



UNIVERSIDAD DE QUINTANA ROO

DIVISIÓN DE CIENCIAS POLÍTICAS Y HUMANIDADES

**RELACIÓN DEL *INPUT* LINGÜÍSTICO Y LA
PRODUCCIÓN ORAL DE ESTUDIANTES DE INGLÉS
COMO LENGUA EXTRANJERA**

TESIS

Para obtener el grado de

Maestra en Educación

PRESENTA

Lic. Erika Giovanna Lara Sima

DIRECTORA DE TESIS

Dra. Edith Hernández Méndez



Chetumal, Quintana Roo, México, mayo de 2019



SECRETARÍA TÉCNICA DE
POSGRADO E INVESTIGACIÓN
DIVISIÓN DE CIENCIAS
POLÍTICAS Y HUMANIDADES



UNIVERSIDAD DE QUINTANA ROO

DIVISIÓN DE CIENCIAS POLÍTICAS Y HUMANIDADES

RELACIÓN DEL *INPUT* LINGÜÍSTICO Y LA PRODUCCIÓN ORAL DE ESTUDIANTES DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA


Presenta: Lic. Erika Giovanna Lara Sima

Trabajo de tesis elaborado para obtener el grado de Maestra en Educación

Aprobado por

COMITÉ ASESOR DE TESIS:

DIRECTOR:


Dra. Edith Hernández Méndez

ASESOR 1:


Dra. Caridad Macola Rojo

ASESOR 2:


Dr. Alfredo Marín Marín

ASESOR SUPLENTE


Mtra. Lizbeth Gómez Arguelles

ASESOR SUPLENTE


Dra. Griselda Hernández Méndez



Chetumal, Quintana Roo, mayo de 2019

Declaración de originalidad

Chetumal Quintana Roo, abril del 2019

El (la) firmante, Erika Giovanna Lara Sima, en mi calidad de autor(a) de la tesis titulada Relación del *input* lingüístico y la producción oral de estudiantes de inglés como lengua extranjera, que presento para su defensa oral ante el Comité Revisor de Tesis, aprobada el 11 de abril de 2019, declaro:

1. Esta tesis es un documento inédito y de mi autoría intelectual, que no es una traducción ni una versión mejorada y ampliada de un original ya publicado.
2. En todas las citas y las paráfrasis que utilizo, identifico las fuentes originales e incluyo las referencias completas en el apartado correspondiente.
3. Identifico la procedencia de tablas y figuras (gráficas, mapas, diagramas, esquemas ilustraciones, arte digital, fotografías u otros) previamente publicados.
4. Todos los contenidos de esta tesis están libres de derechos de autor y asumo la responsabilidad de cualquier litigio o reclamación relacionada con derechos de propiedad intelectual, exonerando de toda responsabilidad a la Universidad de Quintana Roo.
5. Reconozco que la Universidad de Quintana Roo no comparte necesariamente las afirmaciones que en esta tesis se plantean.
6. Autorizo a la Universidad de Quintana Roo para divulgar la tesis, o parte de esta, en formato impreso o electrónico, sin limitación en el tiempo, por los medios que decida, y con fines académicos exclusivamente.
7. Acepto que los lectores puedan descargar gratuitamente, almacenar, copiar y distribuir la versión final aprobada de la tesis, siempre y cuando se realice sin fines comerciales, no se generen obras derivadas y se mencione la autoría de la obra.
8. Reconozco que la Universidad de Quintana Roo me concede el derecho de reutilizar la versión final aprobada de la tesis para propósitos académicos y publicar la obra en internet o cualquier sitio electrónico, siempre y cuando se realice sin fines de lucro.

Firma



Erika Giovanna Lara Sima



Agradecimientos

Agradezco de manera especial a mi directora de tesis, la Dra. Edith Hernández Méndez, por dirigirme y orientarme de manera excepcional en este proceso. Su gran apoyo, paciencia y confianza en mi trabajo me han permitido crecer tanto en el ámbito académico como en el personal. De igual manera, le agradezco enormemente haberme compartido sus conocimientos y facilitado los medios suficientes para realizar todas las actividades necesarias durante el desarrollo de esta tesis.

Quiero agradecer a la Dra. Caridad Macola Rojo, a la Mtra. Lizbeth Argüelles, al Dr. Alfredo Marín Marín y a la Dra. Griselda Hernández Méndez por su tiempo dedicado a las asesorías requeridas y sus valiosas ideas y recomendaciones en la elaboración de esta investigación. No cabe duda de que sus experiencias y conocimientos han enriquecido el trabajo realizado.

A mis padres Eduardo Lara Ballote, Victoria Sima Aviléz , hermanas Melanie Lara Sima, Vicky Lara Sima y sobrinos, la base de mi ser, les agradezco su amor, apoyo incondicional, confianza y, sobre todo, su paciencia en este largo y complicado recorrido. Les agradezco enormemente por haberme acompañado en mis desvelos, malos y buenos momentos y haber soportado mis largas ausencias. Sin ustedes, habría sido muy difícil enfrentar las dificultades encontradas y alcanzar esta meta tan añorada.

A mi esposo Daniel Rangel Sala, le agradezco por mantenerme fuerte ante las adversidades y confiar en mis capacidades y sueños. Gracias por solidarizarte conmigo en momentos difíciles, por motivarme en todo momento y celebrar mis pequeños y grandes logros durante esta formación.

Contenido

Resumen.....	8
Introducción.....	9
CAPÍTULO 1 REVISIÓN DE LA LITERATURA.....	16
1.1 Estudios sobre las estrategias para trabajar el <i>input</i> lingüístico.....	17
1.2. Cantidad de <i>input</i> lingüístico en contextos de adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera.....	22
1.3 Estudios sobre la relación del <i>input</i> lingüístico con el <i>output</i> (producción escrita y oral)...	26
CAPÍTULO 2 MARCO TEÓRICO.....	31
2.1 <i>Input</i> en la adquisición de segundas lenguas.....	32
2.2 El <i>Input</i> lingüístico y la interacción.....	34
2. 2 El <i>Input</i> lingüístico y el reconocimiento.....	39
2.3 El <i>Input</i> lingüístico y el <i>output</i>	42
CAPÍTULO 3 MÉTODO.....	50
3.1 Enfoque.....	50
3.2 Diseño.....	51
3.3 Población y muestra.....	52
3.4 Instrumentos.....	53
3.4.1 <i>El cuestionario</i>	53
3.4.2 <i>Validación y confiabilidad del cuestionario</i>	55
3.4.3 <i>La prueba de producción oral</i>	56
3.4.5 <i>Rúbrica para evaluación de la prueba de producción oral</i>	59
3.4.6 <i>Validación y confiabilidad de la rúbrica</i>	60
3.5 Procedimientos de recolección de datos.....	61
3.6 Procesamiento de datos.....	62
3.7 Análisis de datos.....	65
3.8 Modelo gráfico de las variables de este estudio.....	67
3.9 Marco contextual.....	71
3.10 Marco ético.....	73
CAPÍTULO 4. ANALISIS DE LOS RESULTADOS.....	75
4.1 Descripción general de la muestra y experiencia lingüística previa.....	75

4.2 El <i>input</i> lingüístico en términos de calidad y cantidad dentro y fuera del aula.....	76
4.2.1 <i>Input según la fuente</i>	78
4.2.2 <i>Input según el registro</i>	78
4.2.3 <i>Input según el tipo de hablante</i>	79
4.2.4 <i>Input según la variedad del inglés</i>	79
4.2.5 <i>El input en términos de cantidad</i>	80
4.3 Diferencias entre <i>input</i> dentro del aula e <i>input</i> fuera del aula	83
4.4 <i>Input</i> lingüístico y producción oral en prueba libre y prueba controlada	92
4.5 Relación calidad y cantidad del <i>input</i> con producción oral.....	98
CAPÍTULO 5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	100
5.1 Experiencia lingüística previa y taxonomía CIL	100
5.2 La calidad y cantidad del <i>input</i> lingüístico dentro y fuera del aula	103
5.3 Diferencias entre el <i>input</i> lingüístico dentro y fuera del aula	107
5.4 El <i>input</i> lingüístico y la producción oral	113
5.5 <i>Input</i> con mayor efecto en la producción oral.....	114
CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES	117
Fuentes consultadas	123
Anexos.....	132

Índice de tablas	Pág.
Tabla 1 Indicadores de calidad.....	45
Tabla 2 Cantidad	45
Tabla 3 Taxonomía CIL con indicadores para valorar la calidad del input lingüístico.....	46
Tabla 4 Indicadores para valorar la calidad del input lingüístico	65
Tabla 5 Tabla explicativa de las variables.....	69
Tabla 6 Calidad de input de acuerdo con cinco indicadores	77
Tabla 7 Resultados prueba de producción oral.....	93
Tabla 8 Resultados prueba de producción oral controlada	94
Tabla 9 Resultados prueba de producción oral libre	95
Tabla 10 Correlaciones entre calidad y prueba de producción oral controlada	96
Tabla 11 Correlaciones entre calidad y prueba de producción oral libre.....	97

Índice de figuras	Pág.
Figura 1 Diseño gráfico de la investigación	68
Figura 2 Rango de horas promedio de estudio a la semana con medios dentro y fuera del aula	80
Figura 3 Frecuencia de uso de fuentes dentro del aula	81
Figura 4 Frecuencia en uso de fuentes fuera del aula	82
Figura 5 Fuente dentro del aula	84
Figura 6 Fuente fuera del aula	85
Figura 7 Variedades dentro del aula	86
Figura 8 Variedades fuera del aula.....	87
Figura 9 Registro dentro y fuera del aula	88
Figura 10 Tipo de hablante dentro y fuera del aula	89
Figura 11 Inteligibilidad dentro y fuera del aula	90
Figura 12 Horas de estudio a la semana con medios dentro y fuera del aula.....	91

Resumen

El *input* lingüístico son los datos lingüísticos primarios que contienen ejemplos fonéticos, gramáticos y léxicos de una lengua y es la materia prima con la cual se alimentan los procesos mentales de la adquisición de una lengua (Schwartz, 1993). Estudios previos enfatizan la importancia de proveer de *input* rico (Pinillos, 2015), relevante (Jabapoor y Tajeddin, 2013), eficiente, efectivo (Zhang, 2009) y necesario (Jensen, 2001) para la adquisición de una L2; sin embargo, no aportan información suficiente para categorizar el tipo de *input* dentro de estos términos. Los objetivos de este estudio fueron, de esta manera, desarrollar una propuesta de indicadores para valorar la calidad del *input* lingüístico de estudiantes de un programa de licenciatura de inglés y, a partir de esta y medidas de cantidad del *input*, determinar la relación entre el tipo de *input* lingüístico, reportado por los mismos estudiantes, con su producción oral en dos tipos de pruebas (una libre y otra controlada).

Este estudio, enmarcado en una perspectiva cognitivista e interaccionista, se realizó en un periodo de dos años y fue de corte cuantitativo descriptivo correlacional. Los participantes fueron 20 estudiantes que cursaban su cuarto semestre de la licenciatura en Lengua Inglesa de una universidad mexicana. Como instrumentos de recolección de datos se emplearon una encuesta y dos pruebas de producción oral.

Los resultados muestran que la mayoría de los estudiantes de cuarto semestre de Licenciatura en Lengua Inglesa se expone a escaso *input* lingüístico y este es de calidad media. Además, se encontró que existe una fuerte asociación entre la calidad de *input* lingüístico y la producción oral de los estudiantes, pero esto no ocurre entre esta última y la cantidad de *input*.

Palabras clave: inglés, *input* lingüístico, calidad, producción oral, inglés como lengua extranjera.

Introducción

La adquisición de inglés como lengua extranjera es un proceso complejo en el que intervienen diversos factores, como las herramientas de apoyo (libros de texto, clases de conversación y repetición de conceptos, software educativo como tutoriales, simulaciones, juegos, entre otros), la enseñanza y el *input lingüístico*. Este último juega un rol de suma importancia en el proceso de adquisición de una lengua, pues, como bien sostiene Gass (1997) “el *input* lingüístico en la adquisición de segundas lenguas es quizá el elemento más esencial, pues nadie puede aprender una segunda lengua sin algún tipo de *input*” (citado en Fernández, 2013, p.13).

El término “*input lingüístico*”, en el contexto de adquisición de una lengua, es utilizado para referirse a la lengua a la que el aprendiz está expuesto en un ambiente comunicativo. Es decir, es la lengua que se escucha o se lee y que se atiende con el fin de interpretar un mensaje (Wong, 2005). De acuerdo con Ellis (1994), el *input* puede provenir de formas interactivas o no interactivas; sin embargo, son las primeras las que les proporcionan a los aprendices la oportunidad de recibir *input* en forma de modelo. Esto se debe a que, en estas formas interactivas, el aprendiz interactúa con el medio que proporciona ejemplos de la lengua meta como en las conversaciones con nativo o no nativo hablantes, las cuales pueden ser modelos presenciales o virtuales. Las formas no interactivas que proveen de *input* implican la presentación de ejemplos fonéticos, gramáticos y léxicos de la lengua meta al aprendiz mediante formas no bidireccionales, tales como la lectura de textos y la exposición a medios audiovisuales, como videos, televisión, radio, entre otros.

Al hablar de *input*, es necesario distinguir la disponibilidad de *input* en el contexto de adquisición de una segunda lengua (ASL) y la del *input* en el contexto de adquisición de una lengua extranjera (ALE), ya que, en el primero, el *input* disponible es constante y abundante, mientras que, en el segundo, el *input* es menos frecuente y limitado. Coyle (2005) sostiene que, en un contexto de adquisición de una lengua extranjera, como es el caso de inglés o francés en México, la lengua extranjera no se emplea con fines sociales o educativos dentro de la sociedad, sino que forma parte del currículo escolar, es por ello

que el contacto con el idioma fuera del aula es escaso. Por el contrario, en un contexto de adquisición de una segunda lengua, el uso de la L2 no está restringido a la clase de la segunda lengua, ya que suele ser la lengua oficial del país (ejemplo inglés en los Estados Unidos o francés en Canadá), o es una de las lenguas oficiales de una determinada comunidad autónoma.

No obstante, existe una idea generalizada de tratar ambos contextos de una manera similar en el diseño de materiales y organización de los planes y programas de estudio. Esta manera indiferenciada de tratar con estos dos contextos lleva, por lo menos en el caso del contexto de adquisición de una lengua extranjera, objeto de estudio en esta investigación, a un gasto de dinero, esfuerzo y tiempo. Además de las limitaciones del *input* en el contexto ALE, otros aspectos a considerar son: 1. El modo de exposición a las fuentes de *input* en términos de tiempo (cantidad); 2. Las mismas fuentes de *input* y sus adaptaciones o estrategias con las que se emplean (calidad) y 3. El nivel de interacción entre los sujetos, las fuentes de *input* y sus efectos en la adquisición (*output*). Al respecto, algunos estudios enfatizan la importancia de proveer de *input* rico (Pinillos, 2015) relevante (Jabapoor y Tajeddin, 2013), eficiente y efectivo (Zhang, 2009) y necesario (Jensen, 2001) para la adquisición de una L2; sin embargo, no proporcionan información suficiente para identificar y categorizar el tipo de *input* dentro de estos términos.

En las últimas tres décadas, el *input* lingüístico ha sido estudiado extensamente en contextos de adquisición de lenguas extranjeras debido a su impacto (véase, por ejemplo, Pastor, 2017; Ortega, 2018 y Fernández, 2013). Estudios previos sobre el *input* lingüístico se han interesado en la importancia, el rol, y el procesamiento de este *input* (Long, 1982; Ellis, 1994; Gass & Selinker, 1994; Ellis, 1997; Gass, 1997; Doughty & Long, 2003; VanPatten & Williams, 2007; Jiménez y Mancebo, 2008, Zhang, 2009; Patten & Benati, 2010; Mármol, 2011, Sivertzen 2013; Pinillos, 2015 y Solares 2015), el *input* lingüístico realzado, el *input* negociado, el *input* pre-modificado y sus efectos (Blanco, 1989; White, 1996; Jensen 2001; Sadeghi, Jabapoor y Tajeddin 2013 y Arash 2016), el rol del *input*, la interacción y su relación con el *output* (He, 1997; Arnaiz y Cabrera 2004; Paninos 2005; Zhang 2009; Montero y Desmet, 2012; Amores y Pladevall, 2014 y Seyedtajaddini, 2014) así como el *input* y la atención para el procesamiento en la

adquisición de segundas lenguas (Lliopis-Garcia, 2007; Sivertzen, 2013, y Solares 2015).

Dentro de las principales temáticas con hallazgos valiosos para esta investigación, se encuentran los estudios relacionados con la cantidad del *input*, la calidad del *input* y el rol del *input* lingüístico, la interacción y su relación con el *output*. Por lo que se refiere a estudios relacionados con la cantidad del *input*, en estudios como los de Jiménez y Mancebo (2008), Mármol (2011) y Sivertzen (2013), los resultados muestran que tanto la frecuencia de las palabras en los libros de texto de inglés como lengua extranjera como la limitación por horas de clases en los que se puede tener acceso a cierto tipo de *input*, repercute en gran manera en la adquisición de la lengua, ya sea en la adquisición de vocabulario, la calidad de recepción auditiva, la producción oral, o en ambas.

En relación con la calidad del *input*, algunos investigadores han estudiado la implementación de algunas técnicas para incrementar la calidad de *input*, como la técnica del *input* realzado, el *input* negociado y el pre-modificado (véase White, 1996; Arash, 2011 y Jabbapoor y Tajeddin, 2012). Sus resultados sugieren que estas técnicas demuestran, en general, la efectividad en la adquisición de una lengua. No obstante, no descartan la posibilidad de analizar los efectos de estas técnicas en conjunto con otros factores. Por ejemplo, White (1996) sugiere investigar las condiciones bajo las cuales los estudiantes de una L2 podrían beneficiarse de un *input* más enfocado, de la retroalimentación correctiva y la instrucción directa. Los resultados de estos estudios también proveen de evidencia empírica sobre la importancia de la negociación del *input* al facilitar la comprensión y producción de vocabulario.

De igual manera, los hallazgos de estudios sobre la inmersión y la investigación intensiva de inglés como segunda lengua han planteado preguntas sobre la calidad del *input* en contextos de enseñanza de inglés comunicativo donde todos los alumnos comparten la misma lengua materna (Véase Lightbown, 1992b).

Por último, los resultados de estudios que abordan el rol del *input* lingüístico, la interacción y su relación con el *output* como los realizados por Arnaíz y Cabrera (2004); Paninos (2005); Zhang (2009); Montero y Desmet, (2012); Amores y Pladevall, (2014) y Seyedtajaddini, (2014), apuntaron que el *input*, la interacción y el *output* en la adquisición de segundas lenguas juegan un rol imperativo en el desarrollo de la fluidez oral. Además, en consecuencia, los resultados de estos estudios sugieren que un hablante no nativo

puede poseer la habilidad de fluidez oral cercana a la de un nativo hablante en un contexto de inglés como lengua extranjera. Esta fluidez puede ser alcanzada en ese contexto si el sujeto tiene bastante tiempo para estudiar este idioma, y se expone o tiene el contacto adecuado a grandes variedades de inglés tanto hablado como escrito. Además, tal nivel de fluidez puede ser alcanzado si se trata a la lengua meta como un medio comunicativo y no como algo por ser aprendido. A través de los resultados de estos estudios también se pudo observar que la edad, la aptitud hacia el idioma, el contexto, la personalidad, la motivación, la atención y las estrategias de aprendizaje juegan un papel activo en la adquisición de lenguas.

Metodológicamente hablando, los diseños de investigación a los que más se ha recurrido en los estudios sobre el *input* lingüístico son el diseño experimental y cuasiexperimental (Cadierno, 1992; Caballero, 2007; Amores y Pladevall, 2014 y Pinillos, 2015), el diseño descriptivo (White, 1996; Paninos, 2006, Zhang, 2009 y Finneran y Leonard, 2010), de igual manera se han utilizado técnicas como el auto informe (Ferguson y Farwell 1975), estudios de diario y caso (Brown 1985; Schimidt y Frota 1986), e introspectivos (Alanen 1995; Rosa and O`neil 1999). De estos, los más numerosos resultan ser los estudios experimentales y cuasiexperimentales llevados a cabo en países como Estados Unidos, España e Irán, mientras que los menos numerosos son los estudios de caso y descriptivos realizados en países como Canadá, Estados Unidos e Irán.

Es evidente que se ha llevado a cabo diversos estudios relacionados con la importancia, el rol y el procesamiento del *input* lingüístico (véase Zhang, 2009; Leonard, 2010; Alcaraz, 2011; Sivertzen, 2013; Bahrani, 2014, Pinillos, 2015, entre otros); no obstante, en algunos casos los resultados de estos estudios empíricos no son concluyentes y no hay pautas claras para dirigir una enseñanza que asegure la adquisición de una lengua (Escobar, 2001). Asimismo, los estudios reportados con anterioridad en su mayoría se elaboraron en un contexto de inglés como segunda lengua. Consecuentemente, en este estudio se distingue entre la adquisición de inglés como segunda lengua y como lengua extranjera, ya que, como bien señala Blanco (1989), la adquisición de inglés como lengua extranjera en circunstancias formales varía dado que las limitaciones del *input* lingüístico junto con el modo de exposición y el nivel de

interacción con las fuentes de *input* marcan una diferencia entre el porcentaje y la calidad de la adquisición, tanto de manera perceptiva como en la productiva.

Si bien en los estudios previos sobre la exposición al *input* lingüístico se destaca la gran importancia de la calidad y cantidad del *input* en la adquisición de un idioma (Zhang, 2009; Paninos 2005, Sadeghi 2013 y Amores y Pladevall 2014), existe un vacío en la literatura sobre la valoración de la calidad y cantidad del *input* lingüístico y la relación de este tipo de *input* con la producción oral de estudiantes universitarios. Aunque algunos investigadores señalan la importancia de la calidad del *input* en la adquisición de una L2 (Blanco, 1989) y enfatizan la escasez de estudios sobre este tema en particular (Bahrani, 2013), no se encontró estudio alguno enfocado en delimitar la calidad del *input* lingüístico y la relación con la producción oral de estudiantes, ni algún otro que provea de información necesaria concerniente a la valoración del *input* en estos términos. Es claro que aún se desconoce cuál y cuánto *input* conlleva mejores resultados en la producción oral.

Por lo tanto, con el fin de contribuir a este tema, el presente estudio tuvo como propósito desarrollar una propuesta de indicadores para valorar la calidad del *input* lingüístico de los estudiantes de inglés como lengua extranjera (EFL por sus siglas en inglés) y describir el tipo de *input* lingüístico al que estudiantes de inglés como lengua extranjera están expuestos en términos de calidad y cantidad. Finalmente, se pretendió establecer la posible correlación que este tipo de *input* lingüístico tiene con la producción oral de los aprendices. Esta investigación se realizó siguiendo los lineamientos de un enfoque cuantitativo de diseño descriptivo correlacional para presentar, en primera instancia, una descripción detallada de las particularidades de este fenómeno en un contexto real y, posteriormente, determinar si existe correlación entre las variables de este estudio: la calidad del tipo de *input*, la cantidad y la producción oral. Se recurrió a dos hipótesis: la hipótesis del reconocimiento de Schmidt (1990, 2001) y la hipótesis de la interacción de Long (1983) para sustentar teóricamente este proyecto.

Para este estudio, nos propusimos los siguientes objetivos:

- ❖ Desarrollar una propuesta de indicadores para valorar la calidad del *input* lingüístico de los estudiantes.
- ❖ Describir el tipo de *input* lingüístico en (términos de calidad y cantidad) al que están expuestos los estudiantes dentro y fuera del aula.
- ❖ Establecer la relación entre el tipo de *input* lingüístico reportado por los estudiantes con su producción oral en dos tipos de pruebas (controlada y libre).
- ❖ Determinar el tipo de *input* que tiene mayor efecto en la producción oral.

Y nos planteamos las siguientes preguntas

- ¿Cuál es el *input* lingüístico al que están expuestos los estudiantes en términos de calidad y cantidad dentro y fuera del aula?
- ¿Qué diferencias hay entre el *input* lingüístico en el aula y el *input* lingüístico fuera del aula?
- ¿Cuál es la relación entre el *input* lingüístico reportado por los estudiantes y su producción oral en dos tipos de pruebas (controlada y libre)?
- ¿Qué tipo de *input* lingüístico tiene mayor efecto en la producción oral?

A través de este trabajo, se pretende contribuir con la propuesta de indicadores para determinar el tipo de *input* lingüístico al que estudiantes de inglés como lengua extranjera están expuestos y establecer la relación que tiene este *input* con la producción oral de los mismos estudiantes. En la actualidad, no existe alguna propuesta de indicadores para valorar la calidad del *input* lingüístico y esta investigación constituye un aporte a la lingüística aplicada, ya que además de presentar los indicadores como propuesta, también describe la relación que tiene el tipo de *input* con la producción oral de los estudiantes.

Los resultados de este estudio son relevantes dado que ofrecen información útil para aquellos investigadores interesados en la adquisición de lenguas; puede servir de base para futuras investigaciones o para aplicaciones dentro de su campo laboral. En la misma línea, los docentes, formadores de docentes de inglés y estudiantes interesados en la enseñanza y adquisición de lenguas podrían orientarse respecto al tipo de *input* lingüístico al que se exponen o exponen a sus alumnos, y adaptar el material, recursos y actividades utilizadas dentro del proceso de adquisición de manera que la calidad del *input* al que se expongan o sean expuestos, sea de la calidad o en la cantidad que se requiera de acuerdo con los objetivos de un curso o como meta personal de cada estudiante.

Es necesario destacar que el alcance de este estudio es limitado por las diversas variables que pueden influir en la adquisición de lenguas y que no se abordan en este trabajo, sin embargo, los resultados podrían abrir paso a otros estudios de mayor alcance con un muestreo considerable de participantes.

CAPÍTULO 1 REVISIÓN DE LA LITERATURA

En este capítulo, se presentan los estudios previos que consideran la calidad y la cantidad del *input* lingüístico como factores influyentes en la producción de aprendices del idioma inglés (*output*) en contextos de inglés como segunda lengua (L2) y lengua extranjera (LE). Estos estudios previos se categorizan en tres subcapítulos: (1) los tipos de *input* lingüístico (2) cantidad de *input* lingüístico en contextos de adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera y (3) la relación entre el *input* y el *output*.

En el primer subcapítulo, se abordan investigaciones sobre las técnicas utilizadas por algunos investigadores para mejorar la calidad del *input* lingüístico en determinados contextos de adquisición. El segundo subcapítulo incluye estudios que abordan temáticas referentes al rol de la cantidad del *input* lingüístico en contextos de adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera. Dichos estudios se enfocan en identificar el impacto o el papel que desempeña, ya sea la frecuencia de repetición o las limitaciones en la cantidad de *input* en los diversos contextos de adquisición, no sólo en inglés como L2 sino en inglés como LE. Finalmente, el último subcapítulo integra los estudios que abordan temas más relacionados con otros factores que intervienen en los efectos de lo que reciben los alumnos (*input lingüístico*) y lo que producen de manera escrita u oral, es decir, los efectos en la producción oral o escrita de estudiantes de inglés partiendo de las estrategias, situaciones y medios empleados para la adquisición del idioma. En esta revisión, los estudios se presentan siguiendo un orden cronológico.

1.1 Estudios sobre las estrategias para trabajar el *input* lingüístico

Primeramente, se presentan los estudios que abordan el tema central de la presente investigación: la exposición al *input*. Se ha identificado que la mayoría de los estudios realizados relativos a este tema se han centrado en el *input* que se provee en clases, pero no hay estudios sobre la exposición a este por parte de los estudiantes y es por ello que el presente estudio se centra en la exposición a *input* que unos estudiantes afirman tener. Al respecto se abordan algunas de las estrategias y herramientas que se han utilizado para mejorar la calidad del *input* para los aprendices del inglés. Dentro de las estrategias utilizadas para mejorar la calidad del *input* se encuentran el *input* realzado, el *input* negociado y el *input* pre-modificado. Diversos son los estudios en los que se ha implementado la técnica del *input* realzado; en una menor cantidad se encuentran los estudios en los que se ha aplicado la técnica del *input* negociado y escasos aquellos que han incluido tratamientos con la técnica del *input* pre-modificado y con resultados en los que únicamente el utilizar alguna de estas estrategias haya favorecido la adquisición del idioma de manera significativa. En cambio, en su mayoría, los estudios reportados con resultados favorecedores y significativos en la adquisición del idioma son aquellos en los que se utiliza de manera simultánea más de una de estas estrategias.

El *input* realzado o la estrategia de realce implica aplicar maneras de poner en relieve ejemplos gramaticales difíciles en el *input* escrito para facilitar el enfoque de atención. Una de las primeras investigaciones en poner a prueba la utilidad de este tipo de estrategia para incrementar la calidad de *input* fue realizada por Doughty (1991). En este estudio se demostró que, por medio de la técnica de realce de *input* (*input* usando énfasis gráfico en un texto escrito en la pantalla del ordenador), es posible estimular la atención en una estructura gramatical específica, como parte de un curso de instrucción comunicativa. Es decir, que el aprendiz, mientras trabajaba con el contenido del texto, en efecto, lograba notar cómo estaba construida la lengua, e iba formulando sus hipótesis sobre las reglas. No obstante, por los años 90, la habilidad oral se había ya establecido como la meta comúnmente aceptada de la enseñanza de una L2, y pronto se vieron experimentos que trataban de combinar la enseñanza de la lengua oral con un realce de

rasgos formales determinados dentro de un marco comunicativo. En una serie de estudios, se propusieron diferentes técnicas con este fin. Los resultados de estos estudios, en su mayoría, fueron positivos debido a que se logró mostrar que existen técnicas didácticas capaces de hacer a los aprendices reparar en formas gramaticales preelegidas mientras comunicaban (véase por ejemplo White, L, N. Spada, P.M. Lightbown & L. Ranta 1991; VanPatten & Cadierno 1993).

Uno de los estudios que permitió analizar los efectos del uso de estas estrategias fue el de Blanco (1989) llevado a cabo en Costa Rica. Este tuvo como objetivo determinar el rol y la efectividad de un enfoque basado en la comprensión (en el que las fuentes de *input* son realizadas por el uso de materiales auténticos de la segunda lengua-L2) comparado con los resultados de un enfoque basado en la producción (basado en estándares audio- lingüísticos) en el cual las fuentes de información no sólo fueron limitadas, sino también simplificadas. Para este estudio, con un enfoque cuantitativo experimental, se utilizaron como instrumentos de recolección de datos un pre y un post test de un examen TOEFL, una tarea de comprensión auditiva de oraciones aisladas y una entrevista.

Los participantes fueron tres grupos de 12 estudiantes, distribuidos en dos grupos experimentales, uno y dos respectivamente, y un grupo control. Los criterios de selección de los participantes en este estudio consideraron cuidadosamente su conocimiento previo del idioma inglés para saber si habían recibido instrucción previa de esta lengua y por cuanto tiempo, ser mayor de 15 años y/ o estudiante de preparatoria, no haber residido o haberlo hecho por un tiempo no mayor a tres semanas en un país de habla inglesa, tener motivación (instrumental y / o integrativa) y no estar inscrito en otro programa de inglés durante los seis meses que durara la investigación. El grupo control fue expuesto al *input* simplificado siguiendo la instrucción formal y convencional; el grupo experimental uno fue expuesto e interactuó directamente con fuentes de *input* auténticos haciendo hincapié en la comprensión auditiva.

