug. 2010.
- Wigglesworth, Gillian and Neomy Storch. "Pair versus individual writing: Effects of Fluency, Complexity, and Accuracy." *Language Testing* 26.3 (2009): 445-465. *SAGE*. Web. 4 Aug. 2010.