El grupo experimental dos se expuso al *input* simplificado como el grupo de control, y se expuso indirectamente (es decir, no interactuó abiertamente) al *input* auténtico. Los análisis de la covarianza (ANCOVA) y las comparaciones post-hoc de los resultados pre y post test en un examen TOEFL, una tarea de comprensión auditiva de

oraciones aisladas y una entrevista mostraron mejoría en porcentaje y calidad de adquisición del idioma entre el grupo experimental uno y los otros dos grupos. En contraste, no hubo diferencia entre el grupo control y el experimental 2. En este estudio se enfatizó que no solo la cantidad, las estrategias de exposición a *input* o el material auténtico aseguran la adquisición de un idioma, sino que es importante considerar la interacción que se tiene con este *input*, así como la comprensibilidad disponible del mismo.

Utilizando solamente una de las estrategias para mejorar la calidad de *input*: la estrategia de realce de *input*, Jabbapoor y Tajeddin (2012) realizaron un estudio cuantitativo experimental para comparar los efectos de tres tareas enfocadas en la forma (realce del *input*, *output* individual y *output* colaborativo) para la adquisición del modo subjuntivo del inglés. Los participantes fueron 90 estudiantes del primer año de licenciatura en Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera. Los 90 participantes se repartieron aleatoriamente en tres grupos: (1) *input* realizado, (2) *output* individual e (3) *input* colaborativo. De los tres, al primer grupo se le aplicaron actividades de realce textual, y a los grupos dos y tres se les aplicaron actividades de *dictogloss*. Se utilizaron dos instrumentos: materiales de tratamiento para enseñar el modo subjuntivo (12 textos auténticos de aproximadamente 100 palabras que contenían alrededor de cuatro instancias de la estructura objetivo cada uno) y pruebas para medir el conocimiento de este. Antes del tratamiento, se aplicó el pre-test y después del tratamiento, el post-test a cada grupo.

El tratamiento del grupo de *input* realizado (1) consistió en pedirles a los participantes que leyeran los textos utilizando las técnicas del *input* realizado y que posteriormente realizaran un ejercicio donde debían escribir palabras que habían sido remarcadas en el texto con el objetivo de fomentar su reconocimiento y atención. En el grupo dos y tres, individual y de colaboración, respectivamente, los doce textos cortos utilizados en el grupo de *input* realizado se utilizaron para realizar los ejercicios de *dictogloss*. El tratamiento para cada grupo fue diferente: en el grupo uno se enfatizó el uso de la estrategia de *input* realizado en los textos, mientras que, en el grupo de *output* individual y *output* colaborativo, la interacción entre participantes hizo la diferencia en los resultados. El análisis de los resultados reveló que el impacto de las tareas de *input* y de

output colaborativo fue mayor que el de la tarea de *output* individual. Estos resultados también mostraron que el grupo del *output* tuvo un menor impacto en comparación con el grupo de *input* realizado. Esto se explica porque, a medida que los estudiantes se dedican a la reconstrucción del texto en el tratamiento del *output*, su atención se dirige hacia el contenido y se esfuerzan por construir el significado previsto. Los resultados indican que la adaptación de los estudiantes a la forma les impide aplicar la codificación gramatical requerida durante la producción. Esto sucede a menudo en el caso de los estudiantes con un grado de competencia baja, ya que tienen más probabilidades de recurrir a elementos léxicos para reconstruir el significado a expensas de la forma.

Utilizando la misma estrategia de *input* realizado, Sadeghi (2013) llevó a cabo un estudio en Irán para explorar el efecto del *input* realizado (a través de la interacción y explicación) en el discurso coherente de estudiantes de lenguas extranjeras de una universidad, así como identificar qué tipo de *input* (si el de interacción o el de explicación) tenía un impacto significativo en dicho discurso. Este estudio se elaboró bajo los lineamientos del enfoque cuantitativo y fue un estudio de caso, experimental. Como instrumentos de recolección de datos se utilizaron dos versiones de exámenes (de percepción y producción) sobre los procesos fonológicos; cada versión constaba de un pretest y un post-test. Los participantes fueron 54 estudiantes de lenguas, de entre 21 y 25 años, en su tercer año universitario y se dividieron al azar en tres grupos: dos experimentales y uno de control, cada uno con 18 sujetos. Los hallazgos obtenidos a través del análisis ANOVA mostraron que el *input* realizado tuvo un efecto significativo en el lenguaje académico del discurso coherente de estudiantes de lenguas. A través de la comparación de los exámenes, se encontró que el grupo con el *input* realizado a través de la interacción y la retroalimentación superó de manera significativamente al grupo con el *input* realizado a través de la explicación, y también al de control.

Finalmente, y abordando las últimas dos estrategias que se han estudiado y aplicado para mejorar la calidad del *input lingüístico*, se encuentra el estudio de Arash (2016), quien realizó también un estudio en Irán acerca de los efectos del *input* no negociado y pre-modificado, la negociación del *input* sin *output* y el *input* negociado más el *input* impulsado en estudiantes de inglés como lengua extranjera. El objetivo era identificar una mejor manera de promover la comprensión léxica y la habilidad de

producción de vocabulario. Este estudio se elaboró bajo el enfoque cuantitativo y fue de diseño experimental. Los participantes fueron 30 estudiantes adultos de inglés como lengua extranjera, entre hombres y mujeres, cursando un nivel intermedio. Los 30 participantes se dividieron de manera aleatoria en tres grupos: (1) *input* no negociado y pre-modificado, (2) *input* negociado sin *output* e (3) *input* negociado más *output* impulsado. Los instrumentos fueron dos juegos de exámenes, uno escrito de opción múltiple y otro oral con el uso de imágenes.

El tratamiento consistió en que, a los participantes del grupo de *input* no negociado y pre-modificado, e *input* negociado sin *output*, 1 y 2 respectivamente, se les presentaron de cinco en cinco las 50 palabras seleccionadas para el estudio, presentando imágenes sobre los conceptos y sus definiciones. Los integrantes del primer grupo del *input* no negociado y pre-modificado podían solicitar que se les repitieran las definiciones cuantas veces fuera necesario; sin embargo, no podían elaborar preguntas para corroborar el entendimiento de estos conceptos. Los participantes no podían interactuar entre ellos mismos y, al final de cada sesión del tratamiento, debían elaborar un ejercicio de relación acerca de los conceptos estudiados y sus definiciones. El segundo grupo de *input* negociado sin *output* podía elaborar preguntas relacionadas con los significados de los conceptos, repetían los conceptos conjuntamente y no elaboraban algún ejercicio escrito al final de la sesión. Al último grupo de *input* negociado más *output* impulsado se le aplicó el mismo tratamiento que al grupo 2, sin embargo, a este grupo de participantes se le solicitó que elaboraran una oración por cada concepto estudiado y que representara su significado.

Los resultados indicaron que la negociación del *input* tuvo un efecto positivo en la comprensión y producción de vocabulario y que la negociación del *input* más el *input* impulsado no promovieron más la producción de vocabulario que la negociación del *input* sin el *output*. Los resultados de este estudio también proveen evidencia empírica sobre la importancia del rol de la negociación al facilitar la comprensión y producción de vocabulario.

De acuerdo con Larsen-Freeman y Long (1991) y Van Patten y Cadierno (1993), la ventaja de realizar ajustes al *input* a través del realce, la negociación y la pre-modificación es que se les puede dar acceso a los ítems lingüísticos que no han sido

adquiridos por los aprendices en su proceso de adquisición de una segunda lengua. Dados los resultados, se ha podido observar que estas estrategias para incrementar la calidad del *input* han arrojado resultados positivos siempre y cuando las estrategias fueran empleadas en conjunto con otra. No obstante, de igual manera, el efecto de estas estrategias puede variar de acuerdo con el contexto y objetivo planteado, ya sea incrementar el enfoque en la atención para la adquisición como se lo planteó Doughty (1991) o en la habilidad para reparar en la forma como lo estudiaron White, Spada, Lightbown y Ranta (1991) así como VanPatten y Cadierno (1993). Además, cabe mencionar que existen otros factores que influyen y son esenciales en la adquisición del idioma, entre ellos la cantidad o frecuencia del *input*.

1.2. Cantidad de *input* lingüístico en contextos de adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera.

Así como las técnicas de incremento en la calidad del *input* han sido estudiadas y encontradas como factores que influyen en gran manera en la adquisición de una lengua, a continuación, se presentan estudios que consideran los factores de cantidad y frecuencia de las formas del *input* como elementos que influyen en la adquisición del idioma. En general, los siguientes estudios se enfocan en describir el rol que juega la cantidad del *input* en la adquisición del inglés. La cantidad del *input* y la frecuencia con las que se presenta en el proceso de enseñanza y aprendizaje parecen tener un efecto significativo en la adquisición de una L2.

Para comenzar, se presenta el estudio de Jiménez y Mancebo. Estas dos investigadoras realizaron un estudio en 2008 en España en la Universidad de La Rioja en el que analizaron el *input* de vocabulario que contiene un corpus de libros de texto de inglés como lengua extranjera utilizados en el último curso de educación primaria y en el último curso de educación secundaria. En este análisis, las investigadoras se basaron en

las cincuenta palabras más frecuentes en cada libro de texto e identificaron el tipo de palabra, su frecuencia, su orden y su representación en el libro de texto. Las investigadoras llevaron a cabo comparaciones entre los libros de texto del mismo nivel y entre los libros de texto de las dos etapas educativas. Asimismo, evaluaron el incremento del número de tipos de palabras y recurrencias en los libros de texto de cada etapa educativa y reflexionaron sobre las implicaciones de la repetición de los tipos y recurrencias para la adquisición del vocabulario. El estudio fue cuantitativo exploratorio y se realizó un análisis cuantitativo del vocabulario de cuatro libros; dos para primaria y dos para secundaria.

Los resultados en cuanto a los libros de texto de la misma etapa educativa indican la existencia de diferencias en vocabulario. En los libros de texto de educación primaria, el 62% de las palabras son compartidas por ambos libros, y se observan disparidades en cuanto a la frecuencia y clasificación de ciertos tipos de palabras en las dos listas. Los libros de texto de educación secundaria proponen un panorama diferente, probablemente derivado del hecho de pertenecer a diferente casa editorial. El hecho de que los libros de texto del mismo nivel educativo no comparten el mismo vocabulario podría tener consecuencias educativas para los estudiantes de idiomas, ya que, dependiendo del libro de texto, los estudiantes estarán expuestos a diferente vocabulario y, como resultado, su léxico podría variar y su potencial para comunicarse en el idioma también.

La influencia del número de encuentros de palabra o el efecto de la longitud de palabra, la clase de palabra en la adquisición de vocabulario, así como la relación entre el *input* de vocabulario proporcionado por los libros de texto y la producción de vocabulario de los alumnos en cada grado son otros aspectos que, según las autoras, requieren de investigación. En este sentido, es esencial controlar ciertas variables que pueden tener un efecto sobre esta relación, como el tratamiento de los profesores del vocabulario contenido en el libro de texto, o las estrategias de los alumnos para retener y aprender las palabras desconocidas. Las autoras también determinaron qué criterios se utilizaron en la selección del vocabulario y qué tipo de vocabulario se incluye en sus libros de texto, así como el número de ocurrencias de las palabras contenidas en el libro

de texto dado que la frecuencia de las palabras es una dimensión importante en los libros de texto de EFL, pero de ninguna manera la única.

En la misma línea, Alcaraz (2011) realizó un estudio en España con el objetivo de analizar dos libros de texto (*English Adventure* y *Bugs*) con el fin de ver el tratamiento del vocabulario de ambos libros en términos cuantitativos y cualitativos del tipo de vocabulario utilizado. También tenía el propósito de llamar la atención sobre el papel del libro de texto en la adquisición de léxico de una L2. Se establecieron tres preguntas a responder: ¿Cuántas fichas, tipos y lemas se introducen tanto en la segunda escuela y en cada unidad de los libros de texto? ¿Cuál es la densidad léxica de ambos libros? Y ¿Cuáles son los niveles de frecuencia de los lemas introducidos por cada libro de estudio? El análisis se llevó a cabo con la ayuda de RANGE, un programa informático que permite al investigador obtener el número de palabras en un texto, así como una cifra de frecuencia de texto (la frecuencia con que una palabra aparece en un texto) y una frecuencia general (el nivel de frecuencia al que pertenece una palabra).

El programa RAGE incluye tres listas diferentes: la lista uno y dos (en lo sucesivo, L1 y L2) representan las 2000 palabras más frecuentes en inglés, mientras que L3 incluye palabras que no se encuentran en las primeras 2000 palabras, pero son frecuentes en los textos de la escuela secundaria y de la universidad. Estas listas se basan en la Lista de Servicios Generales de Michael West (1953) y en la Lista Académica de palabras de Coxhead (1998). Los resultados muestran que el segundo libro (*Bugs*) resultó contener más palabras y ser más rico en *input*. En el caso del análisis de estos dos libros, el libro con la mayor variedad de *input* fue el que también tuvo mayor número de palabras. Sin embargo, se explica que no por tener más palabras significa que estas son variadas, lo que sí quiere decir es que, en definitiva, implica mayor exposición y repetición. Algunos investigadores (Blachowicz et al. 2008; Ellis y Beaton 1993; Nation 1982; Rott 1999; Schmitt 2008) coinciden en que la repetición, especialmente a corto plazo, es uno de los factores clave en el aprendizaje de vocabulario. En este estudio, la cantidad se midió en el número de palabras contadas en los textos y la calidad en la variedad de tipo de palabras encontradas en los textos y a la frecuencia con la que aparecían.

En lo que respecta al léxico en términos cuantitativos y cualitativos, el libro “Bugs” resultó ser considerado como el más rico en *input*, no obstante, esto no significa que este

libro de estudio sea mejor, ya que más *input* no siempre implica necesariamente más adquisición. Es decir, no se puede asumir que todo el *input* al que se les expone a los estudiantes, lo entiendan. Los niños españoles reciben aproximadamente 33 horas de instrucción por término académico. Así, en el caso de *English Adventure*, la cantidad de lemas introducidos por lección oscila entre cuatro, seis y siete por hora, dependiendo de la unidad. En el caso de *Bugs*, las cifras suben de siete a casi 10 lemas por hora de instrucción. Con este estudio, la autora pretendió llamar la atención sobre el papel del libro de texto en el aprendizaje del léxico, ya que se considera que, en su mayoría, los maestros dependen mucho del libro de texto para impartir su clase y se mantienen al margen del uso y la cantidad de *input* en vocabulario de acuerdo con el libro de texto en uso.

Por otra parte, Sivertzen (2013) realizó un estudio en Noruega para investigar los efectos a largo plazo del *input* de inglés adicional en la adquisición a edad temprana de inglés como segunda lengua. y se construye a partir de un estudio realizado por Dahl y Vulchanova (2014). En este trabajo, un grupo de alumnos noruegos, en su primer año de instrucción de inglés, recibió *input* adicional de inglés (EE) dentro y fuera de las clases de inglés, pero dentro del ambiente escolar y sin aumentar las horas de enseñanza, y se comparó con un grupo de una escuela diferente donde solo la cantidad de *input* de inglés normal (NE) se proporcionó durante todo el año escolar (Dahl y Vulchanova, 2014). El enfoque sistemático de *input* adicional en inglés fue interrumpido después del segundo año escolar de los alumnos. Entonces este estudio tuvo como objetivo identificar si se dio un cambio a largo plazo después de utilizar la estrategia de exposición adicional al *input* del inglés.

El estudio se realizó con dos grupos, uno de control y uno experimental en donde se aplicaron dos instrumentos para la recolección de los datos. El primer instrumento que se aplicó fue un examen de vocabulario donde había solo dos respuestas, la correcta o la incorrecta. El segundo instrumento fue un cuestionario para obtener información por medio de los padres para saber del contexto de los niños y su ambiente de convivencia. En este último instrumento, se recolectó información cuantitativa y cualitativa. Los resultados muestran que el grupo de *input* adicional mostró un crecimiento sustancial en la cantidad de vocabulario, lo que implica que la cantidad del *input lingüístico* tanto fuera

como dentro del aula representa el incremento en la adquisición de la lengua y juega un rol muy importante.

En definitiva, la adquisición de una lengua es influida por la cantidad de *input* al que el aprendiz se encuentre expuesto. Como bien Sivertzen (2013) concluyó, la cantidad del *input lingüístico* tanto fuera como dentro del aula representa un factor influyente en la adquisición de la lengua, por ello algunos autores consideran que juega un rol muy importante. Navarro (2009), por ejemplo, sostiene que existen diferencias significativas entre la adquisición de la lengua materna (L1) y la adquisición de una segunda lengua (L2) con relación a la cantidad y a la calidad del *input* que reciben los alumnos. Ella considera que cuando se aprende una L1, el sujeto experimenta una inmersión lingüística completa y puede interactuar con su entorno para producir una adquisición adecuada de la lengua y por el contrario, aprender una lengua exclusivamente en el aula presenta muchas limitaciones, lo que conlleva a resultados determinados en la adquisición de la L2. Esta premisa bien se puede transpolar a la adquisición de una lengua extranjera, pues significa aprender una lengua en un contexto donde la cantidad de *input* es limitada. Al respecto, la cantidad de *input*, generalmente, es medida a través de horas, libros y palabras a las que se exponen los aprendices a la lengua meta puesto que, como Alcaraz (2011) propone, los maestros dependen mucho del libro de texto para impartir su clase y se mantienen al margen del uso y la cantidad de *input* en vocabulario de acuerdo con el libro de texto que empleen. A continuación, se prosigue con estudios que se enfocan en la relación del *input* y la producción de los estudiantes.

1.3 Estudios sobre la relación del *input* lingüístico con el *output* (producción escrita y oral)

Dado que se ha demostrado que los factores cantidad y calidad del *input* juegan un rol importante en la adquisición de lenguas, es necesario mostrar de qué manera estos factores tienen relación con la producción oral de los estudiantes, siendo esta una

habilidad considerada como fin y muestra de la adquisición de un idioma. Para comenzar, se presenta un breve análisis del artículo de Arnaíz y Cabrera (2004) para introducir el panorama de la relación entre el *input* y el *output*. Estos dos investigadores realizaron un metaanálisis de los estudios relacionados con la producción oral (*output*), principalmente sobre el rol que se le asigna a este y también realizaron un análisis de las cuatro funciones del *output* y la manera en la que cada una de ellas contribuye a la adquisición de una lengua extranjera.

Inician, así, con el estudio de Long, Adams, McLean y Castaños (1979) que es analizado en este artículo y en el cual se sostuvo que pocos son los trabajos que se enfocan en la cantidad y calidad de la producción oral de los estudiantes. En este estudio se propusieron detectar la naturaleza de la diferencia entre la calidad y la cantidad de la producción lingüística grabando cuatro sesiones de inglés como LE en un nivel preintermedio de 40 minutos cada una en el que se comentaba sobre las diferencias entre el hombre y los animales, estas sesiones fueron guiadas por un profesor. Durante los primeros diez minutos de cada sesión, el gran grupo trabajaba con el profesor y posteriormente, una pareja abandonaba el aula y continuaba la conversación en otra aula. Pasando diez minutos, la pareja regresaba para continuar trabajando con el gran grupo. Los resultados indicaron que es mejor la práctica oral en parejas o grupos pequeños que en grupos grandes, puesto que en los grupos pequeños los participantes tienen más oportunidades o número de ocasiones para hablar. En este mismo estudio, los autores concluyen que el *output* juega un rol muy importante en la adquisición de lenguas extranjeras, ya que la modificación, la reestructuración y reformulación son parte del proceso de aprendizaje, y, por lo tanto, deben ser atendidas.

En la misma línea de la relación *input- output*, se encuentra el estudio realizado en China por Zhang (2009). En este estudio, el autor se enfocó en describir el rol que juega el *input* y la interacción, y como estos elementos se relacionan con el *output* en el desarrollo de la fluidez oral en un contexto de inglés como lengua extranjera. También, se propuso descubrir si se puede lograr alcanzar la fluidez oral de un nativo a través del *input*, la interacción y el *output* eficiente y efectivo. La investigación se elaboró bajo los lineamientos del enfoque cualitativo, diseño estudio de caso y se utilizaron tres instrumentos: dos exámenes de producción oral y una entrevista. Los participantes fueron

15 estudiantes chinos de entre nueve y 13 años que habían estudiado inglés por aproximadamente 4 o 5 años.

Los hallazgos apuntaron que el *input*, la interacción y el *output* en la adquisición de segundas lenguas juegan un rol imperativo en el desarrollo de la fluidez oral. Este investigador sugiere que un hablante no nativo puede poseer la habilidad de fluidez oral cercana a la de un nativo hablante en un contexto de inglés como lengua extranjera. Esta fluidez puede ser alcanzada en un contexto de inglés como lengua extranjera si el sujeto tiene bastante tiempo para estudiar inglés, contacto adecuado con grandes variedades de inglés tanto hablado como escrito. También si el sujeto tiene una necesidad real de utilizar inglés de manera diaria y existe interacción con gente con más conocimiento de la lengua meta, de manera que, se trate a la lengua meta como un medio comunicativo y no como algo por ser aprendido. Se pudo observar que la edad, la aptitud hacia el idioma, la personalidad, la motivación, la atención y las estrategias de aprendizaje juegan un papel activo en la adquisición de lenguas.

En lo que se refiere a los efectos del *input* con la producción u *output*, Seyedtajaddini (2014) realizó un estudio con enfoque cuantitativo experimental en el cual exploró el efecto que tenía el *input enhancement* por medio del audio en el aprendizaje de la gramática en estudiantes iraníes con diferentes niveles de competencia de inglés como lengua extranjera. Los sujetos de estudio fueron 30 estudiantes, quienes fueron divididas en dos grupos iguales de acuerdo con su nivel de competencia (competencia baja y competencia alta). Los datos se recolectaron a través de dos pruebas de opción múltiple de gramática TOEFL seleccionados. Las participantes de ambos grupos recibieron el *input* de audio durante cinco sesiones. Se empleó el tema de segundo condicional en cada sesión y las estudiantes debían identificar la conversación que coincidía con el uso del condicional presentado en cada sesión. Durante las últimas dos sesiones, las estudiantes no recibieron instrucciones; sin embargo, escucharon el material de audio incluyendo los tres tipos de usos diferentes. Se suponía que las estudiantes debían explicar el tipo de uso del segundo condicional después de escuchar cada conversación. Los resultados muestran que existe una diferencia significativa entre el desempeño de los dos grupos debido a que las estudiantes con un nivel de competencia más alto presentaron menos errores al mostrar una mayor tendencia a

beneficiarse de la mayor cantidad de *input* de audio para el aprendizaje de la gramática que las estudiantes con bajo nivel de competencia. De acuerdo con los autores, estos resultados concuerdan con hallazgos de varios estudios (Ellis 1991, Fotos 1993, Lee y Haung 2008) donde se sostiene que el *input enhancement* por medio de audios tiene un efecto positivo en el aprendizaje de la gramática de los estudiantes de ILE, sobre todo en aquellas que son más conscientes y tienen más conocimiento del *input* que reciben.

Finalmente, y de modo similar, Amores y Pladevall (2014) realizaron un estudio cuantitativo experimental en España para investigar los efectos del *input* escrito en la producción oral de jóvenes estudiantes de inglés como lengua extranjera, con el objetivo de investigar si el incentivo del *input* escrito afecta el desarrollo del lenguaje oral en jóvenes estudiantes de inglés en una situación de *input* limitado. Los participantes fueron dos grupos de estudiantes de entre siete y ocho años, distribuidos en un grupo de control y otro de experimento. Dicho estudio consistió en dar instrucción durante ocho semanas con ambos tipos de *input*, es decir, oral y escrito al grupo experimental. Los instrumentos para la recolección de datos fueron una prueba de producción oral, que consistió en tres ejercicios: preguntas y respuestas, descripción de imágenes y traducción a su lengua materna. Los resultados demostraron un gran avance en el grupo experimental debido al tratamiento recibido respecto al uso de palabras correctas, el uso correcto de la semántico-pragmática, la sintaxis y la traducción a la lengua materna.

Estos resultados comprueban que estudios anteriores llevados a cabo con otros participantes y en los que se insiste en la importancia de integrar la escritura y lectura para el desarrollo de la habilidad de producción, además de que se indica que el dominio oral del lenguaje en estudiantes jóvenes se beneficia de la integración del lenguaje escrito en la producción oral. Asimismo, los investigadores sugieren que es bueno iniciar con la escritura desde la edad temprana, pues se cree que, en vez de aprender a escribir, se debe escribir para aprender, sobre todo en los contextos de *input* limitado.

Ahora bien, considerando que existen investigaciones que abordan temáticas relacionadas con los efectos de algunas técnicas para incrementar la calidad del *input*, como el *input* realzado, el *input* negociado y el *input* pre-modificado (Jabbapoor y Tajeddin, 2012; Sadegui, 2013 y Arash, 2016), así como el rol de la frecuencia, el *input* limitado y su impacto en la adquisición del idioma (Blanco 1989; Jiménez y Mancebo

2008;Year 2009; Mármol 2011 y Sivertzen 2013) y los efectos del *input* con la producción de estudiantes de inglés como lengua extranjera (He 1997; Arnaíz y Cabrera 2004; Kwon 2006 ; Zhang, 2009; Sachiyo 2014 y Amores y Pladevall , 2014) , es preciso señalar que, aunque la mayoría de los estudios enfatizan la importancia de factores, como la calidad y cantidad del *input* en el proceso de adquisición de una L2, ningún estudio presenta información que permita determinar la calidad del *input lingüístico*, elemento que representa un factor de gran importancia en la adquisición de una lengua. Hasta mi alcance en la búsqueda de bibliografía, no se encontró ningún estudio que provea de parámetros o indicadores para valorar de alguna manera la calidad del *input* al que se exponen los aprendices de una segunda lengua o lengua extranjera.

A partir de esta revisión de literatura, se puede concluir que la cantidad y frecuencia del *input* juegan un rol muy importante en la adquisición de una lengua, sobre todo en la adquisición de vocabulario y gramática. Asimismo, se puede observar que existen técnicas para aumentar la calidad del *input* como el *input* realzado, el *input* negociado y el *input* pre-modificado y que, en su mayoría, han demostrado efectos positivos sobre el aprendizaje de una lengua. Finalmente, en los estudios sobre la relación del *input* con la producción de los estudiantes, se ha demostrado que es importante considerar otros factores, como la atención y la interacción en el proceso de adquisición de una lengua, ya que el mismo proceso de adquisición es enriquecido por estos factores que incluso resultan como estrategias para aumentar la calidad del *input* que se les proporciona a los estudiantes es su contexto de aprendizaje.

Es evidente, con esta revisión de literatura, que los estudios previos sobre *input* se han llevado a cabo en España, Estados Unidos, Canadá, Chile, China, Irán y Japón, y aunque la mayoría se ha realizado en contextos de inglés como lengua extranjera, en México no se ha registrado ninguno. En consecuencia, la propuesta de la presente investigación resulta pertinente para poder contribuir en la exposición de un panorama real del contexto actual de la enseñanza de inglés como lengua extranjera e innovar con una propuesta de indicadores para valorar el *input* al que están expuestos unos estudiantes para, posteriormente, proporcionar una explicación de la relación entre el *input lingüístico* y la producción oral de los sujetos en estudio.

CAPÍTULO 2 MARCO TEÓRICO

Se reconoce comúnmente que, para que la adquisición de una segunda lengua se efectúe, debe haber dos requisitos previos: el *input* de la segunda lengua a disposición de los estudiantes y un conjunto de mecanismos internos para entender cómo los datos de esta segunda lengua se procesan (Ellis, 1985). En cuanto al *input* y la adquisición de una segunda lengua, estudios previos han utilizado, principalmente, tres perspectivas teóricas para su análisis: la conductista, la mentalista y la interaccionista, cada una con un énfasis diferente en la explicación de la adquisición de una segunda lengua.

La postura conductista estudia la adquisición de una lengua a partir de la influencia del medio ambiente, es decir, examina los estímulos a los que están expuestos los estudiantes y el refuerzo que reciben (Escobar, 2001). Por el contrario, la teoría mentalista hace hincapié en la importancia de la 'Caja negra' (*black box*) del alumno; sostiene que los cerebros de los alumnos están especialmente equipados para aprender la lengua y lo único que es necesario es una exposición mínima al *input* con el fin de desencadenar la adquisición (Ellis, 1997). Por su parte, la teoría interaccionista reconoce la importancia del *input* y el procesamiento del lenguaje interno, y enfatiza la contribución conjunta del entorno lingüístico y el mecanismo interno de los alumnos en las actividades de interacción, ya que como postula Baralo (1999) el intercambio que se realiza en el proceso de conversación y el entorno son factores esenciales para que se lleve a cabo el proceso de la adquisición de la lengua (citado en Zimny, 2014).

Aunque en este apartado escasamente se han presentado tres perspectivas teóricas, se reconoce que a lo largo de los años han ido surgiendo teorías que postulan, desde diferentes puntos de vista, la adquisición del lenguaje. Y a pesar de que estas teorías del lenguaje son muchas, siguen existiendo carencias en todas ellas, por lo que no se puede afirmar que haya una única teoría universal (Ortega, 2017). Esto da pie a que en el presente documento se haga hincapié en algunas consideraciones teóricas recalcando que la combinación de aspectos de las siguientes hipótesis enmarca esta investigación. Cabe mencionar que en esta investigación se presta esencial interés al

proceso de reconocimiento de las características lingüísticas del idioma por aprender y al proceso de interacción que se fomenta en el proceso de adquisición de una segunda lengua.

En este capítulo, primeramente, se definen los conceptos principales de la presente investigación, como *input lingüístico*, interacción, reconocimiento y *output* (comprendido en este estudio como producción oral). Y posteriormente se presentan las hipótesis que marcaron la dirección de esta investigación: la hipótesis del *input* de Krashen (1985), la hipótesis del reconocimiento de Schmidt (1990, 2001) y la hipótesis de la interacción de Long (1983).

Dado que el objetivo central de este estudio es la descripción del *input lingüístico* (en términos de calidad y cantidad) al que están expuestos los estudiantes y el análisis de la relación entre el mismo *input* reportado por los estudiantes y su producción oral, es necesario plantear algunos ejes conceptuales que apoyan las explicaciones de esta investigación. Para empezar, el concepto de *input lingüístico* se entenderá desde el contexto de adquisición de lenguas para este estudio como los datos lingüísticos primarios de la lengua meta que contiene ejemplos fonéticos, gramáticos y léxicos que el aprendiz encuentra en su proceso de aprendizaje, y con los cuales se alimentan los procesos mentales del mismo (adaptación a partir de Schwartz, 1993 y Ellis, 1994). Este concepto, a continuación, es presentado a detalle en relación con los temas centrales de esta investigación: adquisición, interacción y reconocimiento.

2.1 *Input* en la adquisición de segundas lenguas

El *input lingüístico* es vital en la adquisición de segundas lenguas, dado que el proceso para que esta adquisición se lleve a cabo es complejo e involucra la creación de un sistema lingüístico implícito, abstracto e inconsciente. Este sistema lingüístico recibe el nombre de desarrollo o *interlengua* (Selinker, 1972) y es equivalente al sistema lingüístico

materno. Como tal sistema, este necesita *input* como componente esencial para crearse y desarrollarse, es decir, para empezar y continuar el proceso de adquisición.

El *input* provee la evidencia lingüística necesaria para que un sujeto, por medio de los procesos mentales de adquisición, formule hipótesis sobre cómo funciona la segunda lengua. Hoy en día, en el campo de la Adquisición de Segundas Lenguas (ASL), ya no se debate el papel fundamental del *input* y no hay teoría de Aprendizaje de Segundas Lenguas que no lo tome en consideración. Gass (1997) expuso que “El concepto de *input* es quizá el concepto más importante en la adquisición de segundas lenguas y es trivial remarcar que nadie puede aprender una segunda lengua sin algún tipo de *input*” (p. 1).

En resumen, si no hay *input*, la adquisición no ocurre. No obstante, existen otros factores esenciales en la adquisición de una segunda lengua, como son la interacción y el reconocimiento, conceptos provenientes de la teoría social-interaccionista y de la cognitivista, respectivamente. Además, el *input* lingüístico, así como la interacción y el reconocimiento han sido tema de desarrollo de estudios teóricos y aplicados, que han conllevado a la formulación de teorías e hipótesis. En la Hipótesis del *input*, Krashen (1985) sostiene que el *input* es un componente importante y elemental en la adquisición de segundas lenguas, pues proporciona los materiales lingüísticos de la lengua meta. Así mismo, el mismo autor postula que “Una persona adquiere la lengua solamente cuando entiende la lengua que contiene estructuras un poco más arriba de su nivel actual de competencia” (p. 2,3). Es decir, el aprendiz adquiere la lengua cuando el *input* al que está expuesto contiene información de la lengua con un grado de complejidad ligeramente más arriba de su nivel de competencia que posee, sin embargo, si el nivel de la lengua se encuentra muy por arriba de la competencia lingüística del aprendiz, este no aprenderá. Por el contrario, si el grado de complejidad del *input* está por debajo del nivel de competencia del sujeto, el aprendizaje solo se mantendrá, pero no avanzará. Krashen se refiere a esta idea de un *input* comprensible o inteligible como $i + 1$.

En esta tesis, nos basamos en esta hipótesis para indagar sobre la inteligibilidad de los materiales a los que se exponen los estudiantes. Es decir, si existe el *input* con una de las características más importantes para la adquisición del idioma, el reconocimiento. Ya que como señala Ortega (2017) no todo tipo de *input* sirve y a la hora de adquirir una segunda lengua es fundamental que los estudiantes vayan entendiendo

porciones del mensaje al que se exponen. Además, Krashen (1985) sostiene que para que se produzca un proceso de comprensión de una lengua, se requiere que los aprendices adquieran el idioma sólo de una manera: “entendiendo los mensajes (lo que se oye o se lee) o recibiendo información de manera comprensible” (p.2). No obstante, Loaiza (2004) menciona en un artículo que, si bien la comprensión de mensajes es necesaria para la adquisición del idioma y desarrollo de la alfabetización en un idioma, este factor no es suficiente. Al respecto, Long (1983) parte de la hipótesis de Krashen de que el *input* inteligible es el motor del aprendizaje, pero se aventura afirmando que son las modificaciones conversacionales las que convierten el *input* en comprensible para el aprendiz. Esto implica que el aprendiz no es un mero receptor del *input*, sino que se involucra de forma activa en la obtención del *input* comprensible.

En este sentido, y siguiendo a Swain (1985), Ellis apunta al elemento interacción como facilitador para la adquisición de la L2 debido a que en este proceso el aprendiz realiza una comparación mental entre su propia producción (*output*) y la de su interlocutor. Por lo tanto, la perspectiva interaccionista sostiene que la interacción entre los hablantes es determinante en la adquisición de la segunda lengua (Escobar, 2001).

2.2 El Input lingüístico y la interacción

Algunos autores, como Larsen-Freeman (1983), Sharwood Smith (1986), White (1987), Gass (1988), Carroll (1999), criticaron lo postulado por Krashen en la hipótesis del *input*, ya que contraargumentan la propuesta de que sólo el *input* comprensible es útil para la adquisición. White (1987), por ejemplo, comprobó, a través de sus diversos estudios, que también se puede aprender del *input* incomprensible. Al respecto, Krashen (2000) posteriormente le realizó modificaciones a esta hipótesis lo que dio lugar a subsecuentes observaciones de factores que inciden en el aprendizaje de una lengua desde diferentes perspectivas. Entre estos factores, la interacción, el reconocimiento y la producción del estudiante resultaron ser de los que mostraron influir en la adquisición de una lengua con

la misma magnitud que los materiales lingüísticos de la lengua meta que el aprendiz recibe (*input*).

Respecto a la interacción, se ha encontrado que, cuando los aprendices intentan expresarse y hacerse entender en la lengua meta, ya sea en interacción con sus compañeros o con el docente, activamente negocian el *input lingüístico* comprendido y ponen a prueba su asimilación o *intake*, que es la parte del *input* que el aprendiente percibe e incorpora a su memoria a largo plazo (Ellis, 2005). Aunado a esto, la interacción que se realice, dependiendo de la tarea y el contexto de comunicación, podría provocar la negociación de significado (Long 1985; Jauregi 1997) y de la forma (Doughty y Long 1998; Long y Robinson 1998), procesos en los que los elementos lingüísticos desconocidos reciben toda atención (“noticing” Schmidt ,1990) y que de acuerdo con Jauregi (2012) son componentes clave en el aprendizaje.

El concepto de interacción se enmarca en la teoría del constructivismo social propuesta por Vigotsky (1978), en la cual el individuo es considerado como el resultado del proceso histórico y social donde el lenguaje desempeña un papel esencial. Para Vigotsky, el conocimiento es un proceso de interacción entre el sujeto y el medio, el cual se entiende como algo social y cultural, no solamente físico. Por lo tanto, desde esta perspectiva teórica, el desarrollo humano únicamente puede ser explicado en términos de interacción social. Esto se debe a que la inteligencia se desarrolla gracias a instrumentos o herramientas psicológicas que el individuo encuentra en su entorno y que le permite ampliar sus habilidades mentales como la atención, la memoria y la concentración, mismos que lo llevan a la internalización de actividades mentales más complejas al utilizar las palabras como fuente de formación conceptual para el desarrollo de la herramienta fundamental que es el lenguaje.

Los procesos de internalización, en el marco de la teoría social constructivista, son los que permiten la creación de la personalidad, la conciencia social e individual. La internalización es un proceso psíquico que permite que una experiencia social como el lenguaje en un nivel básico o de principiante se vaya transformando en un lenguaje de uso más analítico. A través del desarrollo que va incrementando la complejidad del pensamiento con el lenguaje, el individuo desarrolla su independencia con los objetos reales y concretos que se manifiestan paulatinamente en su aspecto abstracto. Los

procesos de internalización son los que originan nuevas funciones interpsicológicas que dirigen hacia la zona de desarrollo próximo (Rodríguez, 2001).

En la teoría social-constructivista, se recurre al término zona *de desarrollo próximo* para referirse al espacio que hay entre las habilidades que posee un individuo y las habilidades que puede desarrollar por medio del apoyo que le pueda proporcionar otro individuo más competente que él mismo; es decir, es la brecha que existe entre las competencias desarrolladas por un individuo y sus potenciales. El primer nivel serán las capacidades que posee el individuo y el segundo nivel es el desarrollo real, que se logra cuando el individuo es capaz de resolver problemas o tareas sin ayuda de otro individuo ya que este habrá sido guiado previamente para dicha tarea. Y de este apoyo del individuo par con la competencia más elevada surge el termino andamiaje (Castro, 2016).

Vigotsky utilizó el término *andamiaje* para referirse al apoyo temporal que proporcionan los adultos al individuo con competencia inferior para que este cruce la zona de desarrollo próximo. Este último concepto fue desarrollado posteriormente por Jerome Bruner (1978) y ha sido fundamental para la elaboración de su concepto de andamiaje en su modelo instruccional.

Por otra parte, en la teoría de la comunicación, el concepto de *interacción* se define como un tipo de actividad comunicativa realizada por dos o más participantes que se influyen mutuamente, en un intercambio de acciones y reacciones verbales y no verbales (Jauregi, 2012). En el contexto de aprendizaje de lenguas, el uso interaccional de la lengua, orientado a las relaciones sociales se focaliza en el intercambio de ideas. Según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER), en el proceso de interacción en un contexto de aprendizaje de lenguas, los interlocutores harán uso de estrategias de comprensión y de expresión que suponen controlar la colaboración y la interacción en acciones como tomar el turno de palabra y cederlo, proponer el tema y establecer un enfoque, exponer y evaluar las soluciones, recapitular, resumir lo dicho y mediar en un conflicto y con ello propiciar la creación de experiencias .

Además, en estudios realizados en los 90 y 80s (véase Long 1981; Varonis y Gass 1985) se concluye que cuando las tareas fomentan el intercambio de información en dos direcciones en las que un requisito es compartir la información de la que disponen los participantes para conseguir con éxito los objetivos, estas son más efectivas que aquellas

en las que el intercambio de información es unidireccional o en las que no es indispensable compartir esa información. Lo anteriormente expuesto destaca la importancia de la bidireccionalidad de la interacción en las actividades realizadas para la enseñanza de idiomas, ya que como Jauregi (2012) sostiene, no toda interacción es significativa y en un contexto de inglés como lengua extranjera, las posibilidades de participar en interacciones reales en un contexto social auténtico con expertos son limitadas, lo que automáticamente repercute en el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno y la cual forma parte de los pilares que sustentan la enseñanza en la sociedad altamente digitalizada y globalizada del siglo XXI (p.8).

La hipótesis de la interacción de Long (1981, 1983, 1985) se origina en parte por el trabajo desarrollado por Hatch (1978) sobre el análisis del discurso y adquisición de segundas lenguas, y también debido al trabajo realizado por Krashen (1981,1982) sobre la hipótesis del *input*. Esta hipótesis señala que el compromiso en la interacción oral interpersonal en el cual los problemas de comunicación surgen y son negociados, facilita la adquisición incidental de la lengua. Long (1980) argumenta que en las conversaciones que involucran a estudiantes que no son nativos de la lengua meta, las negociaciones son frecuentes. Este teórico fue el primero en señalar que las conversaciones en las que participan estudiantes no nativos exhiben formas que no aparecieron en ningún grado significativo cuando sólo estudiantes nativos estaban involucrados.

Ha habido varias modificaciones en los principios de la hipótesis de la interacción desde que Long la estableció; sin embargo, en la versión actualizada, Long (1996) sugiere lo siguiente: "La negociación de sentido, y sobre todo el trabajo de negociación que desencadena ajustes de interacción por parte del estudiante nativo o interlocutor más competente, facilita la adquisición porque conecta el *input*, las capacidades internas del alumno, en particular la atención selectiva , y el *output* de manera productiva "(p.452)

De este modo, se entiende que, a través de la negociación, las fuentes de atención del aprendiz pueden estar orientadas a una discrepancia en particular entre lo que él o ella sabe de la segunda lengua y lo que la segunda lengua realmente es o también de la nula o poca información que se tiene sobre una zona de la segunda lengua (Gass y Torres, 2005). La interacción se dice que es un dispositivo que llama la atención, lo que significa que la interacción sirve para llamar la atención sobre una parte

desconocida del lenguaje (Gass, 1997).

Allwright (1984) se refiere a la interacción como el "hecho fundamental de la pedagogía del aula", porque "todo lo que ocurre en el aula pasa a través de un proceso de interacción en directo de persona a persona"(p. 328). Durante este tipo de interacción, los estudiantes crean esfuerzos para generar *output* comprensible, lo que se convierte en fuente de *input* para otros interlocutores. No obstante, las mal interpretaciones también se producen con frecuencia en la interacción debido a diferentes factores, que pueden ser, fonológico, sintáctico, léxico, contextuales o culturales, por nombrar sólo unos pocos.

En el contexto de adquisición de lenguas, se ha identificado que los estudiantes recurren a todo tipo de estrategias para obtener significado del mensaje que se está atendiendo o recabar una interpretación correcta de lo que se pretende entender. La interacción es un facilitador de la lengua al proveer a los alumnos de retroalimentación de sus maestros y compañeros y como indica Hedge (2000), puede ser un proceso que impulsa a los aprendices a "probar sus hipótesis y perfeccionar su conocimiento del desarrollo del sistema de la lengua" citado en Zhang (2009, p. 92).

A consecuencia de la interacción en las que se emplean estas estrategias de comprensión y expresión, la *interlengua*, que es la lengua en formación de los aprendices, puede verse modificada al atender y considerar toda la retroalimentación y corrección de errores que se surgen a partir de la interacción y que pueden ser atendidas a partir del *reconocimiento* de las características de la lengua (Kwon, 2006).

Al respecto, el MCER otorga un lugar central a la interacción en el contexto de aprendizaje de lenguas extranjeras, pues considera que constituye una de las cuatro actividades de la lengua junto a la comprensión, expresión y la mediación. Así, en el MCER se plantea que, en las actividades de interacción oral, los estudiantes de la lengua alternan sus roles de hablante y oyente para construir, en conjunto, una conversación mediante la negociación de significados siguiendo el principio de cooperación (p.5).

Al hablar de la interacción en estudios de adquisición de segundas lenguas, los autores Mackey y Polio (2009) sostienen que este factor desempeña un papel crucial en el proceso de aprendizaje de la lengua pues provoca aquellas condiciones necesarias para fomentar el aprendizaje de la lengua. Sobre la base de este pensamiento, Krashen (1985) señala que "la primera condición para favorecer la adquisición efectiva de una

lengua extranjera es ofrecer al aprendiz ricas y variadas muestras de lengua que sean comprensibles y contengan elementos nuevos o desconocidos para el/ella en un ambiente distendido de aprendizaje” citado en Jauregi (2012, p.6). Pero además de este *input*, Swain (1985) y Lantolf (2006) argumentan que el aprendiz necesitará oportunidades para poder experimentar con la lengua y poder producir mensajes que sean comprensibles, y en lo posible correctos y adecuados al contexto conversacional.

Lo anteriormente expuesto explica la razón por la cual, en la adquisición de una lengua, la interacción es un elemento esencial. Los procesos por los que la interacción le permite atravesar al individuo, así como los múltiples beneficios que le proporciona al mismo al moldear su lenguaje a través del apoyo y formulación de hipótesis, son entre muchos elementos clave en la adquisición de una L2. En la literatura, la interacción se ha asociado con la adquisición efectiva de una lengua extranjera dado que concentra estas dos condiciones necesarias (la recepción de *input* y la producción de *output* comprensibles) para fomentar esta adquisición y esa es una razón por la cual se considera la interacción en el análisis de este estudio. Asimismo, en esta tesis, vamos a integrar la interacción en el análisis al describir las oportunidades de interacción que posiblemente tienen los sujetos de este estudio dependiendo de los medios a los que reporten estar expuestos para recibir *input* y de acuerdo con ello, se podría identificar el grado de significatividad de la interacción en el aprendizaje de estos sujetos.

2. 2 El *Input* lingüístico y el reconocimiento

De acuerdo con Ellis (2005) el concepto de reconocimiento o captación, (originalmente en inglés, *noticing*), en relación con el *input* y la adquisición de segundas lenguas, se refiere al proceso consciente por medio del cual se observan características lingüísticas en el *input* y que tiene implicaciones en el procesamiento del lenguaje y la adquisición real de estas características. Schmidt (1990, 1994, 2001) identifica tres aspectos cognitivos involucrados en el aprendizaje de idiomas: la conciencia, la intención y el conocimiento. El primer aspecto, la conciencia como conocimiento, abarca *el*

reconocimiento. El mismo autor señala que el reconocimiento también tiene otras definiciones terminológicas incluyendo "*conciencia focal*" (Atkinson y Schiffrin, 1968), "*conciencia episódica*" (Allport, 1979) e "*input percibido*" (Gass, 1988).

Schmidt (1990,1994, 2001) en su Hipótesis del reconocimiento (Noticing hypothesis) condiciona el *input* al reconocimiento previo por parte de los estudiantes de los fenómenos lingüísticos al que son expuestos los aprendices mediante las muestras, ya que considera que el reconocimiento por sí solo no garantiza la adquisición, sino que se trata de una condición sobre el registro consciente de los contenidos del *input* (como se cita en Gómez, 2004, p. 3). Soporte adicional a esta hipótesis procede de Gass (1997) y VanPatten (1996) quienes sostienen que el percibir o detectar los rasgos lingüísticos es el primer paso en la conexión entre forma y significado.

Schmidt (1990,1994, 2001) afirmó que la atención en el *input* es un proceso consciente. Él identificaba el reconocimiento "*noticing*" (registro de características formales en el *input*) y el reconocimiento de la diferencia "*noticing-the-gap*" (identificando cómo el *input* al que está expuesto el alumno difiere del *output* que el alumno es capaz de generar) como procesos esenciales en la adquisición de segundas lenguas. Al respecto, el mismo autor señala que "las personas aprenden de las cosas a las que le ponen atención y aprenden muy poco de aquellas a las que no" (Schmit 2001, p.30). Sin embargo, también afirma que "reconocer" por sí solo no significa que los estudiantes adquieran automáticamente el lenguaje; y a pesar de ello, es el punto de partida esencial para la adquisición.

En este estudio, integramos esta hipótesis al evaluar la producción de los aprendices con dos pruebas distintas: una de tipo controlada y otra, libre. Las actividades controladas se caracterizan por una ejecución mecánica y por una variedad de respuestas limitada. En general sólo existe una solución a cada problema planteado o en el caso de que existan varias, se tratará de un número limitado de sinónimos o estructuras idénticas morfológica o semánticamente. Este tipo de actividades se utilizan para fijar conocimientos y como trampolín para las actividades de práctica libre (García, 2010). De acuerdo con Cullen (2001), Ellis (2001) y Trofimovich y Gatbonton (2006), las actividades orales controladas se definen como la práctica repetitiva de los elementos lingüísticos donde existe una posibilidad mínima de que el aprendiz cometa algún error. Es decir, son

ejercicios de tipo individual y/o grupal controlados por el instructor y tienen la finalidad de lograr el dominio oral de estructuras gramaticales y léxicas de una segunda lengua que para ser usadas deben ser previamente reconocidas. Harmer (2007) y Sanborn y Nation (1997) indican que las actividades controladas se caracterizan por su enfoque en la forma lingüística de la L2 (*focus on form tasks*) y no en su significado (*focus on meaning tasks*) y constituyen el paso previo para una posterior práctica comunicativa que promueva un aprendizaje más significativo.

En cuanto al segundo tipo, las pruebas libres de producción oral, estas provocan la utilización de los conocimientos adquiridos por los estudiantes de la manera más real posible (García, 2010). Habiendo recibido ciertas claves de manera deductiva a través de las actividades de práctica controlada, los alumnos deben ser capaces de aplicarlas en su momento a una situación dada. Estas actividades proporcionan completa libertad para utilizar el lenguaje reconocido, comprendido y aprendido previamente de manera que el estudiante sea menos consciente al utilizar su conocimiento sobre el idioma para realizar la actividad, en el caso de los participantes en esta investigación, las estructuras del pasado.

En este estudio se ha recurrido a utilizar en primer lugar a las actividades controladas dado que estas fomentan la atención a la forma lingüística del *input* que los aprendices reciben, lo que viene siendo el proceso de reconocimiento o "*noticing*", que como bien se ha señalado con anterioridad por Schmidt (1994), es un proceso consciente y un requisito para que se produzca el aprendizaje. No obstante, también se da lugar a las actividades de producción libre para que se produzca el equilibrio necesario para una correcta adquisición, como bien concluye Ellis (2005) para que tenga lugar la adquisición, este proceso por el cual atraviesen los aprendices debe ocurrir en un contexto donde la atención al significado también sea importante y se logre el objetivo del enfoque comunicativo que es lograr que los aprendices participen en actos auténticos de comunicación en el aula.

Harmer (2007) y Sanborn y Nation (1997) señalan que las actividades libres y controladas se diferencian en la capacidad de pensamiento del individuo al realizar las actividades. Es decir, difieren en que el primero es realizado de manera consciente de la forma del idioma que se está evaluando, mientras que, en una actividad libre, el

estudiante no es consciente de la misma.

A partir de la información precedente está claro que la adquisición ocurre cuando se conecta forma con significado. El estudiante, de alguna manera, primero debe reconocer la forma para finalmente adquirirla, puesto que como Schmidt (1990, 1994, 2001) afirma, el aprendiz de una L2 no puede aprender las características de una lengua hasta que se vuelve consciente de ello. Al respecto Gómez, citado en Sánchez y Santos (2004), señala que el *reconocimiento* es la fase en la que el estudiante reconoce o puede reconocer el contenido lingüístico en las muestras (*input*), aunque no necesariamente lo utiliza en su producción (*output*).

2.3 El *Input* lingüístico y el *output*

En lo que respecta al *output*, definido por el Instituto Cervantes (2006) como la lengua que el aprendiente produce ya sea oral o escrita, esta estimula la adquisición de una lengua. El *output* juega un rol activo en el proceso de adquisición debido a que la producción sirve como medio para experimentar con el lenguaje y para la prueba de hipótesis del lenguaje. Swain (1995) considera que “el *output* fomenta que el aprendiz procese el lenguaje de forma más profunda (con un mayor esfuerzo mental) que el *input*” (p. 126). Desde la perspectiva de esta autora, el *output* no solo es el resultado de la producción de los aprendices, sino que es un paso hacia el aprendizaje, que va de la comprensión del lenguaje a su uso. Por consiguiente, mientras se presenten más ocasiones en las que se pueda practicar la lengua, mayores serán las oportunidades para aprender.

La misma Swain (1995) propone que el *output* también asiste a los estudiantes al ser un medio que provoca la concientización de las dificultades lingüísticas que sufren y les incita a buscar soluciones. Es por ello que se reconoce que el *output* también puede servir como medio para la retroalimentación del “*intake*”, que es el conjunto de procesos inconscientes mediante los cuales el aprendiente desarrolla la capacidad de utilizar estructuras y formas lingüísticas en una segunda lengua para la comunicación (Instituto

Cervantes, 2006). Esto se debe a que en el proceso de producción el estudiante de una segunda lengua puede comprobar y corregir su uso, e incluso puede verse obligado a realizar una examinación sintáctica en lugar de pragmática de la lengua que aprende.

En este estudio, el *output* será considerado para la medición de la variable producción oral mediante una prueba libre y otra controlada. Cullen (2001) señala que el objetivo de las actividades controladas para el desarrollo de la habilidad de producción oral es la memorización de las estructuras lingüísticas y la repetición fluida por parte del aprendiz para que, en consecuencia, le generan la confianza necesaria a este sujeto y este logro desenvolverse en la lengua meta. (citado en Allegra y Rodríguez, 2010 p. 141). Por su parte, Ranta y Lyster (2004) argumentan que las actividades controladas favorecen la implementación de estrategias comunicativas, al mismo tiempo que incitan un cambio en la interlengua de los aprendices.

En lo que respecta a las actividades libres de producción, estas provocan la utilización de los conocimientos adquiridos por los estudiantes de la manera más real posible. De acuerdo con García (2010) después de haber recibido ciertas claves o pistas de manera deductiva a través de las actividades de práctica controlada, los alumnos deben ser capaces de aplicarlas en su momento a una situación dada. (p.7). Estas actividades proporcionan completa libertad para utilizar la lengua aprendida de manera que el estudiante sea menos consciente al utilizar su conocimiento sobre el idioma para realizar la actividad; en el caso de los participantes en esta investigación, las estructuras del pasado simple y pasado continuo.

A partir de la información presentada se puede observar que, así como el *output* es considerado el resultado de la producción de los aprendices, al mismo tiempo sirve como *input* ya que provee de retroalimentación para el ajuste de hipótesis de la lengua en desarrollo del estudiante conceptualizado como la interlengua y es por ello un elemento que forma parte de esta investigación al ser medido través de las pruebas de producción oral utilizadas como instrumentos de recolección de datos.

Finalmente, para concluir este apartado, se enfatiza que para poder proporcionarle a los estudiantes los elementos y facilitarles el proceso de adquisición de lenguas se deben considerar una infinidad de factores como fuentes de *input lingüístico* más efectivas para la adquisición de una L2, los tipos de *input lingüístico* a proveer,

oportunidades de producir (*output*), la cantidad de *input* u horas de exposición a este, entre otros. Respecto a estos tipos de *input* no solo influye la cantidad de *input lingüístico* al que se exponen los estudiantes sino también la calidad de este *input* puesto que, en la práctica como docente, se debe asegurar que los estudiantes estén expuestos a grandes cantidades de *input* y que la calidad de este *input* sea realmente útil en el proceso de adquisición.

2.3 Propuesta de la taxonomía CIL para valorar la calidad de *input* lingüístico

Si bien estudios realizados sobre el tema del *input lingüístico* en la adquisición de una L2 son contundentes en cuanto a la importancia del *input lingüístico*, así como de los tipos, la calidad y la cantidad de este, no se observa en ninguna sección de estos trabajos algún parámetro que permita medir estas características. Por lo tanto, y como se mencionó en los objetivos, en el presente trabajo se elabora una propuesta de indicadores para valorar la calidad del *input lingüístico*.

Los indicadores propuestos para medir tanto la calidad del *input* lingüístico surge a raíz de una revisión minuciosa de artículos y documentos que comprenden algunos de los factores influyentes dentro del proceso de adquisición de una lengua, como son las fuentes de *input*, el registro del habla, las variedades del inglés, los tipos de hablantes, la inteligibilidad y las horas de estudio invertidas en la adquisición de una lengua. Los indicadores presentados a continuación tienen su origen en los análisis de estudios revisados previamente y que enfatizan la influencia de estos elementos en el proceso de enseñanza y aprendizaje de un idioma (véase Kwon, 2006; Jiménez y Mancebo, 2008; Jacobson y Cairns, 2008; Year, 2009; Zhang, 2009; Mármol, 2011; Jabbapor y Tajeddin, 2012; Sadeghi, 2013; Sivertzen, 2013; Sanchez y Pladeval, 2014, Arash , 2016).

Los indicadores son: fuente de *input*, registro, variedad, tipo de hablante e inteligibilidad. La fuente de *input* se refiere a una lista de materiales a los que podrían estar expuestos los estudiantes para aprender el idioma y que, por su naturaleza, se determinaron como interactivos o no interactivos. El registro se refiere aquí al grado de formalidad en inglés (formal o informal) con el que el estudiante podría estar en contacto durante su adquisición. La variedad del inglés se refiere a las variedades dialectales del inglés con los que los estudiantes podrían estar en contacto. Proponemos para este estudio cinco dialectos. El tipo de hablante se refiere a otro medio que provee de *input* lingüístico a los y se distingue entre nativos o no nativo hablantes del inglés. Por último, la inteligibilidad se refiere al grado de comprensión (claridad) que los alumnos tienen al escuchar o leer un texto oral o escrito en inglés. Estos indicadores se muestran desglosados en la tabla 1.

Tabla 1 Indicadores de calidad

Fuente	Registro	Variedades	Tipo de hablante	Inteligibilidad
<ul style="list-style-type: none"> • Interactiva • No interactiva 	<ul style="list-style-type: none"> • Formal • Informal 	<ul style="list-style-type: none"> • Americano • Británico • Australiano • Canadiense • Beliceño 	<ul style="list-style-type: none"> • Nativo hablante • No nativo hablante 	<ul style="list-style-type: none"> • siempre inteligible • casi siempre inteligible • Algunas veces inteligible • casi nunca inteligible • nunca inteligible

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 2 se presenta la forma para medir la cantidad del *input* lingüístico en este estudio.

Tabla 2 Cantidad

Horas a la semana	Frecuencia de uso
<ul style="list-style-type: none"> • Más de 10 horas • Entre 5 y 9 horas • Entre 1 y 4 horas • 0 horas 	<ul style="list-style-type: none"> • Muy frecuente • Poco frecuente • Nada frecuente

Fuente: Elaboración propia

A partir de estos indicadores, proponemos la taxonomía CIL (calidad del *input lingüístico*), la cual es un esquema de clasificación del tipo de *input* lingüístico de acuerdo con indicadores previamente estudiados y seleccionados. Taxonomía es la ciencia que trata de los principios, métodos y fines de la clasificación y se aplica en particular, dentro de la biología, para la ordenación jerarquizada y sistemática de los grupos de animales y de vegetales (DRAE, 2001). No obstante, este estudio permite clasificar el tipo de *input* lingüístico al que reportaron estar expuestos unos estudiantes. Para su elaboración nos basamos en la hipótesis del reconocimiento de Schmidt (1990), así como de la hipótesis de la interacción de Long (1996) y en las recomendaciones de la literatura revisada. Usamos esta taxonomía, precisamente, para el análisis de los resultados en esta investigación. En la tabla de abajo (3) se presenta esta taxonomía.

Tabla 3 Taxonomía CIL con indicadores para valorar la calidad del input lingüístico

Indicadores	Calidad superior	Calidad media	Calidad inferior
Fuente	Recibe <i>input</i> de diversas fuentes de <i>input</i> (más de 4) y de ambos tipos de fuentes, interactivas y no interactivas. El tipo de fuente se presenta de manera equitativa en su reporte o sobresalen las fuentes de <i>input</i> interactivas.	Recibe <i>input</i> de ambas fuentes de <i>input</i> ; interactivas y no interactivas de manera equitativa. Las fuentes son limitadas a tres o cuatro entre ambos tipos.	Tiene pocas fuentes de <i>input</i> (1 o 2) y en su mayoría sobresalen fuentes de <i>input</i> de tipo no interactivo.
Registro	Tiene contacto con ambos tipos de registros utilizados en lenguas: formal e informal de acuerdo con la mayoría de sus respuestas de manera equilibrada dentro y fuera del aula.	Tiene contacto con ambos tipos de registros utilizados en lenguas: formal e informal, sobresaliendo un solo tipo en la mayoría de las respuestas.	Tiene contacto con un solo tipo de registro (formal-informal).
Tipo de hablante	Se expone frecuente a nativo hablantes y no nativo hablantes de manera equilibrada dentro y fuera del aula.	Se expone a nativo hablantes y no nativo hablantes, se destaca un solo tipo de hablante (no nativo hablante) en la mayoría de las respuestas	Se expone a un solo tipo de hablante (aprendiz en proceso) y de manera muy escasa.

		siendo este contacto menos frecuente.	
Variedades	Se expone a tres o más variedades del idioma inglés dentro y fuera del aula.	Se expone a dos variedades del idioma inglés dentro y fuera del aula.	Se expone a un sólo tipo de variedad del idioma inglés dentro o fuera del aula.
Inteligibilidad	El <i>input</i> que recibe algunas veces es inteligible.	El <i>input</i> que recibe casi siempre es inteligible.	El <i>input</i> que recibe siempre, casi nunca o nunca es inteligible.

Fuente: elaboración propia

La taxonomía CIL es un esquema de organización que incluye criterios utilizados para dividir y agrupar las categorías del *input* lingüístico, en este estudio esas categorías fueron tres: calidad superior de *input* lingüístico, calidad media de *input* y calidad inferior de *input*. Los indicadores, fuente, registro, variedades, tipo de hablantes e inteligibilidad surgieron dentro de los principales elementos que son considerados importantes en la adquisición de lenguas.

En el caso de la fuente o medios por los cuales el aprendiz se expone al *input*, se considera que debe ser variado, poner en práctica la adquisición consciente e inconsciente, además de ofrecer oportunidades de interacción para que fomente una mejor adquisición de la lengua. Esto se debe a que para Ellis (2002), el registro inicial de una representación de un idioma puede requerir atención e identificación consciente, sin embargo, un aprendizaje también se puede generar de manera inconsciente, por ello el énfasis de variar en las fuentes de *input* lingüístico. Por lo tanto, los participantes que reportaron que su *input* proviene equitativamente de diversas fuentes (más de 4) y de ambos tipos de fuentes, interactivas y no interactivas fueron clasificados en calidad superior en fuente de *input* lingüístico.

Respecto al registro, Hospitalé (2000) señala que un hablante competente en un idioma maneja habitualmente una variedad histórica...y varios registros (al menos, los registros familiar, coloquial y formal). Por ello se consideró categorizar en calidad superior de registro a aquel estudiante que reportara estar expuesto a ambos tipos de registros utilizados en lenguas: formal e informal de manera equilibrada dentro y fuera del aula.

En el caso del indicador tipo de hablante, en esta taxonomía se consideró la importancia de tener una exposición equilibrada de hablantes del idioma ya sea nativo o no nativo debido a los beneficios que ambos proveen en el proceso de adquisición de una L2. Por una parte, Davies (1991) citado en Chacón (2000) señala:

Un hablante nativo tiene una capacidad extraordinaria para producir discurso fluido y espontáneo, que presenta pausas principalmente en los límites de oraciones y una gran capacidad de almacenar unidades léxicas. Además, tanto en la producción como en la comprensión, el HN presenta gran amplitud en cuanto a competencia comunicativa se refiere. (p.11)

Por otra parte, Pastor (2003) argumenta que la influencia de la interacción en la adquisición de una L2 durante la participación de un hablante no nativo (HNN) y hablante nativo (HN) es positiva. Esto se debe a que favorece las modificaciones conversacionales; preguntas de comprensión, verificación, aclaración y en especial las reformulaciones, fomentando la necesidad de prestar atención no solo al contenido de lo que se desea expresar, sino también a la forma, proceso esencial en el aprendizaje. (p.267). Además, Long (1981, 1983a, 1996) sostiene que, si no ocurre interacción que permita atención y negociación que son actividades que aceleran el proceso de aprendizaje, para que un estudiante se dé cuenta de las formas de la lengua se necesitará más exposición en términos de tiempo y frecuencia. Por lo tanto, en esta taxonomía el estudiante que reportó exposición frecuente a nativo hablantes y no nativo hablantes de manera equilibrada dentro y fuera del aula, fue clasificado en calidad superior en tipo de hablante.

En cuanto al indicador variedad, se considera la posibilidad de que existan variedades del inglés incluso dentro de una misma nación. No obstante, Figueredo (2017) señala que, a pesar de las diferencias en las dimensiones geográficas, cantidad de habitantes, entre otras, se tiene en común el núcleo del idioma inglés que se denomina "The Common Core of English". Además, agrega que las diferencias lingüísticas son diversas, sin embargo, de forma general a continuación se destacan las más importantes que se pueden presentar: A) Diferencias en la Fonética: entonación, pronunciación y ritmo. B) Diferencias en la escritura: relacionadas con la semántica y la morfología. C)

diferencias en las expresiones idiomáticas: particularidades en el vocabulario que distinguen el léxico.

Para el National Standard English existen formalmente dos variedades del inglés que son: el inglés americano y el inglés británico, los cuales tienen sus rasgos propios y distintivos que los diferencia entre sí. Crystal (2009) señala a las variedades americana y británica como estándares o más importantes, consideradas como perfectamente comprensibles para un hablante competente de inglés de otra variedad. Existen muchas variedades del inglés, sin embargo, en el blog del Centro Examinador de Cambridge Nacional (<https://www.cein.eu/distinguir-principales-variedades-ingles/>) se indica que en la actualidad son tres las variedades principales de inglés que se pueden encontrar; el inglés británico (procedente del Reino Unido), el inglés americano (procedente de los Estados Unidos) y el inglés australiano (procedente de Australia). En este indicador, el estudiante que reportara exponerse a tres o más variedades del inglés dentro y fuera del aula, se consideraría clasificado en el nivel de calidad superior.

Finalmente, para el indicador inteligibilidad, fue necesario tomar en cuenta la importancia de las características del *input*. Schmidt (1990-2001) propuso que para la adquisición de una segunda lengua “El *input* debe tener dos características para ser adquirido: ser comprendido y estar un nivel arriba del nivel actual del aprendiz (i+1)”. Es decir, para que un aprendiz aprenda y modifique su interlengua de la L2 es necesario que este entienda el *input* (entonces se convierte en *intake*) y que este *input* contenga elementos lingüísticos (léxico, morfosintaxis, fonética, etc.) que esté escasamente por encima de su competencia de dicho momento. Por ello, se consideró importante que para que el estudiante sea clasificando en el nivel superior de inteligibilidad, el *input al que reporte estar expuesto* sea algunas veces inteligible. Si el *input* recibido no es inteligible, es decir, no se entiende, no ayuda a aprender o, por el contrario, comprender mensajes en la lengua meta que sean mucho más sencillos que lo que se está preparado para entender, no mejora la interlengua (Pastor, 2003, p. 259).

CAPÍTULO 3 MÉTODO

En este capítulo, se describe el método utilizado para realizar esta investigación. Primeramente, se define el tipo de investigación, es decir, el enfoque y diseño utilizados. Enseguida, se describe la población, muestra e instrumentos utilizados, así como su validación y confiabilidad. Posteriormente, se presentan los procedimientos de recolección de datos y análisis de datos, y la explicación de su proceso de validación y confiabilidad. Finalmente, se muestra el modelo gráfico de la investigación, la definición de las variables, el marco contextual y el marco ético considerados en este estudio.

Dado que la presente investigación tiene como objetivos específicos desarrollar una propuesta de indicadores y taxonomía para valorar la calidad del *input* lingüístico de los estudiantes de inglés como lengua extranjera; describir el *input* (en términos de calidad y cantidad) al que están expuestos los estudiantes de inglés III de la carrera de Lengua Inglesa de la Universidad de Quintana Roo dentro y fuera del aula, y por último, establecer la relación entre el *input lingüístico* reportado por los estudiantes y su producción oral, se plantea un estudio descriptivo correlacional cuyos principales instrumentos son un cuestionario y un examen de producción oral. En las siguientes secciones, se detalla el método utilizado.

3.1 Enfoque

Este trabajo de investigación tiene un enfoque cuantitativo, que es definido por Aliaga y Gunderson (2005) como la explicación de un fenómeno en números a través de la colecta y análisis científico de los datos. Este tipo de investigación, de acuerdo con Dorney y Taguchi (2010), emplea categorías, puntos de vista y modelos que han sido definidos de manera previa por el investigador y se recopilan datos numéricos cuantificables para

determinar la relación entre estas categorías y las hipótesis del investigador. Es decir, realizar una investigación cuantitativa implica llevar a cabo un proceso metódico por medio del cual se realiza un análisis estadístico del fenómeno y se obtiene una explicación cuantificable de la situación examinada. En esta investigación, los datos cuantificables se obtuvieron a través de una encuesta y un examen de producción oral.

3.2 Diseño

Para la realización de esta investigación, se adoptó un diseño de tipo descriptivo correlacional no causal. De acuerdo con Reyes, Hernández y Yeladaqui (2011), el estudio descriptivo puede definirse como aquel que busca “detallar las particularidades de determinado fenómeno en su contexto real” (p.58), además este tipo de estudio permite describir características en los que se generalizan varios fenómenos similares a través de la exploración y descripción de situaciones de la vida real. Se considera que estos estudios sirven para descubrir nuevos significados, determinar la frecuencia de fenómenos y categorizar la información. Debido a su naturaleza, este tipo de investigación es considerada como de corte sencillo; por tal motivo, generalmente se incluyen otros diseños como el correlacional no causal, como es el caso de este estudio.

Hernández, Fernández y Baptista (2003) definen el estudio correlacional como aquel cuyo propósito es describir relaciones entre dos o más variables en un momento determinado (p. 193). Es decir, permite medir cada variable que presuntamente está relacionada con otra y analizar la correlación. Los estudios con diseños correlacionales no causales se limitan a establecer relaciones entre variables sin precisar sentido de causalidad; se miden las variables seleccionadas en una muestra y se utilizan las estadísticas correlacionales para determinar las relaciones entre dichas variables. Este estudio permite determinar el grado de relación lineal y la fuerza de la relación entre dos variables, además, es un medio para generar hipótesis. Cabe mencionar que, en este trabajo de investigación, se realizaron correlaciones no causales entre las variables *input* lingüístico (calidad y cantidad) y producción oral.

Para la realización de este estudio, se ha optado por la aplicación del enfoque cuantitativo de diseño descriptivo correlacional porque se describe un fenómeno, se determina la frecuencia del uso del tipo de *input* lingüístico y se categoriza la información del tipo de *input* al que se exponen los estudiantes, el cual se determina por medio de una taxonomía que surge a partir de indicadores de calidad (propuesta de este estudio). Para determinar las relaciones entre las variables calidad, cantidad de *input* y producción oral en detalle se utilizaron las estadísticas correlacionales, dado que este tipo de estudio permite determinar el grado y el tipo de fuerza de la relación entre dos variables.

3.3 Población y muestra

Desde el enfoque cuantitativo, Sellitz, (1980) define la población como el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de criterios de selección que son de interés para la investigación (citado en Sampieri, 2010, p. 238). En esta investigación, los criterios de elección requeridos de la población a elegida fueron: ser alumno en la Universidad de Quintana Roo campus Chetumal, cursar el cuarto semestre de la licenciatura en Lengua Inglesa y estar inscrito en la materia de inglés III. La población constó de 45 alumnos de la carrera de Lengua Inglesa que al momento de realizar el estudio cursaban inglés III en la Universidad de Quintana Roo. Estos alumnos estaban divididos en dos clases, es decir, un grupo cursaba la materia en el turno matutino y otro, en el turno vespertino.

La muestra en un estudio de investigación es la especificación de los sujetos que participarán en la investigación y se seleccionan considerando criterios que le permitan al investigador cumplir con los objetivos de su estudio (Hernández, Fernández y Baptista, 2003). La muestra empleada para esta investigación constó de 26 estudiantes que conformaban el grupo de inglés III del turno matutino. Estos sujetos fueron seleccionados con base en los criterios de factibilidad como: ser alumno de la Licenciatura en Lengua Inglesa en la Universidad de Quintana Roo sede Chetumal, cursar el cuarto semestre de la licenciatura y estar inscrito en la materia de inglés III en el turno matutino.

Adicionalmente a los criterios de factibilidad, la muestra se seleccionó por

conveniencia. Este es un tipo de procedimiento de muestreo cuantitativo en el que el investigador selecciona a los participantes debido a su disposición y disponibilidad para ser estudiados (Creswell, 2008). Este tipo de muestra, de acuerdo con Reyes, Hernández y Yeladaqui (2011), es muy común en trabajos de investigación realizados con fines de titulación; o como plantean Levy y Varela (2005), en casos en los que el investigador no tiene recursos económicos, humanos o de tiempo para estudiar la población. Debido al tiempo que se tiene como límite para la elaboración de este estudio, la muestra se eligió por conveniencia.

3.4 Instrumentos

Tomando como base el enfoque cuantitativo y los objetivos del presente trabajo, los instrumentos utilizados para la recolección de datos fueron una encuesta y una prueba de producción oral, así como dos rúbricas para evaluar dicha prueba. Estos instrumentos se describen a continuación.

3.4.1 El cuestionario

De acuerdo con Levi y Varela (2005), las encuestas son instrumentos que pretenden cuantificar características en las que no hay respuestas correctas o incorrectas. Además, es un instrumento muy estructurado de recolección de datos que permite realizar preguntas muy específicas o provee de varias opciones de respuesta para que elijan los encuestados. Por su parte, Ojeda (2009) reconoce que la encuesta es uno de los instrumentos más utilizados en la investigación descriptiva porque permite obtener amplia información de fuentes primarias, establecer relaciones entre variables y estandarizar datos. A través del uso de este instrumento de recolección de datos, se pretende medir

las variables calidad y cantidad de *input* por medio de indicadores como fuente, registro, variedades, tipo de hablantes del inglés e inteligibilidad, de manera que se logre recabar información acerca de este primer paso hacia la valoración del *input* lingüístico que recibe el estudiante. Estas características permiten indicar que la encuesta es un instrumento que se ajusta a las particularidades de los estudios cuantitativos y de análisis estadístico donde se establecen relaciones entre variables. En este estudio, se utilizó una encuesta como primer instrumento de recolección de datos dada la naturaleza y objetivos de la investigación.

El cuestionario utilizado fue de diseño propio y consistió en 55 ítems organizados en cinco secciones. Las preguntas que integran el cuestionario son de respuestas de opción múltiple y de intervalos. Las cinco secciones del cuestionario se organizaron de la siguiente manera: la primera sección estuvo conformada por información demográfica de los participantes. La segunda contenía reactivos para indagar sobre las fuentes de *input* utilizadas por los estudiantes dentro y fuera del aula para la adquisición del idioma. En la tercera sección se incluyeron reactivos sobre la variable calidad de *input*, en la que se consideran aspectos como variedades del inglés, registro formal e informal del habla e inteligibilidad de las fuentes de *input*. La cuarta sección se conformó por reactivos sobre la variable cantidad por horas de *input* lingüístico; y la quinta sección contenía reactivos sobre la frecuencia del uso de fuentes de *input* lingüístico dentro y fuera del aula.

Las secciones uno, dos y tres de la encuesta fueron de opción múltiple, en las que el participante tenía que elegir el componente que se adecuara a sus características y situación. La cuarta sección fue de intervalo de horas; y la quinta, de intervalos de frecuencia. El intervalo de horas fue de cinco opciones, de cero a más de 12 horas y el intervalo de frecuencia se conformó de cinco opciones, comenzando con opción “nunca” hasta la opción “siempre”.

Los ítems que se incluyeron en la encuesta para la primera sección fueron cinco, para la segunda sección cinco también, para la tercera sección fueron 25, diez reactivos para la cuarta sección y diez para la quinta sección; un total de 55 ítems. Se elaboró la encuesta con instrucciones claras, y se incluyó el propósito de la encuesta de manera general y el agradecimiento por parte de la investigadora por responder el instrumento.

La encuesta fue proporcionada directamente a los participantes. (Véase la encuesta en el anexo “D”).

3.4.2 Validación y confiabilidad del cuestionario

Pilotaje

La validez del cuestionario se realizó a través del pilotaje y por medio de la validación por contenido. La validación de contenido se refiere al grado en que un instrumento refleja un dominio específico de contenido que se mide, es decir, la adecuada selección de los ítems incluidos en el instrumento (Garza y Mendoza, 2009). Los mismos autores señalan que en el caso de que exista dificultad en la definición del contenido de dominio, es necesario acudir a un grupo de expertos que permitan establecer los aspectos relevantes de ese dominio de manera que a través de este proceso se consideren los ítems no incluidos y, a su vez, se eliminen los considerados por los expertos como no relevantes. En este estudio, cuatro fueron los expertos en el área a los que se les solicitó que validaran el cuestionario y se realizaron algunos cambios a partir de las sugerencias de estos.

El pilotaje de la encuesta se llevó a cabo con un grupo de 19 estudiantes cuyas características fueron muy similares a los de la muestra de la investigación, como ser alumno en la Universidad de Quintana Roo campus Chetumal, cursar el cuarto semestre de la licenciatura en Lengua Inglesa y estar inscrito en la materia de inglés III, con la excepción de pertenecer al grupo del turno matutino. Se les explicó a los estudiantes que los datos obtenidos de la encuesta serían únicamente para fines de la investigación y que todos los resultados serían completamente anónimos. Al profesor a cargo de este grupo se le explicó de manera verbal y por escrito en qué consistía la investigación. Fue el mismo maestro quien autorizó y estableció fecha, lugar y hora para llevar a cabo el pilotaje.

Los resultados en el pilotaje permitieron obtener información para someter estos ítems a modificaciones pertinentes en cuanto a aclaración de instrucciones, estructura de preguntas y opciones, además de organización de ítems. También, a través del pilotaje se pudo observar que algunos reactivos no eran útiles para los objetivos de esta investigación y fueron eliminados. De esta manera, se redujo el número de secciones en la encuesta de seis a cinco.

Como resultado del pilotaje y de la validez por contenido, se identificó si la encuesta era adecuada para el contexto en el que se aplicó, si las instrucciones y preguntas eran claras y concisas y si las opciones dadas en determinadas preguntas eran adecuadas o debían ser modificadas. Al final de este proceso, se realizó un análisis de respuestas de los estudiantes y se hicieron las correcciones pertinentes. Estos dos procedimientos permitieron otorgar la validez de la encuesta.

Para la confiabilidad de la encuesta, se utilizó el coeficiente de Alfa de Cronbach. Este es un método de consistencia interna que permite estimar la fiabilidad de un instrumento de medida a través de un conjunto de ítems que se espera que midan el mismo constructo y fue desarrollado por J. L Cronbach. El Coeficiente Cronbach requiere una sola administración del instrumento de medición y produce valores entre cero y uno. De acuerdo con Welch y Comer (1988) “cuanto más cerca se encuentre el valor del alfa a 1, mayor es la consistencia interna de los ítems analizados” (citados en Gracia, 2017). El grado de confiabilidad de la encuesta piloto fue de .904, lo cual indica que el cuestionario obtuvo una confiabilidad alta. Para realizar este proceso, primero los datos del pilotaje de la encuesta se sistematizaron en el programa Excel y después se realizó el análisis con el paquete estadístico SPSS 24.0.

3.4.3 La prueba de producción oral

El segundo instrumento utilizado en esta investigación fue una prueba de producción oral. Esta se dividió en dos secciones: un ejercicio de producción oral controlado y un ejercicio

de producción oral libre. De acuerdo con Leonardo (2010), las pruebas son instrumentos destinados a recoger información de los aprendizajes logrados por los estudiantes o participantes de un proceso de instrucción. Sin embargo, para algunos estudios descriptivos de lingüística aplicada es necesario recoger evidencias del desempeño de la lengua, pero no como parte de un proceso de enseñanza-aprendizaje sino como muestra de su adquisición de la L2; de dominio. De esta forma, estos ejercicios se utilizaron con esta finalidad. Para propósitos de este estudio, los conocimientos evaluados con esta prueba se enfocaron al uso del pasado simple y pasado continuo en inglés, los cuales se determinaron como objetivo gramatical en este estudio porque fueron los temas que los participantes habían estudiado previamente a la aplicación de la prueba, además de que son tiempos del idioma inglés que se estudian de manera repetida en cada nivel de inglés.

La prueba de producción oral se enfocó en medir la variable *output* y se elaboró considerando los temas o contenidos del libro que el profesor confirmó se habían cubierto en clase de inglés III hasta la fecha en la que se aplicó el instrumento. Esta prueba de producción oral se dividió en dos secciones. En la primera sección, se realizó una prueba controlada que consistió en la elaboración de ocho preguntas con la estructura del pasado simple y pasado continuo a partir de la observación de la fotografía de una película (de tres opciones posibles y seleccionada por cada estudiante). En la segunda sección, se realizó una prueba libre y consistió en una narración con duración de cinco minutos de un acontecimiento del pasado. El tiempo verbal a utilizar en las pruebas fue seleccionado considerando que, en la clase de inglés III de los participantes, el último tema estudiado próximo a la aplicación de este instrumento fue el de pasado simple y continuo.

En la primera sección de este instrumento, se les solicitó a los estudiantes realizar un “ejercicio de notas fragmentadas”, el cual forma parte de la taxonomía de actividades para el aprendizaje significativo de la destreza de producción oral formulada por Kakanauza (2006). El ejercicio de “notas fragmentadas” (*skeleton prompts*) es un tipo de tarea controlada y consiste en una presentación de fragmentos de información que se dividen por una barra (/) que indica la ausencia de ciertas palabras que le otorgan sentido a la frase presentada (Seligson, 1997). A partir de la información que se presenta, el estudiante debe formular oraciones declarativas, negativas o interrogativas, según el

contenido lingüístico estudiado, añadiendo las palabras faltantes para la correcta formación gramatical del fragmento propuesto; en este caso el pasado simple y pasado continuo. En este ejercicio, seis oraciones requerían ser formuladas con la estructura del pasado simple y dos, con la estructura del pasado continuo. Para esta prueba, se elaboraron instrucciones claras que remarcaban el uso de la estructura que debía ser utilizada desde el principio. La segunda sección constó de una actividad libre en la cual se solicitó al estudiante narrar una experiencia graciosa, interesante o extraña en el pasado. Después de haber recibido ciertas claves o pistas de manera deductiva a través de la prueba de práctica controlada, en el caso de los participantes en esta investigación, las estructuras del pasado simple y pasado continuo también debían ser empleadas en la segunda prueba.

3.4.4 Validación y confiabilidad de la prueba de producción oral

La validez de la prueba de producción oral se llevó a cabo de la misma manera que el cuestionario: por medio del pilotaje y validación por contenido. Como se mencionó con anterioridad, la validación de contenido se refiere al grado en que un instrumento refleja un dominio específico de contenido que se mide, o la adecuada selección de los ítems en un instrumento que permitan cumplir con el objetivo de este (Garza y Mendoza, 2009). En este caso, se solicitó apoyo de cuatro especialistas en el área de lenguas para revisar la prueba de producción oral. Para alcanzar los objetivos de este estudio, este instrumento se modificó de acuerdo con las sugerencias pertinentes emitidas por los especialistas consultados.

La prueba de producción oral fue piloteada con un grupo de estudiantes que cumplieron con tres de las características similares a los de la muestra. Este proceso, de igual manera, permitió realizar modificaciones pertinentes a las instrucciones de la prueba

de manera que estas fueran más claras para los participantes, así como realizar cambios en las opciones de imágenes de películas que sirvieron para realizar la prueba.

3.4.5 Rúbrica para evaluación de la prueba de producción oral

Otro instrumento utilizado en la elaboración de este estudio fue una rúbrica de diseño propio. El objetivo de la elaboración de esta rúbrica consistió en delimitar aspectos específicos a evaluar de la prueba de producción oral libre y controlada. Con el uso de esta rúbrica se pretendió analizar y evaluar la producción oral de los participantes en esta investigación con respecto a los objetivos gramaticales: pasado simple y el pasado continuo. Con respecto al pasado simple, el instrumento se limitó a la evaluación de la pronunciación de los verbos en pasado y la formulación gramatical correcta de oraciones declarativas, afirmativas y negativas. En cuanto al pasado continuo, se definieron los aspectos de formulación y pronunciación correcta de oraciones con el verbo *to be* en pasado (*was* y *were*) y la conjugación correcta del verbo en *-ing*.

Barquero y Ureña (2015) señalan que “las rúbricas son instrumentos que son válidos para evaluar diversas actividades educativas, y se consideran que son el instrumento más adecuado para evaluar la competencia oral de una persona” (p. 9). De acuerdo con estos autores, entre los principales elementos a considerar al elaborar estos instrumentos se encuentran los objetivos de la actividad y los criterios para evaluar la misma. Por lo tanto, para elaborar estos instrumentos fue necesario identificar el objetivo planteado para cada actividad de evaluación y delimitar criterios acordes con los ejercicios que se pidió que realizaran los estudiantes en las pruebas de producción oral. En el caso de ambas pruebas, el objetivo planteado fue el uso adecuado del pasado simple y continuo.

La rúbrica (véase en anexo A) se enfocó en evaluar la gramática en competencia oral de los estudiantes respecto a la formulación correcta de oraciones interrogativas, declarativas, y negativas en pasado simple y continuo. De igual forma, se enfocó en

evaluar la competencia oral de los estudiantes con respecto a la pronunciación correcta de los verbos utilizados en pasado considerando las tres terminaciones fonéticas del morfema del pasado simple: [ɪd], [d], [t]. Además, en la rúbrica se consideraron aspectos sobre la formulación correcta del verbo *to be* en pasado y la terminación de los verbos en *-ing*.

Esta rúbrica es una modificación de aquella creada por Barquero y Ureña (2015) en una de sus investigaciones sobre la producción oral. Dicho instrumento permitió delimitar y describir cada uno de los aspectos a evaluar y a estos se les asignó un valor numérico y una etiqueta (del cuatro al uno, siendo cuatro el valor mayor y uno el valor menor) que corresponden a una especificación donde entraron ciertos criterios para su asignación: destacado, satisfactorio, suficiente e insuficiente.

El formato se definió de acuerdo con el de una rúbrica y las descripciones de los aspectos a evaluar fueron detallados y claros. De igual manera, se establecieron los criterios de evaluación para la prueba de acuerdo con el tipo de prueba, ya sea libre o controlada, como se mencionó con anterioridad.

3.4.6 Validación y confiabilidad de la rúbrica

La validación de la rúbrica para evaluar la prueba de producción oral se llevó a cabo mediante la consulta a expertos en el tema. La consulta a expertos sobre la construcción y forma de las rúbricas permitió realizar cambios pertinentes en las descripciones del criterio a evaluar. Además, permitió delimitar de una forma adecuada y clara cada uno de los criterios que se pretendían analizar.

Posteriormente, se realizó la prueba piloto de la rúbrica al evaluar el ejercicio de producción oral en conjunto con dos expertos del tema para lograr más objetividad en la valoración del ejercicio. Este procedimiento también permitió realizar cambios pertinentes en este material de evaluación para lograr los objetivos del estudio.

3.5 Procedimientos de recolección de datos

La recolección de los datos inició con la aplicación del primer instrumento que fue la encuesta. Esta se administró de manera directa a los estudiantes, es decir, la investigadora previamente solicitó a la maestra de grupo una hora de su clase de inglés III para que se le permitiera aplicar la encuesta directamente al grupo. Se les explicó a los estudiantes que los datos obtenidos de la encuesta serían únicamente para fines de la investigación y que todos los resultados serían completamente anónimos. A la profesora a cargo de este grupo se le explicó de manera verbal y por escrito en qué consistía la investigación y la misma maestra autorizó y estableció fecha, lugar y hora para levantar los datos. La aplicación se llevó a cabo en su aula y horario de clases habituales (9 a 11 AM) y la profesora de grupo se encontraba presente. La aplicación de la encuesta se realizó en una sola sesión.

Previamente a la aplicación de la encuesta, la investigadora les proporcionó a los participantes una hoja de información (véase en anexo B) y un formato de consentimiento (véase en anexo C) en la que se les proporcionó información necesaria acerca de la presente investigación; objetivos, personas a cargo y detalles de su participación en las actividades del estudio. También se les comentó en la carta de información que, en cualquier momento que lo desearan, se podían retirar de las actividades realizadas para este estudio de manera que se sintieran libres en participar o no. En la carta de consentimiento, los participantes proporcionaron datos como seudónimo, firma y fecha.

Para la aplicación de la encuesta, se les solicitó a los participantes que, en conjunto con la investigadora, leyeran tanto los objetivos de la encuesta como las instrucciones, de manera que, si encontraban dificultades para comprender alguna instrucción, se realizarían las aclaraciones pertinentes. Al terminar de leer las instrucciones, también se les pidió que fueran sinceros al responder, que podían preguntar si tenían alguna duda durante el proceso de llenado y que, al finalizar de responder la encuesta, la investigadora verificaría la completitud de la encuesta. Al concluir el tiempo de aplicación, se les agradeció a los participantes y se les invitó a participar en la aplicación del siguiente instrumento: la prueba de producción oral.

La prueba de producción oral fue aplicada en el Laboratorio de Estudios Lingüísticos, ubicado en la División de Ciencias Políticas y Humanidades en la Universidad de Quintana Roo. Previamente, se solicitó este espacio para llevar a cabo la aplicación de este instrumento debido al tiempo y tipo de ejercicio que se realizaría. Se agendó a los estudiantes de acuerdo con un horario en el que ambas partes podían estar presentes para la aplicación del instrumento. La aplicación del ejercicio de producción oral se llevó a cabo en dos sesiones, es decir, dos días consecutivos en un horario de 9 AM a 7 PM.

Cada estudiante, individualmente, ingresaba en el horario acordado al laboratorio. Se les solicitó a los participantes su matrícula y se les mostraron los ejercicios de producción oral. Antes de comenzar con los ejercicios, a cada participante se le solicitó que leyera en conjunto con la investigadora las instrucciones del ejercicio y solicitara aclaración si surgía alguna duda. También se le recordó a cada uno que el ejercicio sería grabado para su posterior análisis y con fines únicos para esta investigación.

La prueba de producción oral se dividió en dos secciones: el primer ejercicio tenía una duración de 2 minutos y el segundo de 3 minutos. Agregándole el tiempo en el que el participante se acomodaba para realizar el ejercicio, la lectura de las instrucciones de ambos ejercicios y el agradecimiento por participar, cada participante duró aproximadamente 10 minutos en la aplicación de la prueba de producción oral.

3.6 Procesamiento de datos

El procesamiento de los datos del cuestionario se llevó a cabo mediante los softwares Excel y SPSS versión 24. Por su parte, los datos de la prueba de producción oral se procesaron empleando el software ELAN 5.0.0 BETA y posteriormente Excel. Finalmente, para establecer la correlación entre variables se recurrió a la prueba de Pearson utilizando el software SPSS versión 24 y los datos del cuestionario y la evaluación de la prueba de producción oral.

Lo primero que se realizó para el análisis de los datos del cuestionario fue una base de datos con la ayuda del software Excel donde, por medio de fórmulas elaboradas para cada una de las variables, se clasificó el tipo de *input* al que estaba expuesto cada participante con base en sus respuestas arrojadas en el cuestionario. Las variables comprendían, cada una, los indicadores propuestos para medir la calidad del *input*. Esta propuesta de indicadores permitió la elaboración de la taxonomía CIL de diseño propio.

El procesamiento de los datos recopilados en este estudio por medio del cuestionario se llevó a cabo mediante una base de datos en Excel. Primeramente, se capturaron los datos de la encuesta en Excel mediante la asignación de códigos (0 a 1 y 1 al 4) a las respuestas de cada ítem. A partir de esta base de datos del cuestionario de cada estudiante ya organizados en el software Excel, se procedió a aplicar formulas diseñadas para medir cada variable y así obtener el nivel de calidad de cada estudiante por indicador. Estas fórmulas se elaboraron a partir de preguntas específicas del cuestionario que midieron cada variable de la calidad del *input* en este estudio. Es decir, se analizaron las respuestas por cada participante de acuerdo con sus respuestas en las preguntas del cuestionario que se habían elaborado para medir cada variable, y de esta manera, se asignó al estudiante en la categoría que se encontrara dentro de cada campo. Posteriormente, de acuerdo con los resultados de cada variable, si la suma arrojada se refería al nivel superior, media o inferior, se aplicaba el promedio y se le asignaba una categoría de la calidad de su *input*. Las variables fueron las siguientes:

1. Fuente de *input*
2. Registro
3. Variedad
4. Tipo de hablante
5. Inteligibilidad

Las categorías de calidad de *input* se dividieron en superior, media e inferior. Por ejemplo, la primera variable se midió por medio de las preguntas siguientes: 7, 8, 9, 10, 14, 15, 54, 55. Posteriormente a esta categorización, se prosiguió con la elaboración de las estadísticas descriptivas correspondientes a cantidad y calidad del *input* lingüístico reportado por los participantes en esta investigación. Para llevar a cabo las estadísticas

descriptivas, se recurrió al Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS, por sus siglas en inglés) versión 24. Este software, de acuerdo con Dörnyei y Taguchi (2010), es ampliamente utilizado en análisis realizados en Ciencias Sociales y es un líder en el mercado del análisis de datos estadísticos debido a su capacidad para trabajar con grandes bases de datos y un sencillo interfaz para la mayoría de los análisis. Este software permitió posteriormente realizar las frecuencias y porcentajes de los datos demográficos y las correlaciones de Pearson.

Con respecto al procesamiento de los datos de la prueba oral, primeramente, se empleó el software de transcripción lingüística ELAN 5.0.0 BETA. Este software de transcripción multimodal fue diseñado y creado originalmente por Birgit Hellwigen el Max Planck Institute for Psycholinguistics, de Nijmegen, Holanda. Esta herramienta permite realizar y procesar anotaciones en líneas digitales de información (*tiers*), para distintos tipos de archivos de audios y videos con información lingüística. La arquitectura informática del software ELAN permite en una misma interfaz articular y gestionar archivos de video y de audio de modo que puedan realizarse transcripciones escritas en una línea de tiempo, subdividida en milisegundos o fotogramas, según la necesidad del investigador (Barreto y Amores, 2012). Con ayuda de este software se transcribieron los dos tipos de prueba de producción oral. Primero, se transcribieron las preguntas formuladas por los estudiantes en la prueba de producción controlada y posteriormente se transcribió la prueba dos que permitió posteriormente analizar la pronunciación de los verbos en pasado utilizados por los estudiantes para contar su anécdota y el uso gramatical correcto de estos verbos en las oraciones elaboradas. Estas transcripciones también permitieron clasificar y anotar el número de aciertos en formulación y pronunciación de oraciones y verbos en pasado simple y pasado continuo.

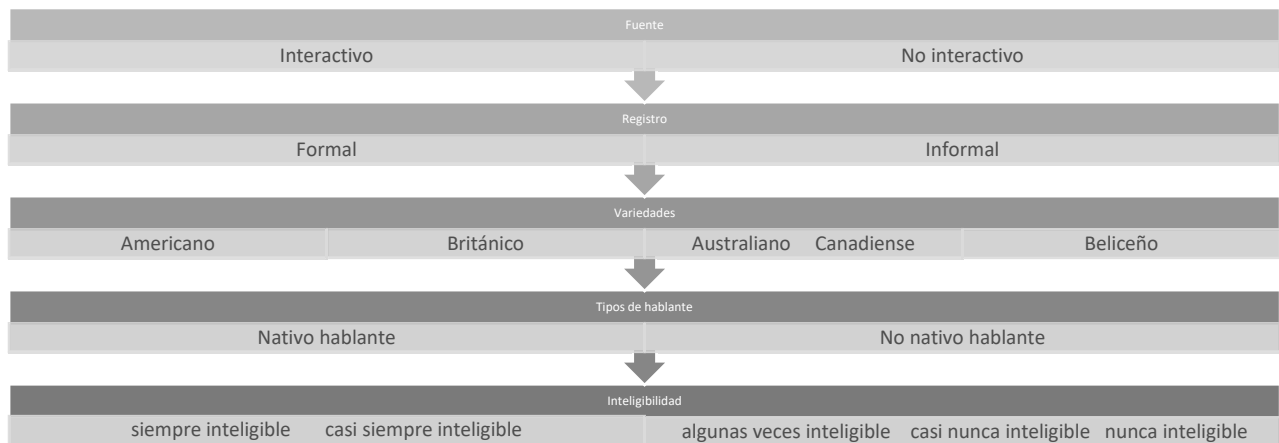
Estos datos fueron clasificados con ayuda del software Excel. Con esta base de datos en Excel, finalmente se utilizó la rúbrica de diseño propio descrita con anterioridad en la sección de instrumentos. Para este procedimiento, se requirió escuchar las pruebas de producción grabadas en audio y transcritas con ayuda del software ELAN una por una utilizando la rúbrica de elaboración propia para evaluar los aspectos morfofonológicos de la prueba de producción oral, es decir la formulación correcta de las estructuras gramaticales de oraciones interrogativas, afirmativas, declarativas y negativas utilizando

el pasado simple y la pronunciación de los verbos en pasado simple y pasado continuo. Para lograr mayor objetividad, hubo dos evaluadores a cargo de este procedimiento. Los resultados de estas rúbricas se sistematizaron de nuevo en Excel para posteriormente realizar el análisis.

3.7 Análisis de datos

Para sistematizar los datos de la encuesta, se utilizó la propuesta de indicadores y la taxonomía CIL de diseño propio. Consultar tabla 4 para mayor detalle.

Tabla 4 Indicadores para valorar la calidad del *input* lingüístico



Fuente: Elaboración propia.

A partir de estos indicadores de calidad del *input lingüístico*, se clasificaron los participantes en calidad de *input* superior, medio o inferior de acuerdo con sus valores arrojados por indicador que estaban previamente organizados en la base de datos del software Excel. Por ejemplo: si un participante en su cuestionario arrojó que está expuesto solamente a un tipo de registro, como podría ser formal o informal, de igual manera solo está expuesto a un tipo de variedad de inglés, además únicamente ha recibido *input* de un solo tipo de hablante y en su mayoría el tipo de fuente de *input* al

que se expone para la adquisición del idioma no implica interacción, entonces le correspondería calidad inferior de *input* lingüístico. Por el contrario, si algún participante considera que recibe *input* por contacto con ambos tipos de hablantes, es decir nativo hablantes y no nativo hablantes, ha estado expuesto a tres o más variedades de inglés, ha estado en contacto con los dos tipos de registro y, además, hay un equilibrio entre las fuentes de *input* que implican y no implican interacción, le correspondería un nivel superior de *input lingüístico*.

El análisis de la prueba de producción oral se llevó a cabo mediante la elaboración de las estadísticas descriptivas y correlacionales. Wigodski (2010) define a las estadísticas descriptivas como procedimientos empleados para organizar y resumir conjuntos de observaciones en forma cuantitativa y considera que el resumen de los datos puede hacerse mediante tablas, gráficos o valores numéricos. La misma autora plantea que los conjuntos de datos que contienen observaciones de más de una variable permiten estudiar la relación o asociación que existe entre ellas. De esta manera, en este estudio también se proporcionó una imagen de la relación que existe entre las variables *input lingüístico* y producción oral, lo cual es uno de los objetivos principales dentro de esta investigación de tipo descriptivo correlacional.

Las estadísticas descriptivas permitieron describir numéricamente las características de los conjuntos de datos tanto del cuestionario como de la prueba de producción oral debido a que estos se recopilaron, organizaron, tabularon y presentaron gráficamente, proporcionando una visión cuantitativa del fenómeno estudiado. Para ello, se identificaron las variables como ordinales o continuas y la distribución de estas variables cerca a la distribución normal.

En síntesis, se utilizó la estadística descriptiva para conocer la distribución de la variable calidad entendida como fuentes, registros, variedades, tipo de hablantes, inteligibilidad y la variable cantidad horas y frecuencia de exposición al *input* lingüístico. Finalmente, se recurrió a la estadística correlacional para responder a las preguntas en las que se pretendió identificar el grado de relación entre las variables *input lingüístico* y producción oral.

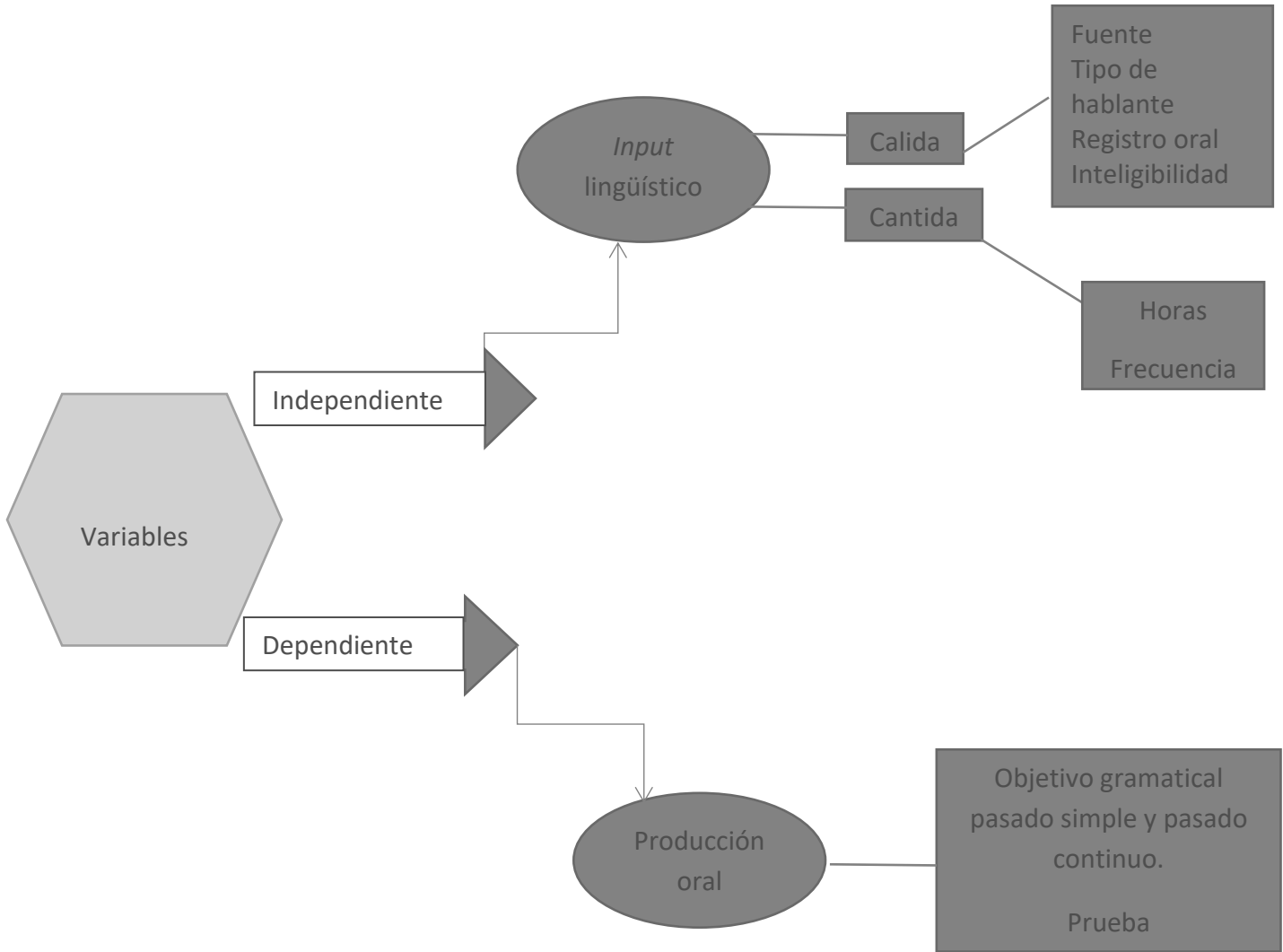
El análisis de correlaciones representa un elemento fundamental para realizar diversos análisis estadísticos más avanzados, como el análisis factorial y el análisis de

confiabilidad. Estos análisis son utilizados por los investigadores para determinar la validez y confiabilidad de las encuestas de actitud (Castañeda, Cabrera, Navarro, 2010). De acuerdo con Díaz, García, León, Ruiz y Torres (2014) el uso del análisis de correlación de Pearson depende de las variables. Esto implica de alguna forma que si algunas variables cuantitativas no cumplen con el supuesto de normalidad (no se distribuyen de acuerdo con la curva normal), o son variables de tipo cualitativo (ordinal), solo se debe utilizar el coeficiente de correlación de Pearson. En este estudio, algunas variables tendrán consideraciones de tipo cualitativo, por lo que se sugiere utilizar este tipo de correlaciones para el análisis de datos. La correlación se calculó con base en una serie de rangos asignados y donde los valores van de -1 a 1 , siendo 0 el valor que indica no correlación, y los signos indican correlación directa e inversa.

3.8 Modelo gráfico de las variables de este estudio

A continuación, se presentan las variables tanto dependientes como independientes estudiadas en esta investigación. El modelo gráfico, presentado en la figura 1, incluye las características a considerar por cada variable. En el caso de la variable independiente, la calidad y cantidad del *input* lingüístico. En lo que respecta a la variable dependiente, la producción oral se verá definida por el uso del pasado simple y pasado continuo en una prueba de producción oral libre y una de producción oral controlada.

Figura 1 Diseño gráfico de la investigación



Fuente: Elaboración propia

Esta investigación fue financiada con recursos del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

A continuación, en la tabla 5, se presentan las definiciones de las variables estudiadas en esta investigación.

Tabla 5 Tabla explicativa de las variables

Variable	Definición conceptual	Definición operacional
<i>Input</i> lingüístico	Muestras de lengua meta, orales o escritas, que el aprendiz encuentra durante su proceso de aprendizaje y a partir de las cuales puede realizar ese proceso. (Ellis, 1994)	Conjunto de datos lingüísticos primarios de la lengua meta que contiene ejemplos fonéticos, gramáticos y léxicos que el aprendiz encuentra en su proceso de aprendizaje, y con los cuales se alimentan los procesos mentales del mismo (Schwartz, 1993; Ellis, 1994). Este se valora de acuerdo con un conjunto de propiedades que incluye el contacto con los tipos de hablantes, registro oral, las variedades del inglés, las fuentes de <i>input</i> lingüístico, la inteligibilidad y las horas y frecuencia con la que el aprendiz está en contacto con estos medios y que permiten juzgar el valor del tipo de <i>input</i> en términos de calidad y cantidad.
Producción oral	Proceso interactivo donde se construye un significado que incluye producir y recibir, además de procesar información (Brown y Yule, 1983). uso de la lengua meta por medio del habla con la intención de comunicar un significado (Swain, 1995)	Suma de constructos lingüísticos expresados mediante palabras habladas de un individuo que incluyen aspectos fonéticos, gramáticos y léxicos de una lengua medidos a partir del objetivo gramatical del pasado simple y continuo considerando precisión gramatical y fonética y fonológica.

Calidad	Del lat. <i>qualitas</i> , <i>-ātis</i> , y este calco del gr. ποιότης <i>poiótēs</i> . Propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo, que permiten juzgar su valor. (DRAE, 2001)	Conjunto de características identificadas con gran influencia en el proceso de aprendizaje de una lengua y que permiten juzgar el valor de los datos lingüísticos primarios en el aprendizaje de una lengua mediante indicadores como fuente, variedades, registro, tipo de hablante e inteligibilidad.
Cantidad	Del lat. <i>quantitas</i> , <i>-ātis</i> , y este calco del gr. ποσότης <i>posótēs</i> . Porción de una magnitud o cierto número de unidades (DRAE, 2001).	Conjunto en número de horas y grado de frecuencia que permite valorar el tiempo estimado dedicado a una actividad.
Ejercicio de producción oral libre	García (2010) propone que son actividades de producción oral cuya función es la de incitar el uso de los conocimientos adquiridos por los estudiantes en actividades más realistas posibles. (p.7)	Actividad poco delimitada de producción de la lengua en adquisición utilizando las características de este para comunicar mensajes vía oral con el conocimiento del estudiante con respecto al objetivo gramatical del pasado simple y continuo.
Ejercicio de producción oral controlado	Actividades utilizadas para fijar conocimientos y que se caracterizan por una ejecución mecánica y una variedad de respuestas limitadas. García (2010. p.5).	Actividad limitada de comunicación oral mediante el uso de la lengua en adquisición para fijar el conocimiento del objetivo gramatical pasado simple y continuo por medio de la elaboración de oraciones interrogativas, afirmativas, declarativas y negativas.

Fuente: elaboración propia

3.9 Marco contextual

La Universidad de Quintana Roo, lugar donde se realizó esta investigación, surge como producto de la concreción de un viejo anhelo de los quintanarroenses y, por ello, se vincula fuertemente con la sociedad a través de una oferta académica caracterizada por la pertinencia, la calidad y el compromiso social. (Universidad de Quintana Roo, s.f.).

Por una parte, esta casa de estudios superiores se orienta en una misión social a atender las demandas de Quintana Roo y del sureste mexicano, con proyección hacia Centroamérica y el Caribe. Esta institución fomenta la evaluación permanente en búsqueda de una superación institucional y de mayor respuesta social, así como ofrece proyectos educativos innovadores basados en la formación integral del estudiante y en el logro académico individual (Identidad Universitaria - Universidad de Quintana Roo. s.f.).

Según el compromiso de la calidad de la Universidad de Quintana Roo, como aparece en su sitio web, los egresados de esta institución poseen la preparación que demanda el desarrollo regional y nacional al ser educados con los más altos estándares de calidad académica, fruto de programas que han obtenido la máxima valoración de organismos nacionales y extranjeros de reconocido prestigio.

Bajo estos cánones, en las aulas de esta universidad, se forman profesionistas y técnicos con la solidez académica que los colocará a la vanguardia del crecimiento y el desarrollo de la región y del país, en un estrecho vínculo con la sociedad. La Universidad de Quintana Roo se creó para contar con un centro de educación superior para formar profesionales en las áreas sociales, las humanidades, las ciencias básicas y las áreas tecnológicas de mayor demanda y consumo en esta época de alta competitividad.

Actualmente, la Universidad cuenta con cuatro campus en distintas ciudades del estado de Quintana Roo, esta son campus; Chetumal, Cozumel, Playa del Carmen y Cancún, siendo esta última la de más reciente creación. En el caso de la Universidad de Quintana Roo campus Chetumal, donde se llevó a cabo el estudio, se ofertan 17 licenciaturas, 8 maestrías y 1 doctorado. Dentro de las licenciaturas se encuentra la Licenciatura en Lengua Inglesa de la cual se presenta el perfil de egreso a continuación

para tener información más detallada relacionada con los participantes de esta investigación.

Según el plan de estudios de la Carrera de Lengua Inglesa, publicado por la División de Ciencias Políticas y Humanidades en la página oficial de la Universidad de Quintana Roo, se plantea la necesidad de que los estudiantes adquieran conocimientos de las estructuras, pronunciación, vocabulario y demás habilidades lingüísticas y sociolingüísticas fundamentales de la segunda lengua. Se pretende además que, al finalizar este programa de estudios, las y los estudiantes demuestren un dominio de la lengua inglesa que le permita ser un profesional capaz de desempeñarse en la esfera de la docencia del idioma inglés en diversos niveles de enseñanza. Además, se afirma que estará capacitado para diseñar cursos, elaborar programas para dichos cursos, evaluar, adaptar o elaborar materiales didácticos y diseñar, aplicar e interpretar instrumentos de evaluación. Al igual que será capaz de hacer traducciones escritas y desempeñarse con el idioma en trabajos relacionados con el turismo (Lengua Inglesa - Universidad de Quintana Roo. S/F).

Por lo tanto, a lo largo del plan de estudios se procura desarrollar en los estudiantes las cuatro habilidades de un idioma, a saber: comunicación escrita, comunicación oral, lectura y escucha para que al final del programa el alumno egresado logre cumplir con la evaluación requerida para su titulación que es el Cambridge English Advanced Exam (CAE). El examen CAE se implementó en la Licenciatura de Lengua Inglesa en 2003 para reemplazar el examen Cambridge English: First (FCE) como requisito de titulación para los estudiantes (Campos 2010 en Campos, 2013).

Los requisitos del idioma para los estudiantes en la Licenciatura de Lengua Inglesa incrementaron del nivel B2 al nivel C1 de acuerdo con los estándares del Marco Común Europeo para la lengua (CEFR por sus siglas en inglés) durante el curso de un semestre. Los estudiantes de la Licenciatura de Lengua Inglesa deben obtener un certificado oficial CAE (o la versión equivalente elaborada por la Universidad de Quintana Roo) para obtener el grado de licenciado de Lengua Inglesa. Sin embargo, Campos (2013) expresa que la mayoría de los estudiantes presentan el examen equivalente al CAE que elabora la UQROO y un porcentaje alto de estos estudiantes lo reprueba, lo cual les causa demora en la obtención de su título profesional. En cuanto al plan de estudios de la

Licenciatura en Lengua Inglesa, este incluye materias obligatorias entre las cuales se encuentran ocho cursos de inglés.

Es importante tener en consideración que, aunque esta investigación se enfoca en el desarrollo de la habilidad oral, en los cursos de inglés se busca promover el desarrollo de las cuatro habilidades, tales como el habla, la escritura, la lectura y la comprensión auditiva en un segundo idioma.

3.10 Marco ético

El proceso de consentimiento se debe entender como un principio fundamental que enmarca el proceso investigativo para dejar de considerarlo solo como un requisito dentro de los requisitos para una investigación. Suarez (2015) considera que el hecho de solicitar consentimiento demuestra respeto por la autonomía del individuo, enfatizando que, con la información apropiada sobre la investigación, las personas involucradas dentro del estudio deben tomar sus propias decisiones acerca de seguir o no participando en ella. El mismo autor señala que en este proceso de solicitud de consentimiento, se le debe informar con precisión a las personas el objetivo, los métodos, los riesgos, los beneficios y las alternativas, garantizando que estos entiendan dicha información y cómo se relaciona esta con la investigación, con su propia situación, sus intereses, su contexto social y cultural. (p.193).

Para Suarez (2015) el consentimiento informado es un ejemplo de la colaboración entre las partes participantes en la investigación, la cual se fundamenta en el valor social de la investigación, en su solidez científica, en alcanzar justamente a quienes deben participar, exponiéndoles de manera abierta los riesgos y beneficios del proceso, y desplegando el accionar investigativo, luego de una juiciosa evaluación ética y metodológica. Además, él mismo indica que el proceso de consentimiento respeta a la persona, valora su capacidad de decisión (o de quien represente sus intereses) y establece un puente de comunicación entre todos los participantes en el estudio: sujetos, investigadores, comités y comunidad. Antes de realizar cualquier recopilación de datos,

fue necesario solicitar a los participantes su consentimiento. Dicha solicitud se realizó antes de aplicar cada uno de los instrumentos como lo fueron la encuesta y la grabación de la prueba de producción oral.

CAPÍTULO 4. ANALISIS DE LOS RESULTADOS

En este apartado, se presentan los resultados de este estudio, los cuales se han organizado a partir de las preguntas de investigación planteadas. El capítulo se divide en cinco secciones. Primeramente, tenemos una descripción de las características generales de los participantes e información sobre la experiencia lingüística previa de los mismos. En la segunda sección, se describe el *input* lingüístico al que están expuestos los estudiantes en términos de calidad y cantidad dentro y fuera del aula. En la tercera sección, se detallan las diferencias encontradas entre el *input* lingüístico en el aula y el *input* lingüístico fuera del aula y, en la siguiente sección, se presenta la relación entre el *input* lingüístico reportado por los estudiantes y su producción oral en dos tipos de pruebas, una controlada y otra libre. Finalmente, en la quinta sección, se describe el tipo de *input* lingüístico que tiene mayor efecto en la producción oral de acuerdo con los resultados obtenidos a través de las correlaciones realizadas.

4.1 Descripción general de la muestra y experiencia lingüística previa

La muestra empleada para esta investigación constó de 20 estudiantes de la licenciatura en Lengua Inglesa de la Universidad de Quintana Roo, de los cuales 16 fueron mujeres y cuatro hombres. La mayoría de estos estudiantes, es decir el 90%, se encontraban en edades comprendidas entre 17 y 20 años al inicio del estudio, mientras que solamente el 10% se encontraba dentro del rango de 21 a 25 años. Todos los participantes reportaron estar inscritos en el cuarto semestre de la carrera en Lengua Inglesa en el momento de la aplicación del cuestionario y de la prueba.

Con el fin de obtener información sobre factores que pudieran influir en los resultados sobre el *input* lingüístico de los sujetos en este estudio, se incluyeron en el cuestionario seis preguntas sobre su experiencia lingüística previa. Estas preguntas permitieron proveer información de la muestra, desde cursos de inglés extracurriculares tomados previamente a su ingreso a la universidad, hasta experiencias lingüísticas en países angloparlantes y tiempo invertido en ellos. En lo que respecta a los cursos de inglés, los resultados muestran que el 60% de los participantes ingresó a la carrera, por lo menos, con un curso extracurricular previo de inglés; de estos, el 50% reportó haber cursado de uno a tres cursos extracurriculares, y solamente un 10 % reportó cuatro o más cursos. En lo que se refiere a la duración de estos cursos, esta varió de dos a cuatro meses, de uno a dos años, y de cinco a siete años. En este aspecto, un participante sobresalió por sus nueve años de haber estudiado el idioma inglés en cursos extracurriculares y previos a su ingreso a la universidad.

En cuanto a la pregunta sobre la exposición de los informantes en contextos angloparlantes, es decir experiencias en países anglófonos, encontramos que el 95% de los participantes no había residido o realizado estancias en ningún país angloparlante, mientras que solamente el 5%, que se refiere a un participante, lo ha hecho.

Estos datos recabados sirven de contexto para entender lo que se explica a continuación en cuanto al tipo de *input lingüístico* al que los participantes en este estudio reportan estar expuestos.

4.2 El *input* lingüístico en términos de calidad y cantidad dentro y fuera del aula

Para responder a la pregunta de investigación ¿Cuál es el *input* lingüístico al que están expuestos los estudiantes en términos de calidad y cantidad dentro y fuera del aula? Primeramente se utilizó la propuesta de taxonomía CIL (Calidad del *Input Lingüístico*), para determinar la calidad del *input*, a partir de cinco indicadores: fuente de *input*,

variedad, tipo de hablante, registro e inteligibilidad, los cuales se analizaron a partir de las preguntas 7 a la 55 del cuestionario; y para la cantidad del *input*, se analizaron las respuestas a las preguntas 54 y 55 del cuestionario para determinar la frecuencia y horas de uso a la semana que los estudiantes se exponen a cierto tipo de fuente de *input*. La taxonomía puede ser consultada en el marco teórico.

Con esta taxonomía y considerando las preguntas 7 a 55 del cuestionario, se obtuvieron los siguientes resultados con respecto a la calidad del *input* lingüístico reportado por los estudiantes:

Tabla 6 Calidad de *input* de acuerdo con cinco indicadores

	Fuente	Registro	Variedad	Tipo de hablante	Inteligibilidad
Superior	0	0	5	4	0
Media	11	18	14	16	17
Inferior	9	2	1	0	3
Total de participantes	20				

Fuente: elaboración propia

Se puede ver que la calidad del *input* lingüístico de la mayoría de los estudiantes se clasificó como media. Se observa también que, en los indicadores registro e inteligibilidad, una mayor cantidad de participantes fueron clasificados en calidad media en comparación con los demás indicadores (fuente, variedad y tipo de hablante). En lo que respecta a los otros cuatro indicadores, a pesar de ser minoría, por lo menos un estudiante se encuentra clasificado dentro de la calidad inferior de *input* lingüístico. Entre esta minoría, el indicador que destaca es el de fuente de *input*, en el cual se encuentran clasificados nueve participantes de un total de 20, que fueron la muestra en esta investigación, y cuya fuente de *input* parece pobre o escasa.

Estos resultados por indicador surgen a partir del cuestionario empleado para recolectar datos en esta investigación. Es decir, a partir del cuestionario y de las preguntas 7, 8, 9, 10, 14, 15, 54, 55 se pudo calcular la fuente, mientras que el registro se calculó a partir de las respuestas de los participantes en las preguntas 13, 14, 15, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45. En lo que respecta a la variedad, este indicador se midió por las preguntas 11, 12, 17, 19 y el tipo de hablante por las preguntas 7, 8, 9, 10, 16, 18, 28. Finalmente, el indicador inteligibilidad se determinó por las preguntas 20, 21, 22, 23, 24,

25, 26, 27. Véase el anexo D para más detalle. A continuación, se presentan los resultados atendiendo cada uno de los diferentes indicadores.

4.2.1 *Input según la fuente*

Los resultados de la tabla 6 reflejan que ninguno de los estudiantes recibe *input* de calidad superior dentro y fuera del aula porque las fuentes del idioma a las que se expone son escasas. Es decir, ninguno de los participantes recibe *input* de cuatro o más fuentes por cada tipo de fuente, interactivas y no interactivas¹, clasificadas así de acuerdo con su naturaleza y descritas a detalle en el capítulo del marco teórico.

4.2.2 *Input según el registro*

En los resultados correspondientes al indicador registro, un 90% de los participantes fue clasificado en calidad media, lo cual significa que la mayoría tiene contacto con ambos tipos de registros: formal e informal; sin embargo, sobresale el registro formal en la mayoría de las respuestas, es decir, el contacto no es equilibrado, ya que los estudiantes mencionan que el *input* que reciben es por medio de libros, audios y música y, en menor frecuencia, mencionan recibir *input* de artículos, páginas web, habla con nativo-no nativo

¹ Dentro de las fuentes clasificadas en este estudio como interactivas se encuentran las páginas web, charlas con nativo hablantes, plática con no nativo hablantes, videojuegos, y entre las no interactivas se encuentran las grabaciones de nativo hablantes y no nativo hablantes, los audiolibros, la música, los libros, el periódico, los artículos, las revistas y el material audiovisual.

hablantes o conferencias nacionales e internacionales de lenguas. Por su parte, un 10% de los participantes se ubicó en el nivel inferior de calidad de registro, pues solo tienen contacto con un solo tipo de registro: el formal; y en su gran mayoría, son expuestos a este solamente por medio de libros y audios dentro del aula.

4.2.3 Input según el tipo de hablante

Con el tercer indicador que es tipo de hablante, la tendencia de los participantes se presentó de manera inversa a los dos primeros indicadores (fuente de *input* y registro): un 20% fue clasificado en el nivel superior y un 80%, en la calidad media de tipo de hablante. Es decir, aunque la mayoría tiene contacto con ambos tipos de hablantes: nativo y no nativo hablantes, sobresale el *input* por un solo tipo de hablante en las diversas situaciones en las que se les propuso en la encuesta. Algunos tienen contacto frecuente con nativo hablantes y con no nativo hablantes de manera equilibrada dentro y fuera del aula y solamente un participante considera que recibe *input* a través del contacto con un solo tipo de hablante.

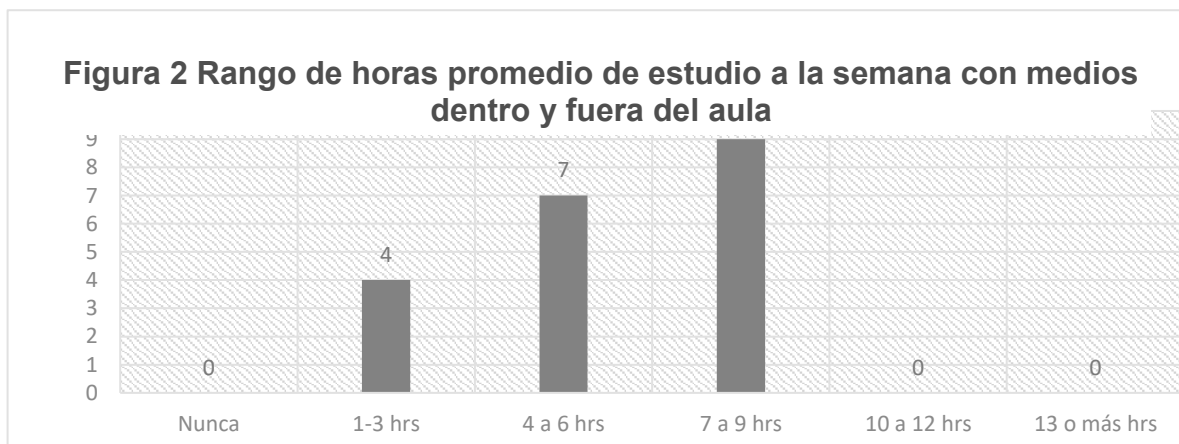
4.2.4 Input según la variedad del inglés

Por una parte, para el indicador *variedades*, a diferencia de los indicadores anteriores, se presenta un número diferente de estudiantes clasificados en el nivel superior de calidad, puesto que fue el 70% de los participantes que se clasificó en la calidad media de

variedades y el 25%, en la calidad superior. Por otra parte, un participante fue clasificado de acuerdo con sus respuestas en el cuestionario en la calidad inferior de variedades (5%). Esto significa que la mayoría de los estudiantes, es decir, un 60% se expone a dos variedades del idioma dentro de las que se encuentra el inglés británico. Un 35% reporta exponerse a tres o más variedades del idioma dentro de los que sobresalen el inglés británico, el americano y canadiense y solamente un 5% reportó exponerse a un solo tipo de variedad del idioma inglés que es la variedad británica. Por lo tanto, es evidente que la variedad británica es a la que más estudiantes reportan estar expuestos, seguida de la variedad americana.

4.2.5 El input en términos de cantidad

Para dar respuesta a la pregunta sobre la cantidad que reciben los sujetos en este estudio dentro y fuera del aula, se realizaron dos procedimientos de análisis de los datos. Primero se promediaron las horas a las que los sujetos reportaron exponerse a *input* dentro y fuera del aula, luego, se analizó la frecuencia de uso de estas fuentes de *input*. Estas respuestas se obtuvieron de las preguntas 29 a la 36 y de la 54 a la 55 en el cuestionario empleado. Los resultados del promedio de horas a la semana en relación con las diferentes fuentes de *input* se muestran en la siguiente figura



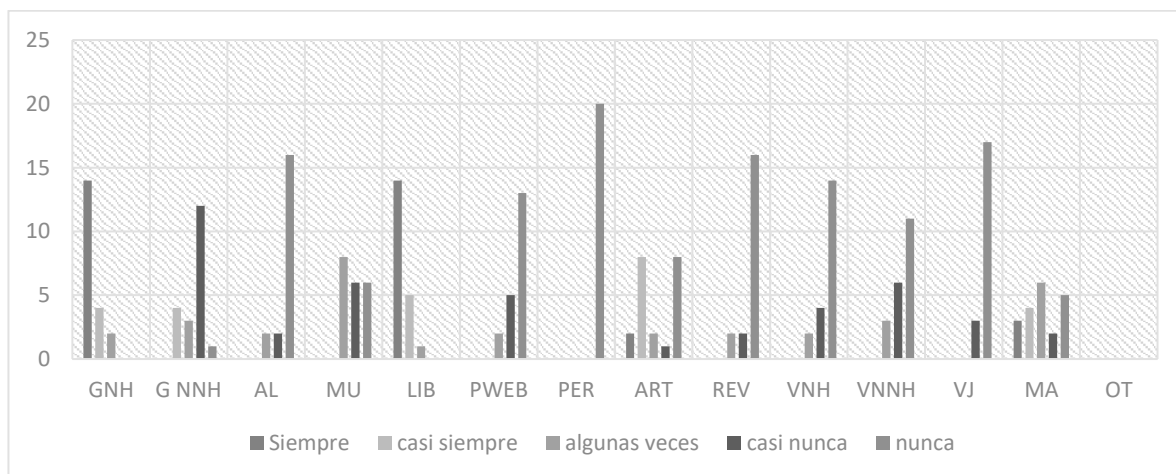
Fuente: elaboración propia

Como se observa en la figura 2, un 20% de los participantes reciben *input* durante escasas horas a la semana a través de los diversos medios dentro y fuera del aula como lo son los audios, la producción oral y las lecturas, esto se puede observar en el rango de 1 a 3 horas en la figura. No obstante, se observa también que un 35% de estos participantes, se exponen a las fuentes propuestas en un rango considerado como medio durante la semana, es decir entre cuatro y seis horas.

Es importante notar que el máximo de horas en general que practican con los medios dentro y fuera del aula por semana es entre siete y nueve horas, rango en el que fueron colocados un 45 % de la muestra. Ningún participante obtuvo un promedio para colocarse dentro del rango 10 a 12 horas ni de 13 horas o más con la práctica de fuentes de *input* a la semana. A pesar de ello, de manera general, se observa que los participantes practican por lo menos entre una y tres horas a la semana con las diversas fuentes antes mencionadas.

El segundo procedimiento para determinar la cantidad de input que reciben los participantes en esta investigación se realizó a través del análisis de la frecuencia con la que estos están expuestos a cierta fuente dentro y fuera del aula. La figura 3 muestra la frecuencia de uso de fuentes dentro del aula mientras que la figura 4 muestra la frecuencia de uso de fuentes fuera del aula.

Figura 3 Frecuencia de uso de fuentes dentro del aula



GNH	GRABACIÓN NATIVO	PWEB	PÁGINAS WEB	VNNH	VISITAS NO NATIVO
GNNH	GRABACIÓN NO	PER	PERIÓDICOS	VJ	VIDEOJUEGOS

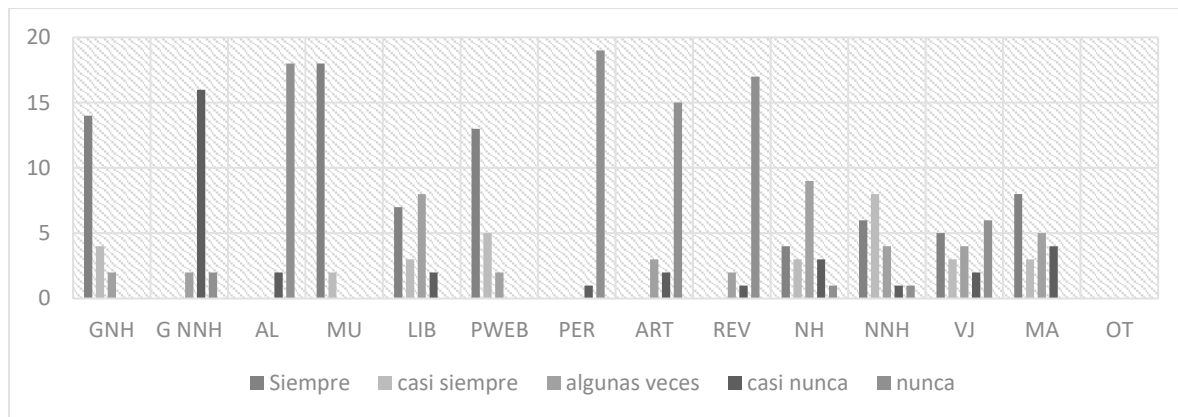
	NATIVO HABLANTE				
AL	AUDIOLIBROS	ART	ARTÍCULOS	MA	MATERIAL AUDIOVISUAL
MU	MÚSICAS	REV	REVISTAS	OT	OTRO
LIB	LIBROS	VNH	VISITA NATIVO HABLANTES		

Fuente: elaboración propia

Los resultados muestran que las fuentes de *input* con mayor frecuencia de uso son el libro y las grabaciones de nativo hablantes con un 70% de participantes que reportan estos medios como fuentes principales de *input* al ser las fuentes de las que siempre reciben *input*. Enseguida, se observa que los artículos fueron reportados como las fuentes de *input* a las que casi siempre se exponen los sujetos en este estudio, con un 40%.

En lo que respecta a las fuentes de las que los participantes consideran que reciben *input* algunas veces, se encuentra la música y el material audiovisual. Ahora bien, dentro de las fuentes a las que casi nunca o nunca se exponen dentro del aula, se observa que son las grabaciones de no nativo hablantes, los audiolibros, los periódicos, las revistas, de las visitas de nativo hablantes y no nativo hablantes, páginas web y videojuegos. Observemos lo que ocurrió con la frecuencia de uso de fuentes fuera del aula.

Figura 4 Frecuencia en uso de fuentes fuera del aula



GNH	GRABACIÓN NATIVO HABLANTE	PWEB	PÁGINAS WEB	VNNH	VISITAS NO NATIVO HABLANTES
GNNH	GRABACIÓN NO NATIVO HABLANTE	PER	PERIÓDICOS	VJ	VIDEOJUEGOS
AL	AUDIOLIBROS	ART	ARTÍCULOS	MA	MATERIAL AUDIOVISUAL

Esta investigación fue financiada con recursos del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

MU	MÚSICAS	REV	REVISTAS	OT	OTRO
LIB	LIBROS	VNH	VISITA NATIVO HABLANTES		

Fuente: elaboración propia

Los resultados de fuentes de *input* fuera del aula muestran que las reportadas con mayor frecuencia de uso son la música, las grabaciones de nativo hablantes y las páginas web con un 90%, 70% y 65%, respectivamente. En otro orden de cosas, los libros y los no nativo hablantes son las fuentes de las que un 40% y 45% de los estudiantes reportan recibir *input* algunas veces. Por lo que se refiere las fuentes a las que casi nunca o nunca los estudiantes se exponen fuera del aula, son las grabaciones de no nativo hablantes, los audiolibros, los periódicos y artículos, así como las revistas.

En definitiva, se observa que las fuentes a las que más se recurre dentro del aula son los libros y los audios de nativo hablantes, mientras que, fuera del aula, son las páginas web y la música los medios a los cuales los participantes se exponen más para recibir *input*. Observemos enseguida una comparación más detallada del *input* y las fuentes consideradas dentro y fuera del aula.

4.3 Diferencias entre *input* dentro del aula e *input* fuera del aula

Para responder a la segunda pregunta en esta investigación sobre las diferencias entre el *input* al que reportan exponerse los estudiantes dentro y fuera del aula del aula, se realizó una comparación entre resultados para identificar en qué contexto el estudiante se expone más al *input* lingüístico en cuestiones de cantidad por medio de rangos de horas y qué nivel de calidad tiene este *input* de acuerdo con los indicadores propuestos en este estudio tales como: fuente, registro, variedad, tipo de hablante e inteligibilidad.

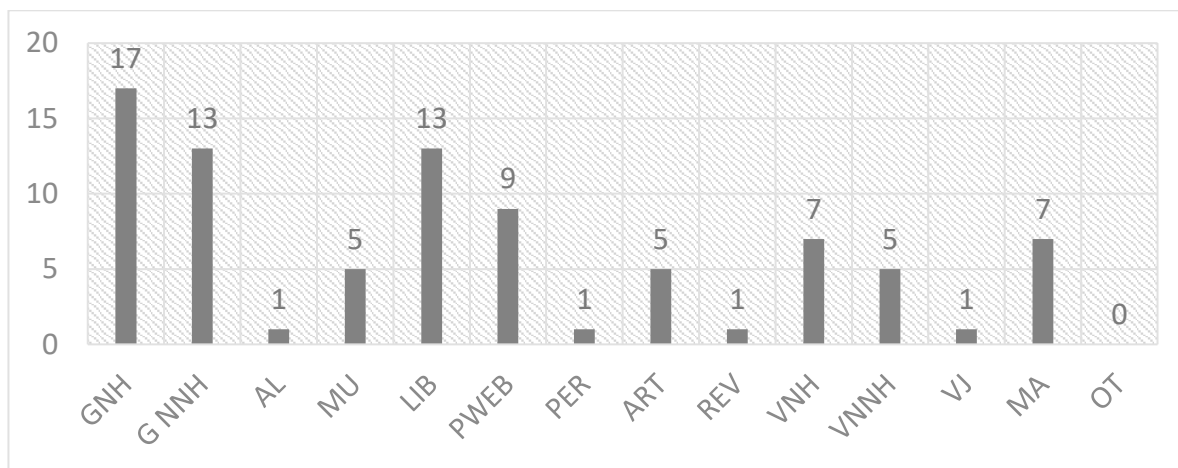
En el contexto dentro del aula, los indicadores fuente, registro, variedad, tipo de hablante e inteligibilidad se midieron a partir de las preguntas 7 a), b), j) y k), 14, 11, y de la pregunta 20 a la 23, respectivamente. En el mismo orden de los indicadores antes

mencionados, pero en el contexto fuera del aula, las preguntas que permitieron medirlos fueron la 8 a), b), j), k), 15, 12, y de la pregunta 24 a la 27, respectivamente.

Por otro lado, para determinar la cantidad, se establecieron rangos de horas en los que los estudiantes se exponen de manera separada dentro y fuera del aula. Las preguntas que permitieron determinar la cantidad promedio en horas de exposición al idioma dentro del aula fueron la 47, 48 y 49, en las que se determinaron las horas en las que se exponen a las diversas fuentes de *input* de la lengua como grabaciones de nativo y no nativo hablantes, libros, audiolibros, periódicos, revistas, artículos, páginas web, videojuegos, visita de nativo y no nativo hablantes, así como material audiovisual. Por su parte, para determinar las horas promedio a las que se exponen a *input lingüístico* fuera del aula, los participantes respondieron a las preguntas 50, 51 y 52.

Comencemos abordando las diferencias entre lo que se reporta dentro del aula y fuera del aula del indicador fuente. Primero, se muestran los resultados de las fuentes a la que los participantes reportan estar expuestos dentro del aula y, posteriormente, se muestran los resultados de las fuentes a las que los participantes se exponen fuera del aula. A continuación, la figura 5 muestra los resultados del indicador fuente.

Figura 5 Fuente dentro del aula



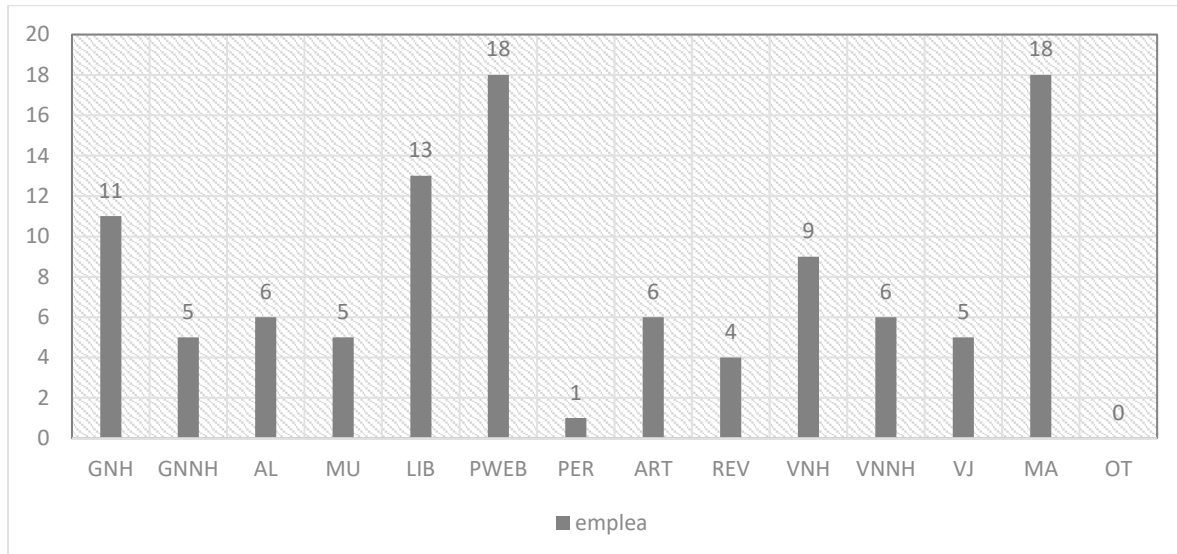
GNH	GRABACIÓN NATIVO HABLANTE	PWEB	PÁGINAS WEB	VNNH	VISITAS NO NATIVO HABLANTES
GNNH	GRABACIÓN NO NATIVO HABLANTE	PER	PERIÓDICOS	VJ	VIDEOJUEGOS
AL	AUDIOLIBROS	ART	ARTÍCULOS	MA	MATERIAL AUDIOVISUAL
MU	MÚSICAS	REV	REVISTAS	OT	OTRO

LIB	LIBROS	VNH	VISITA HABLANTES	NATIVO		
------------	--------	------------	---------------------	---------------	--	--

Fuente: elaboración propia

En cuanto al tipo de hablante dentro del aula, en la figura 4 se observa que un 85% de los participantes en este estudio tiene mayor contacto con nativo hablantes del idioma que con no nativo hablantes. También se observa que se exponen más a libros de texto que a audiolibros y que tienen contacto con páginas web y materiales audiovisuales. Ningún participante mencionó algún otro tipo de medio al que recurra para recibir *input*. Observemos en la figura 6 lo que ocurre ahora fuera del aula en lo que respecta a las fuentes a las que los participantes reportan estar más expuestos.

Figura 6 Fuente fuera del aula



GNH	GRABACIÓN NATIVO HABLANTE	PWEB	PÁGINAS WEB	VNNH	VISITAS NO NATIVO HABLANTES
GNNH	GRABACIÓN NO NATIVO HABLANTE	PER	PERIÓDICOS	VJ	VIDEOJUEGOS
AL	AUDIOLIBROS	ART	ARTÍCULOS	MA	MATERIAL AUDIOVISUAL
MU	MÚSICAS	REV	REVISTAS	OT	OTRO
LIB	LIBROS	VNH	VISITA NATIVO HABLANTES		

Fuente: elaboración propia

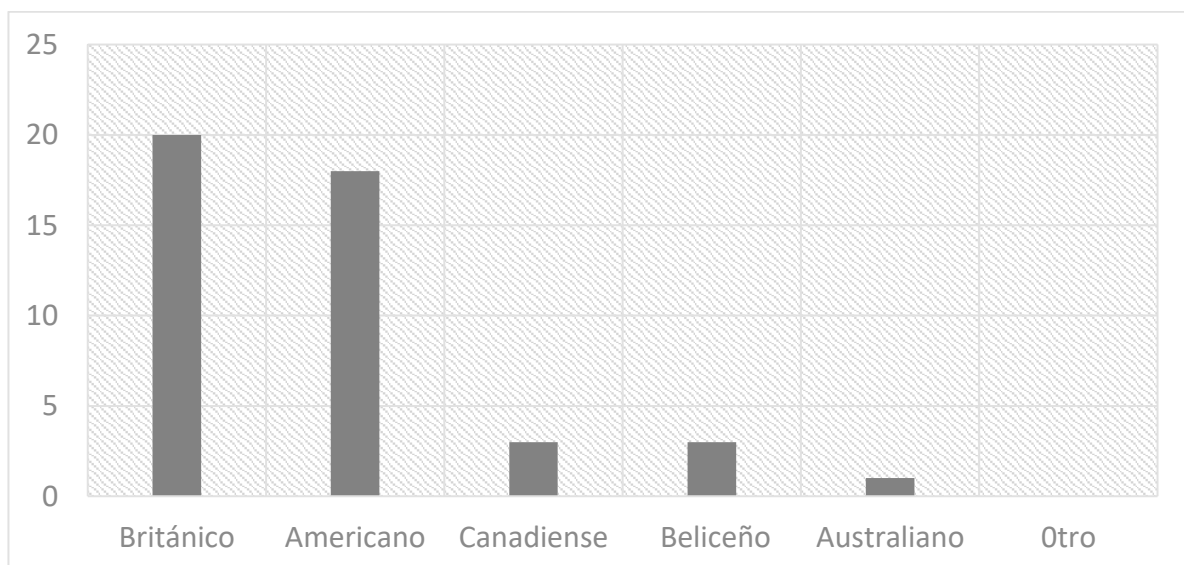
En cuanto al tipo de hablante fuera del aula, en la figura 6, se observa que los participantes, al igual que ocurre dentro del aula, tienen mayor contacto con nativo hablantes del idioma que con no nativo hablantes. Del mismo modo, se observa que los

participantes consultan más libros de texto que audiolibros, pero ahora, las fuentes de *input* que más sobresalen son páginas web y materiales audiovisuales, fuentes que se utilizan de una forma más limitada dentro del aula. Ningún participante mencionó estar expuesto a algún otro tipo de fuente para recibir *input*, lo mismo que ocurrió en los resultados de fuentes de *input* dentro del aula.

Si comparamos estos resultados del indicador *fuentes* dentro y fuera del aula, encontramos que la exposición al idioma con lecturas en ambos contextos fue bastante recurrida. Solamente el 5% reportó que nunca se expone a este material. Las fuentes de *input*, como las revistas, periódicos y audiolibros fueron menos recurridas dentro del aula que fuera del aula.

Otro indicador para determinar la calidad del *input* lingüístico de los sujetos en este estudio fue la variedad dialectal. En la siguiente figura se observan las variedades del inglés a las que los participantes reportaron estar expuestos dentro del aula.

Figura 7 Variedades dentro del aula

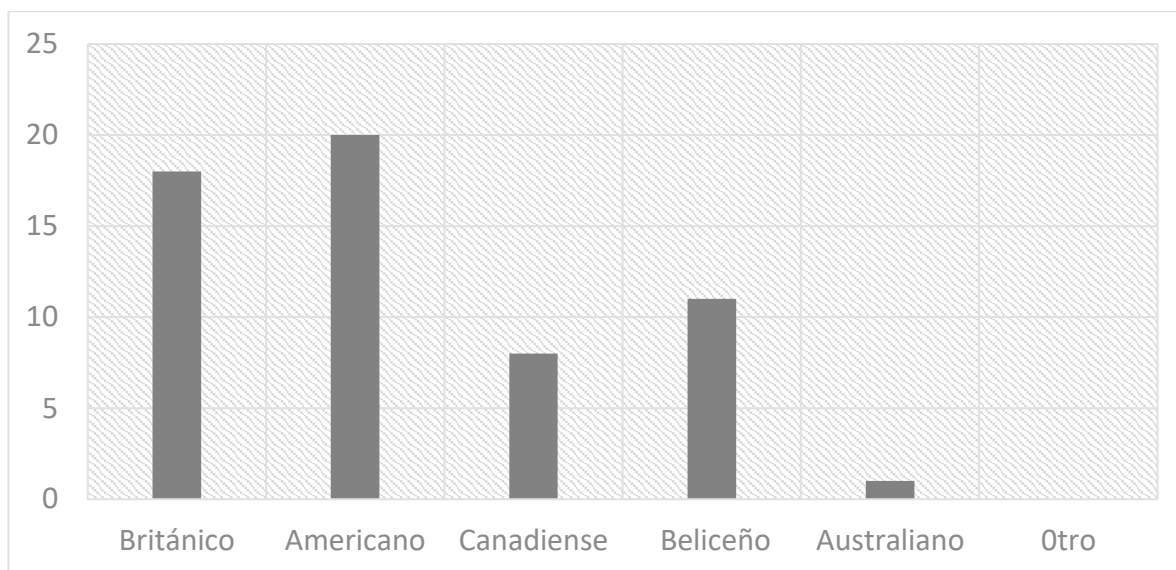


fuentes: elaboración propia

Los resultados muestran que las variedades del inglés dentro del aula a las que están más expuestos los participantes fueron el inglés americano y el inglés británico; este último tuvo una sutil ventaja del 10%. El inglés canadiense tuvo apenas un 10%, lo que representa que solo dos de 20 participantes reportan estar en contacto con esta variedad. El 15% de los estudiantes reportó estar en contacto con la variedad beliceña

del inglés. mientras que, con el australiano, fue solamente un 5% que reportó estar en contacto dentro del aula. Observemos ahora, en la figura 8, lo que ocurre con las variedades a las que los participantes reportaron estar más expuestos fuera del aula.

Figura 8 Variedades fuera del aula



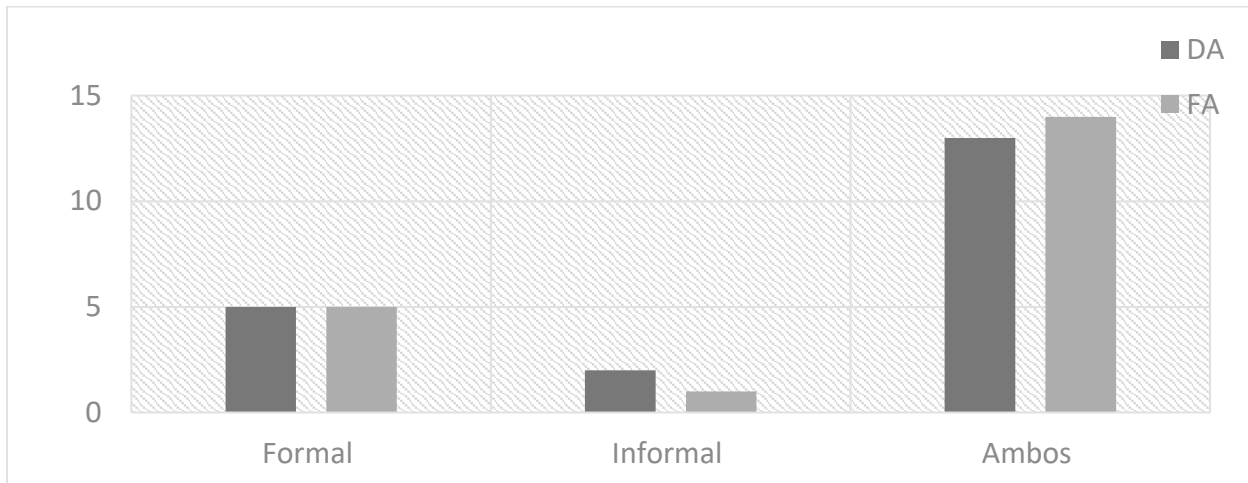
Fuente: elaboración propia

La figura superior muestra que un mayor número de estudiantes reportan estar más expuestos la variedad americana que a la británica, mientras que un 40% y un 55% de estudiantes reportan exponerse a la variedad canadiense y a la beliceña. El inglés australiano fue el que menos se reportó.

Al realizar una comparación entre los resultados de la variedad, es evidente que, fuera del aula, un mayor número de participantes se expone a más variedades del inglés que dentro del aula. Las variedades de inglés británica y americana fueron las que más sobresalieron, pero, dentro del aula, la primera sobresale ligeramente mientras que fuera del aula, la que sobresale es la segunda.

De igual manera, el registro fue otro de los indicadores propuestos en este estudio para determinar la calidad del *input lingüístico*. La siguiente figura ilustra los resultados de la exposición al tipo de registro dentro y fuera del aula de acuerdo con los participantes del estudio.

Figura 9 Registro dentro y fuera del aula



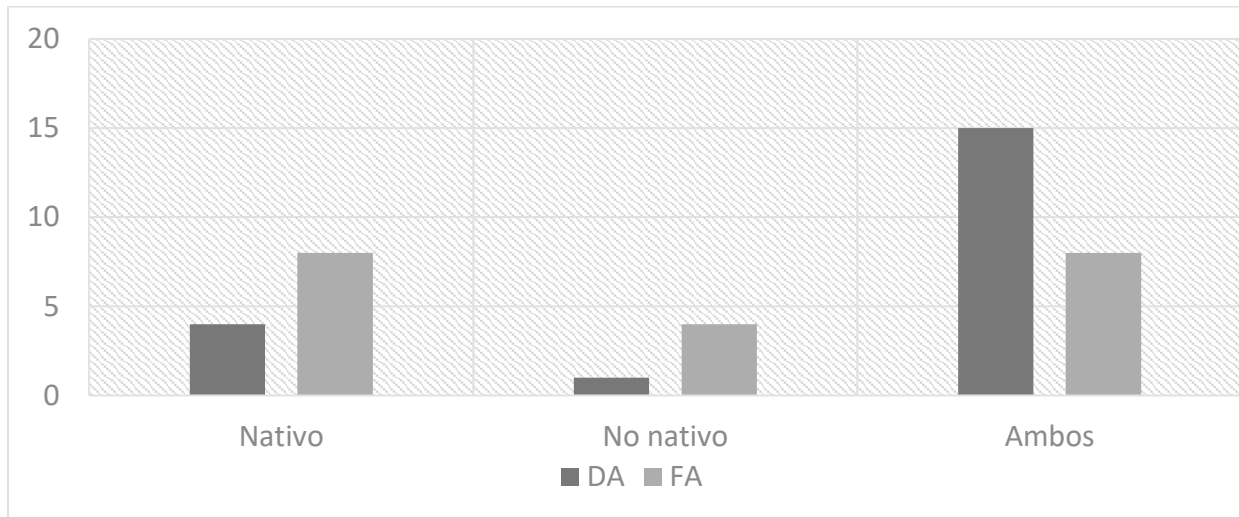
DA	DENTRO DEL AULA	FA	FUERA DEL AULA
----	-----------------	----	----------------

Fuente: elaboración propia.

Primeramente, se evidencia que un mayor número de participantes reporta estar en contacto con ambos tipos de registro dentro del aula, es decir, con el formal e informal. Del mismo modo, se muestra que, fuera del aula, un mayor número de participantes reporta estar expuesto a ambos tipos de registro. Por otra parte, fueron cinco los participantes que reportaron estar expuestos solamente al *input* informal dentro del aula; estos mismos hallazgos resultaron en cuanto al registro al que están expuestos fuera del aula. De igual manera, se observa que fueron escasos los participantes que reportan estar expuestos únicamente al registro informal tanto dentro del aula como fuera del aula. Finalmente, se observa que, tanto dentro del aula como fuera del aula, los estudiantes reportan estar expuestos a ambos tipos de registros.

A continuación, en la figura 10, se muestran los resultados sobre el *indicador tipo de hablante* en los dos contextos considerados: fuera del aula y dentro del aula.

Figura 10 Tipo de hablante dentro y fuera del aula



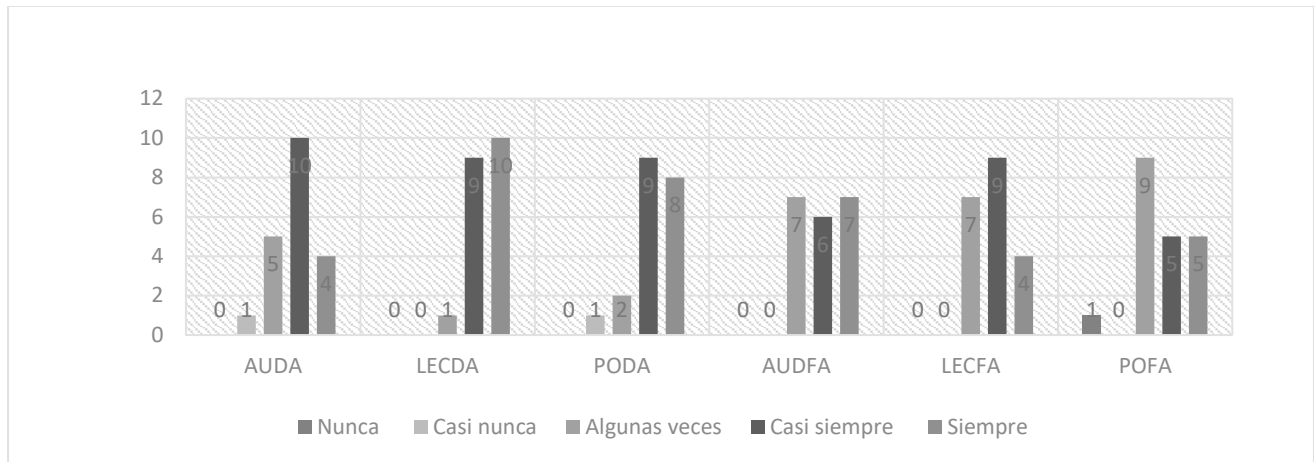
DA	DENTRO DEL AULA	FA	FUERA DEL AULA
----	-----------------	----	----------------

Fuente: elaboración propia.

A partir de la figura 10, se puede evidenciar que, dentro del aula, una mayor cantidad de participantes reporta estar expuesto a ambos tipos de hablante, mientras que fuera del aula, el tipo de hablante al que reporta estar expuesto un mayor número de participantes fue a nativo hablantes.

Otro indicador que se propuso para determinar la calidad del input fue la inteligibilidad. Con el objetivo de identificar las diferencias entre lo que ocurre con en el indicador inteligibilidad dentro y fuera del aula, se presenta la figura 11 seguidamente del reporte de estos resultados.

Figura 11 Inteligibilidad dentro y fuera del aula



AUDA	Audio dentro del aula	AUDFA	Audio fuera del aula
LECDA	Lectura dentro del aula	LECFA	Lectura fuera del aula
PODA	Producción oral dentro del aula	POFA	Producción ora fuera del aula

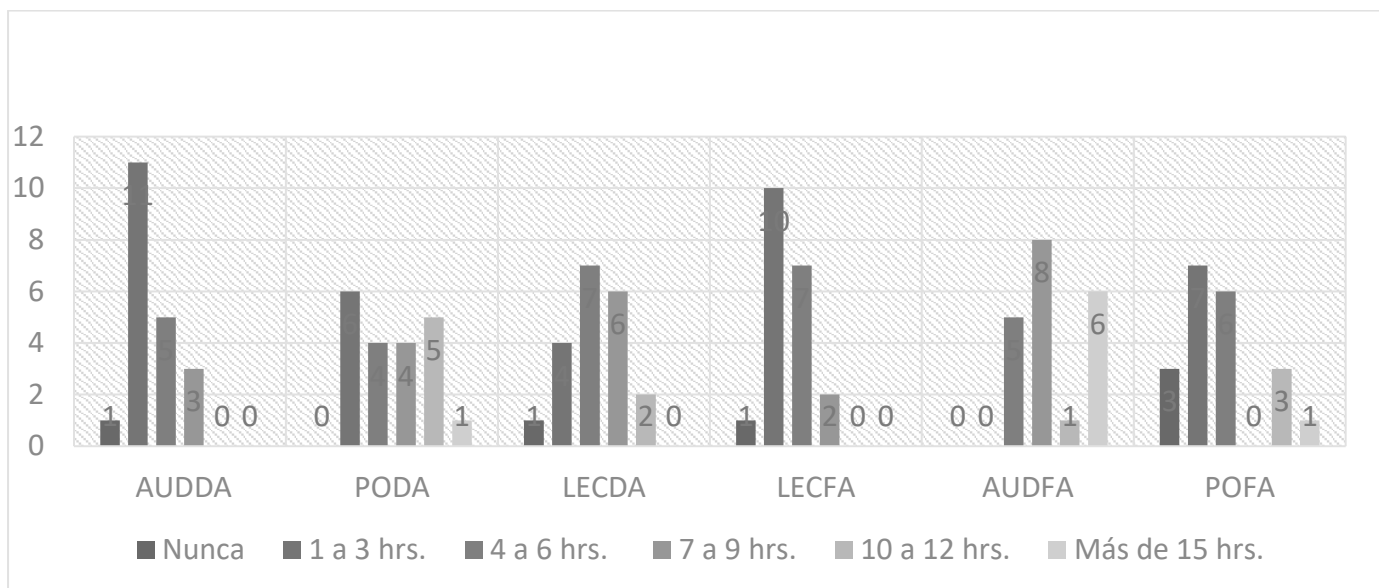
Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar, la *inteligibilidad* se midió para cada uno de los medios empleados para la adquisición de la lengua inglesa. Estos medios son los siguientes: AUDA=audios dentro del aula, LECDA =lectura dentro del aula, PODA =habla dentro del aula, AUDFA=audios dentro del aula, LECFA= lectura dentro del aula, POFA =habla dentro del aula. Este indicador se midió mediante la frecuencia con la que cada medio es inteligible², y los resultados arrojan que la inteligibilidad dentro del aula es mayor con la mayoría de los medios considerados que fuera del aula. Además, si unimos casi siempre y siempre, podemos ver con mayor claridad esta tendencia en la que, tanto en audios lecturas y producción oral, la inteligibilidad es mayor dentro que fuera del aula.

Para terminar de dar respuesta a la segunda pregunta de investigación, se presentan a continuación los resultados obtenidos sobre las diferencias en la cantidad de horas de estudio a la semana con medios dentro y fuera del aula.

² Nivel de claridad y comprensibilidad del *input*.

Figura 12 Horas de estudio a la semana con medios dentro y fuera del aula



AUDA	Audio dentro del aula	AUDFA	Audio fuera del aula
LECDA	Lectura dentro del aula	LECFA	Lectura fuera del aula
PODA	Producción oral dentro del aula	POFA	Producción oral fuera del aula

Fuente: elaboración propia.

En los resultados correspondientes al *input* en términos de cantidad, la tendencia general fue considerar que se cuenta con mayor horas de exposición fuera del aula que dentro, esto se debe a que, a pesar de que un mayor número de alumnos (el 55% de la muestra) aseguraron estar expuestos de una a tres horas a la semana a audios dentro del aula, solamente el 25% y 15%, correspondientes al *input* dentro y fuera del aula respectivamente, fue el porcentaje de los que reportaron exponerse a más de tres horas con audios dentro del aula. Por otra parte, el 100% de los participantes reportaron estar expuestos a audios en el idioma por más de tres horas a la semana.

Dentro del aula, fue el 20% de la muestra que reportó que se expone entre una y tres horas a la semana a lecturas; por el contrario, el 50% de los participantes reportó exponerse a la misma fuente durante la misma cantidad de horas fuera del aula. Dentro del rango de cuatro a seis horas, la misma cantidad de alumnos, el 35% de la muestra, reportó estar expuesto al *input* dentro y fuera del aula. El 30% reportó estar expuesto al *input* entre siete y nueve horas dentro del aula a diferencia del 10% que reportó las

mismas horas de exposición con lecturas, pero fuera del aula. Finalmente, el 10% de los participantes reportaron exponerse a *input* entre 10 y 12 horas con lecturas dentro del aula mientras que fuera del aula, ningún participante reportó estar expuesto a *input* por más de nueve horas a la semana con este material. Esto significa que la exposición al idioma por medio de lecturas se realiza por más horas dentro del aula que fuera de ella.

4.4 *Input* lingüístico y producción oral en prueba libre y prueba controlada

Para dar respuesta a la cuarta pregunta de investigación: ¿Cuál es la relación entre el *input* lingüístico reportado por los estudiantes y su producción oral en dos tipos de pruebas (controlada y libre)? se realizaron correlaciones de Pearson. Para encontrar respuesta a esta interrogativa, los conocimientos evaluados fueron los aspectos morfofonológicos enfocados al uso del pasado simple y pasado continuo del inglés. Para realizar la evaluación, en la primera prueba se suscitó la formulación de oraciones interrogativas con las estructuras gramaticales del pasado simple y el pasado continuo para hablar de manera breve sobre una escena de una película seleccionada. Además, se motivó al alumno a usar el verbo auxiliar “to be” más verbo+ing para la formulación de oraciones en pasado continuo, así como recurrir a verbos irregulares y verbos regulares.

En la segunda prueba, se suscitó la estructura gramatical del pasado simple y el pasado continuo para relatar una experiencia mala, divertida, extraña, o interesante que le hubiera ocurrido al estudiante. De igual manera, se motivó al participante a pronunciar el verbo auxiliar “to be” [wɜr] o [wɜ:] del inglés americano o británico más verbo+ing para la formulación de oraciones en pasado continuo, así como se le motivó a pronunciar verbos irregulares y verbos regulares utilizados en sus oraciones considerando las tres terminaciones fonéticas de éste /ɪd/, /d/, /t/.

Como se mencionó con anterioridad, estas pruebas se enfocaron en evaluar los aspectos morfofonológicos de la producción oral de los estudiantes. La tabla que se muestra enseguida presenta los resultados de ambas pruebas: controlada y libre. Para analizar estos resultados de la prueba de producción oral, se empleó la rúbrica que se detalla en el capítulo 2. Los niveles de dominio que se emplearon en la rúbrica para clasificar el uso del idioma de los participantes en cada prueba fueron los siguientes: Destacado 4, Satisfactorio 3, Suficiente 2 e Insuficiente 1. Observemos los resultados de estas pruebas en la tabla siete.

Tabla 7 Resultados prueba de producción oral

Sujeto	Promedio prueba libre y controlada
1	Suficiente (2)
2	Suficiente (2)
4	Suficiente (2)
5	Satisfactorio (3)
6	Satisfactorio (3)
7	Suficiente (2)
8	Satisfactorio (3)
9	Suficiente (2)
10	Suficiente (2)
12	Suficiente (2)
13	Suficiente (2)
14	Suficiente (2)
15	Suficiente (2)
16	Suficiente (2)
17	Suficiente (2)
18	Satisfactorio (3)
20	Satisfactorio (3)
21	Destacado (4)
22	Satisfactorio (3)
24	Satisfactorio (3)

Fuente: elaboración propia

Como se puede derivar de la tabla 7, un 60% de los sujetos se colocó en el nivel suficiente de dominio del idioma, lo cual sugiere que una tercera parte de las oraciones formuladas por estos sujetos no son correctas y presentan errores de gramática que interfieren levemente en la comprensión del mensaje que provee. Además, en su pronunciación, la mayoría de las veces los mensajes que emiten se entienden, aunque pronuncian de manera correcta sólo dos terceras partes de los verbos en pasado que emplean.

Por otra parte, un 35% de los sujetos se colocó en el nivel satisfactorio de dominio del idioma, lo que implica que la mayoría de las oraciones que estos sujetos formulan fueron correctas, de manera que los pocos errores cometidos en cuestiones gramaticales

y fonológicos no interfieren con la comprensión del mensaje, además hablan claro y solo en una ocasión se presenta el error de pronunciación permitiendo que el mensaje que emiten sea inteligible.

Finalmente, solo un estudiante fue clasificado en el nivel de dominio destacado del idioma, lo que representa al 5 % de la muestra de este estudio. Este estudiante se caracterizó por utilizar las estructuras gramaticales evaluadas sin error en la formulación de cada una de sus oraciones y su mensaje fue fácil de comprender debido a que pronunció de manera adecuada los verbos regulares e irregulares empleados. Observemos lo que ocurre cuando se dividen los aspectos morfofonológicos de las pruebas de producción oral. Comencemos con los resultados de la prueba oral controlada presentados en la tabla 8.

Tabla 8 Resultados prueba de producción oral controlada

Sujeto	Producción controlada		Promedio de prueba
	Gramática	Pronunciación	
1	Insuficiente (1)	Insuficiente (1)	Insuficiente (1)
2	Insuficiente (1)	Insuficiente (1)	Insuficiente (1)
4	Insuficiente (1)	Suficiente (2)	Insuficiente/suficiente
5	Suficiente (2)	Insuficiente (1)	Insuficiente/suficiente
6	Suficiente (2)	Suficiente (2)	Suficiente (2)
7	Insuficiente (1)	Insuficiente(1)	Insuficiente (1)
8	Suficiente (2)	Suficiente (2)	Suficiente (2)
9	Insuficiente (1)	Insuficiente (1)	Insuficiente (1)
10	Insuficiente (1)	Insuficiente (1)	Insuficiente (1)
12	Insuficiente (1)	Insuficiente (1)	Insuficiente (1)
13	Insuficiente (1)	Insuficiente (1)	Insuficiente (1)
14	Suficiente (2)	Insuficiente (1)	Insuficiente/suficiente
15	Insuficiente (1)	Insuficiente (1)	Insuficiente (1)
16	Suficiente (2)	Suficiente (2)	Suficiente (2)
17	Insuficiente (1)	Insuficiente (1)	Insuficiente (1)
18	Suficiente (2)	Suficiente (2)	Suficiente (2)
20	Satisfactorio (3)	Satisfactorio (3)	Satisfactorio (3)
21	Destacado (4)	Destacado (4)	Destacado (4)
22	Insuficiente (1)	Insuficiente (1)	Insuficiente (1)
24	Suficiente (2)	Insuficiente (1)	Insuficiente/suficiente

Fuente: elaboración propia

Atendiendo la tabla 8, se observa que el nivel de dominio del idioma de la mayoría de los sujetos en esta investigación fue “insuficiente” respecto a los aspectos morfológicos (gramática) y fonológicos (pronunciación) evaluados en la prueba oral controlada. Solamente cuatro estudiantes obtuvieron un nivel de dominio “suficiente”, uno de los estudiantes obtuvo el nivel satisfactorio y uno destacó. Por otra parte, fueron tres los estudiantes que se colocaron en el nivel “suficiente” del uso de la gramática en la

prueba de producción controlada mientras que, en la pronunciación, en el mismo tipo de prueba, demostraron tener un nivel de dominio insuficiente. Curiosamente, también se observó que hubo un solo caso en el que se encontró un dominio insuficiente en el uso de la gramática y un dominio suficiente en su pronunciación en el mismo tipo de prueba. Observemos lo que ocurrió con la prueba de producción oral libre en la tabla 9.

Tabla 9 Resultados prueba de producción oral libre

Sujeto	Producción libre Gramática	Producción libre Pronunciación	Promedio de prueba
1	Destacado (4)	Suficiente (2)	Satisfactorio (3)
2	Satisfactorio (3)	Suficiente (2)	2.5
4	Destacado (4)	Suficiente (2)	Satisfactorio (3)
5	Destacado (4)	Satisfactorio (3)	3.5
6	Satisfactorio (3)	Destacado (4)	3.5
7	Satisfactorio (3)	Insuficiente (1)	Suficiente (2)
8	Destacado (4)	Suficiente (2)	Satisfactorio (3)
9	Satisfactorio (3)	Insuficiente (1)	Suficiente (2)
10	Destacado (4)	Suficiente (2)	Satisfactorio (3)
12	Satisfactorio (3)	Suficiente (2)	2.5
13	Destacado (4)	Suficiente (2)	Satisfactorio (3)
14	Destacado (4)	Insuficiente (1)	2.5
15	Satisfactorio (3)	Insuficiente (1)	Suficiente (2)
16	Destacado (4)	Insuficiente (1)	2.5
17	Satisfactorio (3)	Satisfactorio (3)	Satisfactorio (3)
18	Destacado (4)	Suficiente (2)	Satisfactorio (3)
20	Satisfactorio (3)	Suficiente (2)	2.5
21	Satisfactorio (3)	Satisfactorio (3)	Satisfactorio (3)
22	Destacado (4)	Destacado (4)	Destacado (4)
24	Destacado (4)	Satisfactorio (3)	3.5

Fuente: elaboración propia

Estos resultados muestran que el nivel de dominio de la producción oral que sobresale es el nivel satisfactorio. Al respecto, un 40% de los participantes obtuvo el puntaje para ser clasificado en este nivel, mientras que el 15% fue clasificado en un nivel suficiente de dominio del idioma en la prueba de producción oral libre. Estos resultados fueron muy similares a los de la prueba de producción oral controlada, pues solo un participante fue clasificado en el nivel de dominio destacado. Cabe mencionar que tres

de los sujetos obtuvieron un nivel de dominio satisfactorio en los aspectos gramaticales en la prueba de producción libre y un nivel satisfactorio en los aspectos de pronunciación; dos de los sujetos obtuvieron el nivel destacado en los aspectos gramaticales y satisfactorio en pronunciación. Por último, hubo un sujeto que destacó en el uso de los aspectos fonológicos mientras que en el empleo de las estructuras gramaticales demostró tener un dominio satisfactorio del idioma.

Ahora bien, para examinar la relación de la producción oral con la calidad y la cantidad, se corrieron algunas pruebas estadísticas, como la correlación de Pearson. Dado que una de nuestras variables fue el tipo de prueba (controlada o libre), se corrieron las pruebas atendiendo esta variable. En la tabla 10, se presentan los resultados de las pruebas estadísticas entre la prueba oral controlada y el nivel de calidad de *input* de los estudiantes. Estas pruebas se realizaron primeramente tomando en cuenta la calificación total de la prueba controlada y la prueba libre y considerando por separado las calificaciones del aspecto morfológico y fonológico. La prueba arrojó los siguientes resultados.

Tabla 10 Correlaciones entre calidad y prueba de producción oral controlada

		Calidad
Prueba controlada	Correlación de Pearson	.744
	Sig. (bilateral)	.000
Prueba controlada gramática	Correlación de Pearson	.723
	Sig. (bilateral)	.000
Prueba controlada pronunciación	Correlación de Pearson	.710
	Sig. (bilateral)	.000

Fuente: elaboración propia

En este estudio se encontraron correlaciones altas entre la calidad y la prueba de producción oral controlada. Promediando el resultado de las pruebas de producción en los dos tipos de aspectos estudiados, es decir morfológico y fonético, se observa que la correlación es alta. Por lo que se refiere a la correlación entre cada aspecto, en este caso específico, la gramática, se observa que la correlación sigue siendo significativa. Por

último, los resultados arrojan que la variable calidad y la variable producción controlada considerando el aspecto fonológico de la lengua inglesa, tiene relación obteniendo un grado alto de relación lineal de .71 lo cual significa que hay una estrecha relación entre variables calidad y producción oral y una fuerza mayor entre las variables.

A continuación, analizamos la relación de la calidad con la prueba tipo libre. La prueba arrojó los siguientes resultados ilustrados en la tabla 11.

Tabla 11 Correlaciones entre calidad y prueba de producción oral libre

		Calidad
Prueba libre	Correlación de Pearson	.740
	Sig. (bilateral)	.000
Prueba libre gramática	No existe correlación significativa	
Prueba libre pronunciación	Correlación de Pearson	.729
	Sig. (bilateral)	.000

Fuente: Elaboración propia

A partir de los datos de la tabla 11, se evidencia que el grado de relación entre la variable calidad y el promedio general de la prueba oral libre fue alta, sin embargo, al realizar la correlación entre la calidad y cada uno de los aspectos estudiados, ya sea la gramática o los aspectos fonológicos en esta prueba, se obtuvieron resultados diferentes a los obtenidos con la prueba controlada. Los resultados de las correlaciones fueron significativos entre la calidad y la prueba de producción analizando la pronunciación, pero no se obtuvo relación significativa en la prueba de producción analizando los aspectos gramaticales. Es de observar, por tanto, que, si consideramos los dos tipos de prueba, la actuación de los participantes fue mejor en la controlada que en la libre, lo cual parece indicar que el tipo de tarea afecta el desempeño de los estudiantes.

De acuerdo con los resultados, se observa que existe una correlación alta en cinco de

las seis pruebas de correlaciones de Pearson realizadas. Esto indica que la variable de calidad está altamente asociada con la producción oral. Casi sin importar el tipo de ejercicio (libre o controlado), la asociación se produce; sin embargo, cuando se observan los resultados separando el aspecto de la lengua a evaluar, ya sean los aspectos morfológicos o fonológicos, la calidad sí influye en los resultados de las pruebas de producción oral controlada y la libre.

4.5 Relación calidad y cantidad del *input* con producción oral

Finalmente, para dar respuesta a la última pregunta de investigación sobre la posible relación entre calidad y cantidad del *input* y la producción oral, se realizaron pruebas de correlación de Pearson con la variable cantidad empleando el promedio de horas en el que los participantes se exponen al idioma a la semana. Los resultados de las pruebas de correlación de Pearson fueron negativos en cuanto a la correlación entre las variables cantidad y producción oral, sin embargo, se considera que el hecho de que no haya correlaciones entre estas dos variables no significa que no tenga un efecto en la adquisición de la lengua, simplemente se puede observar que la cantidad no mostró dependencia con la producción oral como sí lo hizo la calidad. Es decir, la cantidad si tiene un rol en la adquisición de lenguas; no obstante, quizá esta relación no sea tan significativa como ocurre con la calidad.

Como hemos visto en este capítulo los principales hallazgos fueron que, si bien ninguno de los estudiantes recibe *input* de calidad superior dentro y fuera del aula, más de la mitad de los participantes reciben *input* de ambas fuentes: interactivas y no interactivas. Esta es una aseveración que resulta a partir del nivel de *input* en el que fueron clasificados los estudiantes al utilizar la taxonomía CIL para valorar la calidad de *input* al que reportaron exponerse y dentro de las razones más importantes para llegar a esta conclusión es que las fuentes que emplean para la adquisición del idioma inglés son escasas y la inteligibilidad es más alta de lo que se recomienda para que pueda haber un

avance en la interlengua del aprendiz. En lo que se refiere a la cantidad del *input* que reportaron los participantes en esta investigación, se encontró que existe una mayor exposición a *input* lingüístico en términos de horas dentro del aula que fuera del aula.

En lo que respecta a las diferencias entre el *input* dentro y fuera del aula, se observa que dentro del aula los estudiantes emplean otros materiales diferentes a los que se expone el estudiante para recibir *input* fuera de esta. Curiosamente también se observó que la calidad en el indicador inteligibilidad es considerada como inferior dado que dentro del aula la inteligibilidad es mayor y fuera esta inteligibilidad disminuye. Estos resultados podrían indicar que hay *input* que puede no ser aprovechado debido al grado de inteligibilidad del *input* al que se expone el sujeto, ya que si este contiene estructuras cuyos elementos lingüísticos tienen un grado igual o más bajo del nivel de competencia de los participantes, este no mejora o avanza, por el contrario, la inteligibilidad en el *input* lingüístico que está bastante por encima de la competencia actual de dominio del idioma inglés del sujeto, no será entendido y no generará aprendizaje. Hasta aquí presentamos los resultados, en el siguiente capítulo se realiza la discusión de estos resultados considerando la teoría en la que se enmarca esta tesis, así como los hallazgos de investigaciones previas.

CAPÍTULO 5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En este capítulo, se presenta la discusión de los resultados a partir de las preguntas de investigación, las cuales fueron: ¿Cuál es el *input* lingüístico al que están expuestos los estudiantes en términos de calidad y cantidad dentro y fuera del aula?, ¿qué diferencias hay entre el *input* lingüístico en el aula y el *input* lingüístico fuera del aula?, ¿cuál es la relación entre el *input* lingüístico reportado por los estudiantes y su producción oral en dos tipos de pruebas (controlada y libre)? y ¿qué tipo de *input* lingüístico tiene mayor efecto en la producción oral? Así, tenemos cinco subcapítulos: en primer lugar, se encuentra la discusión sobre la experiencia previa de los estudiantes y la taxonomía propuesta para medir la calidad del *input*; en segunda instancia, discuten los hallazgos del tipo de *input* lingüístico al que están expuestos los estudiantes dentro y fuera del aula. Luego, la discusión se centra en la relación establecida entre el tipo de *input* lingüístico que reportaron estos estudiantes con su producción oral y, finalmente, se discuten los resultados respecto al tipo de *input* que se halló como de mayor efecto en la producción oral.

5.1 Experiencia lingüística previa y taxonomía CIL

Los sujetos en este estudio proporcionaron información sobre cursos extracurriculares tomados previos a su ingreso a la universidad, así como su experiencia en países angloparlantes y tiempo invertido en ello; todo esto para identificar su experiencia lingüística previa. Los resultados permitieron observar que un poco más de la mitad de los estudiantes había tenido contacto con el idioma inglés por medio de cursos

extracurriculares, puesto que reportaron haber tomado por lo menos un curso extracurricular de inglés previo a su ingreso a la universidad. No obstante, algunos estudiantes reportaron no haber tomado algún curso extracurricular de inglés previo a su ingreso a la universidad y solamente dos estudiantes reportaron haber tomado más de cuatro cursos extracurriculares previos. Así, es claro que más de la mitad de los participantes ha tenido contacto con el idioma anteriormente por medio de cursos extracurriculares; sin embargo, los que reportaron no haber tomado algún curso de este tipo previo a su ingreso a la universidad no significa que no haya tenido experiencia previa alguna con el idioma, ya que al cursar la secundaria y preparatoria tuvieron que llevar algún curso de inglés que posiblemente influyó en sus resultados en las pruebas de producción oral realizadas y en el *input lingüístico* que reportaron recibir.

La diferencia en la duración de los cursos extracurriculares tomados por los estudiantes varió entre los tres meses y los nueve años, al respecto se encontró que los estudiantes que reportaron haber tomado cursos por más tiempo, siete y nueve años, no mostraron grandes diferencias respecto a su clasificación por indicador para valorar la calidad del *input* en comparación con los que tomaron cursos mensuales o por uno y dos años. Incluso, sus resultados en la clasificación por indicador son muy similares a los de los estudiantes que no reportan haber tomado cursos extracurriculares previos. No obstante, se observan algunas diferencias en sus resultados en las pruebas de producción oral debido a que, los estudiantes que reportan haber tomado cursos extracurriculares previos tuvieron mejores resultados en los aspectos gramaticales de la prueba de producción oral libre, en comparación con aquellos estudiantes que no tomaron este tipo de cursos previos.

En relación con los resultados sobre las experiencias en países angloparlantes de los participantes y el tiempo invertido en ello, una gran mayoría reportó no haber residido o realizado estancias en algún país anglófono. Esto significa que la mayoría de la muestra no ha tenido muchas experiencias en contextos reales donde se hable el idioma como lengua materna o segunda lengua y que su contacto con nativos es casi nulo. No obstante, un participante reportó que residió en un país anglófono por un mes: Belice, país vecino y con convenio con la Universidad de Quintana Roo para realizar estancias de verano. Este país es uno de los contextos angloparlantes reales más cercanos al

contexto donde se realizó este estudio, pero resulta interesante que solo uno de 20 estudiantes reportó haber realizado una estancia ahí por un mes.

Además, como se mencionó, la Universidad de Quintana Roo cuenta con un convenio con la Universidad de Belice para realizar estancias en el periodo de verano y fomentar la adquisición del idioma y su cultura. Esta experiencia podría proveer de otro tipo de *input lingüístico* en beneficio del aprendizaje de los estudiantes y es lamentable notar que, a pesar de que contamos con una notable cercanía con este país angloparlante donde la gente podría estar expuesta a contacto con nativo hablantes, los estudiantes no participan en estos programas de intercambio que ofrecen becas completas. Al parecer hay ciertas actitudes negativas respecto a la exposición a ese tipo de *input* en este contexto dado que, por experiencia empírica, he observado el poco interés por saber de la cultura beliceña e incluso los mismos estudiantes tienden a mantener prejuicios sobre la comunidad beliceña al escuchar comentarios como que el inglés de Belice no es bueno, que es un país pequeño, muy peligroso para visitar, entre otros. Podemos resumir lo dicho hasta aquí señalando que el *input* previo de la mayoría de los estudiantes es escaso puesto que, aunque sí reportaron haber tomado algún curso previo a su ingreso a la universidad, los cursos que más sobresalieron fueron los mensuales, más aún, de los 20 estudiantes solamente uno reportó haber residido en un país angloparlante donde hay más oportunidades de exposición.

En este estudio se propuso la taxonomía CIL desarrollada a través de la revisión de la literatura. A pesar de que se recomienda proveer de un tipo rico de *input* en la adquisición de una segunda lengua, no se encontró información suficiente para categorizar el *input* en términos de calidad. Con el objetivo de colaborar con esta necesidad, se decidió desarrollar la taxonomía CIL para determinar la calidad del *input lingüístico*, aporte que se espera que sirva para futuros estudios, aunque abierta a modificaciones de acuerdo con las necesidades de cada contexto. Esta taxonomía fue de gran utilidad al permitir clasificar por indicadores a los elementos específicamente identificados como potencializadores, positivos y favorecedores para la adquisición de una lengua extranjera en el contexto mexicano, específicamente en la Universidad de Quintana Roo, donde se espera preparar a futuros docentes de inglés. En este caso, esta propuesta no se encuentra en relación alguna con propuestas anteriores de otros autores

dado que no se halló algún otro autor que se diera a la tarea de determinar elementos específicos o propuestas para medir esta calidad. No obstante, sí se identificaron artículos sobre técnicas que proponen “mejorar” el *input lingüístico* en la adquisición de una L2 como el *input realzado* (White, 1996; Jensen, 2001; Sadeghi, 2013 y Jabbapoor y Tajeddin, 2012) y el *input pre-modificado* (Azizi, 2016).

Este estudio se enfocó en el *input lingüístico* en general al que los estudiantes se exponen tanto dentro como fuera del aula; es decir, aquel al que los aprendices podrían estar conscientemente o inconscientemente expuestos y en el que no específicamente se haya empleado alguna de las técnicas para aumentarlo, como el *input realzado* y el *pre-modificado*.

5.2 La calidad y cantidad del *input* lingüístico dentro y fuera del aula

La segunda pregunta de esta investigación buscó describir el *input* al que se exponen los estudiantes en términos de calidad y cantidad dentro y fuera del aula. Sobre la cuestión calidad de *input* lingüístico se encontró escasa o casi nula información en la literatura, no obstante, las hipótesis que enmarcaron este estudio permiten ir sugiriendo una posible explicación de los resultados obtenidos.

Al respecto, en términos de calidad, los estudiantes fueron clasificados en calidad media de *input* lingüístico dentro del aula. Es decir, los resultados muestran que se exponen a *input* por medio de ambas fuentes de *input*: interactivas y no interactivas, aunque de manera limitada y no equilibrada. Entre estas fuentes interactivas a las que reportaron exponerse se encuentran las páginas web y en las no interactivas, los libros y las grabaciones de nativo hablantes. Estas fuentes de *input*, como se mencionó con anterioridad, son limitadas a tres o cuatro fuentes entre ambos tipos. Por ejemplo: un estudiante reporta exponerse a *input lingüístico* solamente por medio de libros, audios y no nativo hablantes.

De igual manera, el estudiante reportó exponerse a *input* por contacto con ambos tipos de registros utilizados en lenguas: formal e informal, aunque sobresale un solo tipo en la mayoría de los casos. Y a pesar de que reportan una exposición a ambos tipos de hablantes; nativo y no nativo hablantes, destacan que se exponen más a un solo tipo de hablante (no nativo hablante) y el *input* al que se exponen es inteligible la mayoría de las veces. Además, estos estudiantes reportaron tener contacto con dos variedades del idioma (americano y británico en su gran mayoría) aunque contrariamente a lo esperado, se observó que dentro del aula los estudiantes reportaron exponerse más a la variedad británica que a la americana a pesar de que el libro que utilizaban en ese semestre empleara la variedad americana. Asimismo, curiosamente se observó que un alumno reportó estar en contacto con la variedad australiana del idioma solo dentro del aula. Este resultado debe ser comentado dado que el estudiante pudo haber sido influenciado indirectamente por las opciones a seleccionar en el ítem o haberse basado en alguna experiencia donde se expuso dentro del aula a algún audio, o algún otro material que presentara su contenido en esta variedad del idioma. De igual manera, este resultado podría deberse a que este estudiante tenga algún tipo de exposición o contacto con una persona o material que emplee esta variedad del idioma. Esta clasificación surge de igual manera al considerar el *input* al que se exponen fuera del aula con excepción de esto último.

Tomando juntos los resultados antes mencionados no son consistentes con las postulaciones de Davies (1991), Hospitalé (2000), Pastor (2003) y Crystal (2009). Hospitalé (2000) señala que un hablante competente en un idioma posee la capacidad de utilizar una variedad histórica y al menos los registros familiar, coloquial y formal. Además, la exposición a los tipos de hablantes del inglés es un factor influyente en la adquisición de una L2 puesto que un hablante nativo tiene la gran capacidad para producir discurso fluido y espontáneo, y tanto en la producción como en la comprensión, el hablante nativo presenta gran amplitud en la competencia comunicativa (Davies 1991 citado en Chacón 2000, p.11). En interacción, el hablante no nativo tiene una influencia positiva en el aprendizaje de una L2 ya que esta actividad fomenta la generación de preguntas de comprensión, verificación, aclaración y reformulaciones generando la necesidad de prestar atención al contenido y a la forma, considerados como

procesos esenciales en el aprendizaje de una lengua (Pastor, 2003). Por su parte, las variedades principales del inglés en la actualidad son tres; el inglés británico, el inglés americano y el inglés australiano, no obstante, Crystal (2009) señala a las variedades americana y británica como estándares o más importantes, consideradas como perfectamente comprensibles para un hablante competente de inglés de otra variedad.

Estos resultados podrían ser objeto de escrutinio por el hecho de que algunos participantes reportaron exponerse de manera equilibrada con nativo y no nativo hablantes, no obstante, generalmente los profesores que imparten asignaturas en la carrera de Lengua Inglesa no son nativos hablantes del inglés. Dada esta circunstancia, surgiría el cuestionamiento sobre la verdadera existencia de oportunidades de exposición e interacción con nativo hablantes reportado por estos sujetos. De igual manera ocurre con el balance de exposición al registro formal e informal de la lengua, puesto que normalmente no se recurre a material o algún tipo de *input* que contenga ejemplos del registro informal, sobre todo dentro del aula, por eso se considera que los estudiantes probablemente pudieron entender al registro informal como lenguaje coloquial.

Los hallazgos de este estudio también indican que los participantes tienen un balance o equilibrio entre la exposición de la calidad del *input* que reciben tanto dentro como fuera del aula. Sin embargo, este balance no parece ser tan benéfico dados los resultados en las pruebas orales de los estudiantes. Hay evidencia muy limitada al respecto, no obstante Krashen (1985) sostiene que, cuando los aprendices intentan expresarse y hacerse entender en la lengua meta, ya sea en interacción con sus compañeros o el docente, activamente negocian el *input lingüístico* comprendido y ponen a prueba su asimilación, en este caso el *input* sería mucho más útil para la adquisición del idioma si los sujetos de este estudio se expusieran a fuentes de *input* por un mayor número de horas, a través de fuentes de *input* más variadas y que impliquen más interacción.

Respecto a la calidad, como ya se mencionó en la revisión de la literatura científica reflejada en la introducción, no hay estudios previos que permitan comparar o relacionar claramente estos resultados con el de otros estudios y que permitan analizar si los hallazgos se ven influidos por alguno de los factores considerados en este estudio, el tipo

de muestra y el contexto donde se realizó esta investigación o si de alguna manera, los resultados eran probables o poco probables de obtener.

Por lo que se refiere a los resultados de cada uno de los indicadores propuestos para determinar la calidad del *input*, se observa que una mayor cantidad de participantes fueron clasificados en calidad media en los indicadores registro e *inteligibilidad* en comparación con los demás indicadores (fuente, variedad y tipo de hablante). En lo que respecta a la calidad inferior de *input* lingüístico, a pesar de ser minoría los participantes que fueron clasificados en este nivel son cuatro los indicadores en los que se encuentra clasificado por lo menos un estudiante. Entre esta minoría, el indicador que destaca es el de *fuentes de input*, en el que fueron clasificados nueve participantes. Una explicación tentativa para estos resultados sería que los participantes localizan más oportunidades para exponerse a través de fuentes a los diferentes registros del idioma en su vida diaria así como se enfocan en practicar su nivel de *inteligibilidad*, sin embargo, no ocurre lo mismo al localizar oportunidades para exponerse a más fuentes diversas de *input*. De un total de veinte, cuya fuente de registro e *inteligibilidad* podría catalogarse como pobre o escasa. Los resultados proporcionan soporte concluyente de lo que Blanco (1989) viene postulando sobre la variedad de elementos que repercuten en el porcentaje y calidad de la adquisición de la lengua.

En términos de cantidad, el rango de horas a la semana a las que los estudiantes reportaron exponerse a *input* fue de 1 a 6 horas a la semana; número de horas que, de acuerdo con recomendaciones del Centro de Estudios Aplicados de Segundas Lenguas (CASLS), no logran ser ni el mínimo de horas de exposición diaria que se sugiere para alcanzar un buen nivel de dominio del idioma. Considerando que esta institución sugiere que, para que un estudiante alcance un buen nivel de dominio en el idioma, debe invertir por lo menos 1 hora diaria y que probablemente después de 630 a 720 horas de instrucción, algunos estudiantes pueden leer, hablar o escribir en el nivel de competencia intermedia o mejor. No obstante, también se recalca que el tiempo o las horas necesarias para aprender un idioma varía por cada estudiante. Algunos estudiantes necesitan más tiempo que otros por diversas razones. Estos resultados guardan relación con los hallazgos de Sivertzen (2013), quien al investigar sobre los efectos a largo plazo del *input* de inglés adicional (aumentando horas de clase) en el aprendizaje de inglés como

segunda lengua a edad temprana, halló que tanto la frecuencia de las palabras en los libros de texto de EFL como la limitación, ya sea por horas de clases en los que se puede tener acceso a cierto tipo de *input*, repercuten en gran manera al aprendizaje de la lengua.

Estos resultados, tanto los relacionados con cantidad como con calidad, concuerdan con Blanco (1989), quien señala que la exposición al *input* lingüístico en un contexto de inglés como lengua extranjera, es considerado limitado y de alguna manera, pobre.

5.3 Diferencias entre el *input* lingüístico dentro y fuera del aula

De acuerdo con Pastor (2003) existen diferencias entre los discursos a los que se exponen los aprendices de una L2 en los contextos dentro y fuera del aula. Ella sugiere dos discursos: “el discurso para no nativos hablantes” y el “discurso del profesor”. Al respecto, Long (1983) afirma que, a diferencia del contacto y modificaciones en el discurso fuera del aula entre nativos y no nativos hablantes, el profesor es elemento clave en el aprendizaje de una L2 dentro del aula. Esto se debe a que el discurso del profesor no se limita a simplificar, sino que en muchas ocasiones esta habla puede estar elaborada con repeticiones, paráfrasis, reelaboraciones, entre otros (citado en Pastor, 2003, p.265). La misma autora señala que existen modificaciones en estos discursos y que las diferencias más notorias entre los contextos dentro y fuera del aula radican en la interacción entre tipos de hablantes; ya sean nativos o no nativos hablantes, y el modo en que los contextos condicionan los papeles y funciones de cada uno en el discurso. Por su parte, Coyle (2005) manifiesta que en un contexto de inglés como lengua extranjera el contacto fuera del aula es escaso, no obstante, remarca que el grado de competencia de una L2 puede verse influenciado por la actividad didáctica dentro del aula.

Considerando las aportaciones de Pastor (2003), Long (1983) y Coyle (2005) las modificaciones en el discurso fueron tomadas en cuenta para identificar las diferencias del *input* lingüístico dentro y fuera del aula. Dentro del aula los estudiantes son expuestos a técnicas de *input* en el que se resaltan formas de la lengua para promover una

adquisición consciente como el *input* realzado o pre-modificado, mientras que fuera del aula, los estudiantes pueden exponerse a un tipo de *input* que probablemente no promueva una atención enfocada como sí ocurre dentro del aula.

Es importante señalar las diferencias entre el *input* recibido en los contextos dentro y fuera del aula, dado que, como se indica en el marco teórico en la Hipótesis del reconocimiento o (Noticing hypothesis) formulada por Schmidt (1990-2001) “las personas aprenden de las cosas a las que le ponen atención y aprenden muy poco de aquellas a las que no” (citado en Ellis, 2008, p. 437). Además, también considera que el aprendiz de una L2 no puede aprender las características de una lengua hasta que se vuelve consciente de ello. Es decir, para adquirir fonología se debe atender a la fonología, y para adquirir pragmática, uno debe notar tanto las formas lingüísticas como las características relevantes del contexto.

De esta manera, la importancia de distinguir las diferencias entre el *input* dentro y fuera del aula al que los estudiantes se exponen radica en la descripción de las diferentes estrategias o fuentes que le han permitido alcanzar el nivel de competencia lingüística de la L2 que posee dados los contextos en los que se está realizando la adquisición (dentro del aula y fuera del aula). En este estudio los resultados mostraron que las fuentes a las que más se exponen los sujetos para recibir *input* dentro del aula son las grabaciones de nativo hablantes y los libros de texto, mientras que fuera del aula, resultaron ser los medios audiovisuales y las páginas web las fuentes a las que reportaron estar más expuestos en su adquisición.

Considerando los resultados del contexto dentro del aula, por experiencia empírica las grabaciones de nativo hablantes y los libros de texto son fuentes que emplean técnicas como *input* realzado o enfocado para la adquisición consciente y promueven atención al enfatizar características formales de la lengua. Esto se vincula directamente con la hipótesis del reconocimiento de Schmidt (1990-2001), puesto que se utilizan estrategias que llaman la atención del estudiante, promoviendo aprendizaje consciente. Abordando los resultados del contexto fuera del aula, a pesar de que una de las dos fuentes a las que los estudiantes reportaron exponerse se clasifica como fuente interactiva, posiblemente el *input* general al que se exponen fuera del aula no es *input* enfocado. Esto se debe a que probablemente, fuera del aula, las fuentes a las que se

exponen los estudiantes al *input* no emplean técnicas como el *input* realizado o pre-modificado, no obstante, existe la posibilidad que al exponerse a estas fuentes los sujetos interactúen con gente, entonces la negociación de significados y el *input* modificado puede suceder. Pero si esta interacción no ocurre, en la exposición a fuentes que no emplean técnicas como el *input* realizado o pre-modificado, como se mencionó con anterioridad, los estudiantes no prestan atención y la adquisición es menos consciente, y, por consiguiente, la adquisición de la lengua posiblemente requerirá de más exposición para que los aprendices vayan entendiendo los aspectos formales de la lengua como la sintaxis, la morfología, la fonología y el léxico. No obstante, los resultados son consistentes con las indicaciones de Schmidt (1990-2001) quien condiciona el *input* al consciente reconocimiento previo por parte de los estudiantes de los fenómenos lingüísticos al que son expuestos mediante las muestras, puesto que considera que el *input* por sí solo no garantiza la adquisición.

Conviene subrayar que, de acuerdo con Larsen-Freeman y Long (1991) y Van Patten y Cadierno (1993), la ventaja de realizar ajustes al *input* a través del realce, la negociación y la pre-modificación es que se les puede dar a los aprendices el acceso a los ítems lingüísticos que no han sido adquiridos por los mismos en su proceso de adquisición de una segunda lengua. De esta manera, en este estudio se encontró que las grabaciones de nativo hablantes y los libros de texto son medios a los que más se exponen los estudiantes porque con ellos se pueden emplear estas técnicas de realce o aumento de *input* que permitan al estudiante enfocar su adquisición y que a lo mejor sean estrategias de los profesores de la Universidad de Quintana Roo para preparar a futuros docentes de la lengua, como es el caso de los participantes en este estudio.

En lo relativo a las variedades de la lengua, se identificó que mientras en el contexto áulico los estudiantes reportaron exponerse mayormente a la variedad británica y en un segundo lugar a la variedad americana, fuera del aula ocurrió algo similar, las variedades a las que reportan más exposición fueron la americana en primer lugar y la británica en segundo. Estas diferencias podrían deberse a que, como requisito de titulación para los estudiantes de la Licenciatura en Lengua Inglesa, se solicita la aprobación del examen CAE (Cambridge English: Advanced). El examen CAE evalúa las cuatro destrezas: comprensión oral, comprensión de lectura, expresión escrita y

expresión oral y antes estaba basado solamente en el inglés británico. Por tal motivo, los libros de texto que se empleaban en las clases de inglés se basaban en esta variedad del inglés y el material para trabajar en clases se veía enfocado a la enseñanza y aprendizaje de esta variedad. Estos resultados son consistentes con Crystal (2009), quien sustenta que las versiones americana y británica son reconocidas como los estándares o más importantes, perfectamente comprensibles para un hablante competente de inglés de otra variedad.

En cuanto al registro, la mayoría de los estudiantes reportó exponerse a ambos tipos de registro, formal e informal. Así, por ejemplo, algunos estudiantes reportaron exponerse a artículos científicos y libros de texto, pero también reportaron escuchar música y consultar páginas web o jugar videojuegos para su adquisición. Estos resultados parecen ser un poco dudosos dado que, dentro del aula, se considera que los estudiantes generalmente no se exponen a *input* con muestras de registro informal. Es decir, el *input* al que normalmente se expone a los estudiantes, no incluye el uso de modismos y léxico no tan preciso, el recorte de palabras o material que incluya oraciones breves y simples que no estén limitadas a las normas gramaticales.

Es difícil explicar este resultado que podría estar relacionado con el conocimiento vago o poco claro del significado de “registro formal” e “informal” que tienen los estudiantes. Sin embargo, se puede decir que los resultados permitieron observar que existe una concordancia con la sugerencia de Avendaño (2007) quien indica que “La escuela deberá proponer múltiples situaciones que requieran uso de variedades lingüísticas, pero, fundamentalmente, de la lengua estándar”. Estos resultados también muestran evidencia de lo sugerido por Hospitalé (2000), quien sostiene que un hablante competente maneja habitualmente una variedad histórica y varios registros (al menos, los registros familiar, coloquial y formal).

Por lo que corresponde al tipo de hablante, dentro del aula, la mayoría de los estudiantes reportó exponerse a ambos tipos de hablantes y muy pocos reportaron exponerse más a los nativos hablantes, mientras que fuera del aula, fue un poco menos de la mitad que reportó exponerse a ambos tipos de hablantes y una cantidad aún menor la que reportó exponerse más a los nativos hablantes. Cabe mencionar que a pesar de que parece que en más casos se exponen a los nativos hablantes dentro del aula, esta

exposición se da solamente por fuentes o medios no interactivos, como consecuencia, la exposición es pasiva. No obstante, este equilibrio entre exposición a ambos tipos de hablantes que aparentemente se presenta con los sujetos en este estudio, puede fomentar la adquisición en las diferentes formas que se pueden presentar debido al tipo de hablante. Al respecto, estos resultados coinciden con los hallazgos de otros estudios (Varonis y Gass, 1985 citados en Pastor, 2003, p.268) en los que se ha observado que el dialogo entre no nativo hablantes (NNH) es tan útil para la adquisición de una L2 como las conversaciones con nativo hablantes (NH).

Estos hallazgos sugieren que, en general los estudiantes si bien reciben *input* de nativo hablantes, de variedades diversas y de ambas fuentes, esta exposición es pasiva debido a que no se interactúa con el medio y no da paso a la reconstrucción de la interlengua de los aprendices. Los resultados obtenidos no soportan la hipótesis de la interacción de Long (1981, 1983a, 1996) dado que el aprendiz no interactúa con interlocutores en negociación sobre significado y por ello la naturaleza del *input* podría no ser cualitativamente cambiada. Long (1981, 1983a, 1996) también sostiene que, si no ocurre interacción que permite atención y negociación, actividades que aceleran el proceso de aprendizaje, para que un estudiante se dé cuenta de las formas de lengua, necesitará más exposición en términos de tiempo y frecuencia. Posiblemente esta exposición pasiva podría permitir la reconstrucción de la interlengua de los aprendices, sin embargo, implicaría más tiempo y exposición con más frecuencia de acuerdo con Ellis (2002).

En cuanto al último indicador para determinar la calidad del *input* lingüístico de los participantes en este estudio, se observó que, dentro del aula, el nivel de inteligibilidad es mayor mientras que fuera del aula esta inteligibilidad disminuye considerablemente por lo que se determinó que en general, la calidad de estos participantes en inteligibilidad es media. Al respecto, Schmidt (1990-2001) propone que para la adquisición de una segunda lengua “El *input* debe tener dos características para ser adquirido: ser comprendido y estar un nivel arriba del nivel actual del aprendiz ($i+1$)”. Aunado a él, Krashen (1985, 1994) indica que “una persona adquiere la lengua solamente cuando entiende la lengua que contiene estructuras un poco más arriba de su nivel actual de competencia” (p.246). Es decir, el aprendiz adquiere la lengua cuando el *input* al que es

expuesto contiene información de la lengua con un grado de complejidad ligeramente por arriba de su nivel de competencia que posee, ya que, si es muy por arriba y no entiende el contenido del *input*, no aprende y, por otro lado, si es debajo de su nivel, sólo se mantiene, pero no avanza. Por lo tanto, los resultados obtenidos no son consistentes con la propuesta de Schmidt (1990.2001) y parece posible que representen que, dentro del aula, no haya *input* aprovechado si el nivel de inteligibilidad es igual o más bajo del nivel actual de los participantes.

Con respecto a la cantidad, se reporta un mayor número de horas de exposición a *input* dentro del aula, horas que en su mayoría resultan de exposición por medio de audios y lecturas. Fuera del aula la cantidad de horas de exposición disminuye con excepción de audios; no obstante, sería necesario para futuras investigaciones observar de qué manera estas horas en las que los participantes se exponen son empleadas para realizar actividades que impliquen interacción y en un nivel más profundo la reformulación de hipótesis para modificar y aumentar la interlengua del estudiante. Cabe mencionar que una gran parte de los participantes en este estudio resultó con un nivel de calidad medio de *input* donde también se consideraron los resultados de la cantidad de horas de exposición al *input* para ser categorizados en dicho nivel. Estos resultados apoyan más las postulaciones de Sivertzen (2013) quien señala que tanto la frecuencia como la limitación por horas de clases en los que se puede tener acceso a cierto tipo de *input*, repercuten en gran manera al aprendizaje de la lengua.

Por otra parte, estos resultados se contraponen con lo propuesto por Han (1991), quien señala que el *input* no interactivo es más importante que el *input* aportado dentro del aula, por lo menos en el contexto de adquisición de una lengua extranjera. Esto se debe a que, en su estudio, él indica que el *input* no interactivo (por ejemplo, el *input* que se recibe por medio de ver televisión o escuchar música) puede proporcionar *input* más comprensible que el *input* en el aula de inglés como lengua extranjera, si al menos ciertas condiciones se cumplen.

Los resultados de este estudio evidencian lo planteado en la hipótesis de Krashen (1989), quien postula que la conversación es una excelente manera de obtener información comprensible, pero en sentido estricto no es necesario. Esta idea encuentra eco en los presentes hallazgos porque el *input* no interactivo también sirve como *input*

comprensible, lo que permitió clasificar al estudiante en una calidad media de *input*. Sin embargo, sin la interacción con hablantes nativos, los estudiantes sólo pueden recibir cantidades muy limitadas de información comprensible, lo que puede disuadir el proceso normal de adquisición. Entonces, el *input* no interactivo parece ser una fuente importante para recibir información comprensible. No obstante, como el *input* en interacción es todavía la fuente más importante del *input* comprensible entre los tres tipos de *input*, una cierta parte de la hipótesis del *input* de Krashen es rechazada por la presente investigación. El mismo autor sostiene que la competencia formalmente aprendida no puede convertirse en una competencia adquirida con *input* comprensible y que los alumnos pueden hacer comprensible al *input* para ellos mismos sin necesidad de interactuar con nativo hablantes de la L2. Por lo tanto, la interacción debe enfatizarse como un factor importante, no necesario, en la hipótesis del *input*.

Dado el tipo de estudio pionero y la primera propuesta de indicadores de calidad del *input* lingüístico se debe ser cauto al hacer interpretaciones porque probablemente con estos resultados se puede identificar si esta cantidad y la calidad del *input* se pueden compensar, sin embargo, los resultados no se deben extrapolar. Esto quiere decir que puede que alguien se exponga poco al inglés por contacto con nativo hablantes o puede que el *input* no sea de mucha calidad, pero se reciba en mucha cantidad. Sin embargo, esto también depende de las habilidades cognitivas de aprendizaje y de estrategias que posea el aprendiz. Si hay gente a la que no le gusta los audios o charlas cara cara, y en su lugar prefiere textos, sus estrategias se van a ver modificadas por sus gustos.

5.4 El *input* lingüístico y la producción oral

Contrariamente a lo esperado y debido a que la mayoría de los participantes había sido clasificada dentro de la calidad media de *input*, en este estudio se encontró que los participantes obtuvieron calificaciones más altas en las pruebas de producción oral libre

que en la de producción oral controlada. Dado que Harmer (2007) y Sanborn y Nation (1997) indican que las actividades controladas se caracterizan por su enfoque en la forma lingüística de la L2 (*focus on form tasks*) y no en su significado (*focus on meaning tasks*), se esperaba que, en la prueba controlada, los sujetos se monitorearan más y fueran más conscientes, debido a que el tipo de ejercicio, por su naturaleza, atrae o enfoca la atención. Sin embargo, en este caso, el grado de monitoreo descendió en la prueba controlada y los estudiantes demostraron tener una capacidad mayor en la prueba de producción oral libre.

A pesar de demostrar una mayor capacidad en la prueba de producción oral libre, se observó que los participantes emplearon muchos más verbos irregulares que verbos regulares en sus relatos. Una explicación tentativa es que los estudiantes evitan la forma del pasado simple utilizando y pronunciando los verbos irregulares adecuadamente debido a que no han interiorizado la forma de pasado simple con terminación en /ed/, /d/ o /id/.

Para que el estudiante emplee la forma, el estudiante de alguna manera u otra debe primero debe reconocer la forma para finalmente adquirirla, puesto que, como considera Schmidt (1990-2001), el aprendiz de una L2 no puede aprender las características de una lengua hasta que se vuelve consciente de ello. Según Gómez, citado en Sánchez y Santos (2004), el reconocimiento es la fase en la que el estudiante reconoce o puede reconocer el contenido lingüístico en las muestras (*input*), aunque no necesariamente lo utiliza en su producción (*output*), esto guarda relación con el presente estudio ya que, si bien el sujeto realizó cada actividad empleando el pasado, este no lo demostró en su prueba de producción oral.

5.5 *Input* con mayor efecto en la producción oral

En este estudio, la variable cantidad del *input* claramente no mostró correlación con la producción oral, no obstante, son variables que se consideran que interactúan. Estos resultados se contraponen con la aseveración de Pinillos y Chávez (2015) y Boersma y

Escudero (2004), quienes señalan que, “Mientras más *input*, más aprendizaje”. De igual manera se contraponen con las sugerencias de Pastor (2003) quien indica que “a mayor cantidad de exposición a *input*, mejor (o por lo menos más rápida) adquisición” (p. 268).

Debido a que autores en estudios previos respecto al *input* lingüístico enfatizan la importancia de proveer de *input* rico (Pinillos, 2015) relevante (Jabapoor y Tajeddin, 2013), eficiente y efectivo (Zhang, 2009) y necesario (Jensen, 2001) se derivó una taxonomía para valorar la calidad del *input* lingüístico en la adquisición de una L2. Los resultados sugieren, contrario a la teoría actual, que el factor calidad mostró mayor efecto en la producción oral, no obstante se considera que la variable cantidad debe ser objetivo en futuras investigaciones. Tendrán que llevarse a cabo otros estudios experimentales que tomen en cuenta la cantidad de *input* en horas a las que se exponen los estudiantes a *input* y su impacto en la producción oral, puesto que estos resultados contradictorios podrían deberse a que en esta investigación los participantes no reportaron claramente el monto de horas a las que realmente se exponen a *input* y por ende en este estudio la cantidad no resultó tan significativa como con la calidad.

Este estudio arroja resultados que subrayan las conclusiones obtenidas en gran parte de los trabajos previos de este campo sobre los efectos de estrategias como el *input* realizado o pre-modificado, la negociación y la interacción para aumentar la calidad de *input* y su efecto en la adquisición del idioma.

Blanco (1989) por ejemplo concluyó que las fuentes de *input* realizadas que fomentan el reconocimiento de formas lingüísticas como material auténtico de la segunda lengua tiene un efecto positivo en grupos que se exponen directamente ello. Conclusiones similares obtuvo Sadegui (2013) quien, al explorar el impacto del *input* realizado a través de la interacción y la explicación en el discurso coherente de estudiantes de inglés y lenguas extranjeras de una universidad, halló que el *input* realizado tuvo un efecto significativo en el lenguaje académico del discurso de estudiantes de lenguas. En la misma línea, Jabapoor y Tajeddin (2012) en un estudio en el que compararon el efecto del realce del *input*, *output* individual y *output* colaborativo para la adquisición de inglés, estos concluyeron que las actividades en donde los aprendices se enfocan en la forma tuvieron más impacto en la adquisición del inglés que las actividades

de dictoglosia, además que reconocieron a las actividades de interacción como más favorables para el aprendizaje que las individuales.

De igual manera, White (1996) realizó un estudio acerca del input realizado para analizar el efecto de la adquisición del inglés en el que concluyó que los efectos de esta estrategia para aumentar la calidad del *input* fomentaron significativamente la adquisición en los estudiantes del idioma. Finalmente Han (1991) realizó un estudio considerando el *input* por interacción, el *input* dentro del aula y el *input* sin interacción en el cual concluyó que, si bien el *input* por medio de la interacción es lo mejor para la adquisición de una lengua, como lo proponen muchos investigadores, el *input* no interactivo es más importante que el *input* aportado dentro del aula por lo menos en el contexto de adquisición de una lengua extranjera. Además, concluyó que los alumnos pueden hacer comprensibles al *input* para ellos mismos sin necesidad de interactuar con nativo hablantes de la L2. A partir de las conclusiones anteriores y los resultados de este estudio que arrojaron correlaciones altas y significativas entre variable calidad y las pruebas de producción oral, se sugiere la importancia de considerar los indicadores propuestos para determinar la calidad del *input* lingüístico dentro del aula y fuera del aula, y de esta forma fomentar la adquisición del idioma de alumnos que se están formando como profesores del idioma inglés o cumplir con los objetivos que se persigan en cada programa de estudios.

CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES

La presente investigación ha permitido desarrollar una propuesta de indicadores para valorar la calidad del *input* lingüístico de los estudiantes; describir el tipo de *input* lingüístico en (términos de calidad y cantidad) al que están expuestos los estudiantes dentro y fuera del aula; establecer la relación entre el tipo de *input* lingüístico reportado por los estudiantes con su producción oral en dos tipos de pruebas (controlada y libre), y determinar el tipo de *input* que tiene mayor efecto en la producción oral. Los resultados se alcanzaron mediante la clasificación de los estudiantes en calidad de *input* superior, media o inferior de acuerdo con sus respuestas en el cuestionario empleado para este estudio. Dicha clasificación se realizó con base en la taxonomía CIL elaborada para fines de este estudio. En esta clasificación se tomaron en cuenta los cinco indicadores propuestos para valorar la calidad del *input* lingüístico de los estudiantes; estos fueron: fuente, variedad, tipo de hablante, registro e inteligibilidad. De igual manera, se logró describir el tipo de *input* en términos de cantidad al analizar las horas semanales a las que los estudiantes reportan estar expuestos a *input* dentro y fuera del aula y la frecuencia con la que se exponen a determinada *fuentes* de *input*.

Asimismo, para alcanzar el objetivo de establecer la relación entre el tipo de *input* lingüístico reportado por los estudiantes con su producción oral, se realizaron pruebas estadísticas descriptivas considerando la calidad de *input* en la que fueron clasificados. La cantidad promedio en horas a las que se exponen a *input* dentro y fuera del aula y sus calificaciones de la prueba oral (libre y controlada) se obtuvieron a partir de una rúbrica también elaborada para fines de este estudio que permitió evaluar aspectos morfofonológicos. Y, por último, para determinar el tipo de *input* que tiene mayor efecto en la producción oral, se calcularon los coeficientes de correlación de Pearson entre la variable “calidad de *input*”, “cantidad de *input*” y “producción oral”.

En este estudio, se ha dado cuenta de la calidad de *input* lingüístico que poseen los estudiantes de cuarto semestre de la Licenciatura en Lengua inglesa, la cual es media tanto dentro como fuera del aula. La calidad de los estudiantes es media, dado que, de

acuerdo con los indicadores utilizados en este estudio para determinar la calidad de *input* lingüístico, estos se exponen a pocas fuentes y estas son pasivas, en su mayoría, las muestras de la lengua a las que se exponen están al mismo nivel o muy poco arriba de su nivel actual de competencia (inteligibilidad) y sobresale un solo tipo de hablante al que reportan exponerse, el nativo. En lo que respecta a los indicadores de calidad con mayor diferencia entre los contextos dentro y fuera del aula se encontraron que fueron la fuente y la inteligibilidad. Es decir, las fuentes a las que se exponen dentro del aula son las grabaciones de nativo y no nativo a hablantes y los libros mientras que fuera del aula, las páginas web y los materiales audiovisuales son los medios a los que más estudiantes reportan exponerse, además la inteligibilidad es mucho más frecuente dentro de aula que fuera. La diferencia esencial entre estos contextos y las fuentes y frecuencia de inteligibilidad recae en los beneficios que estas aportan para la adquisición de una L2. Mientras que las grabaciones de nativo y no nativo a hablantes y los libros dentro del aula promueven más el reconocimiento de formas lingüística del idioma al ser materiales en los que se emplean técnicas como el realce de *input*, las fuentes fuera del aula no son fuentes en las que se promueva el reconocimiento y tampoco la interacción. La inteligibilidad en mayor frecuencia dentro del aula que fuera del aula permite aseverar que dentro del aula quizá el *input* al que se exponen los estudiantes es simplificado y no elaborado, aspecto que no permite que el estudiante modifique su nivel de competencia.

En la misma línea, considerando ambos contextos, dentro y fuera del aula, la cantidad a la que se exponen los estudiantes semanalmente a *input* (1 a 6 horas) se considera escasa, dado que las horas semanales a las que reportan estar expuestos a *input* son apenas el número de horas de clase que tienen del idioma inglés de acuerdo con el programa de estudios de la Licenciatura en Lengua Inglesa de la Universidad de Quintana Roo (1995-2010). De acuerdo con recomendaciones del Centro de Estudios Aplicados de Segundas Lenguas (CASLS), este número de horas no logran ser ni el mínimo de horas de exposición diaria que se sugiere para alcanzar un buen nivel de dominio del idioma. Además, al ser estudiantes de inglés en un contexto de inglés como lengua extranjera, la exposición al *input* lingüístico en este contexto es considerado limitado y de alguna manera, pobre (Blanco,1989). Finalmente, no puede pasar desapercibido Sivertzen (2013) cuando señala que la frecuencia como la limitación por

horas de clases en los que se puede tener acceso a cierto tipo de *input*, repercuten en gran manera al aprendizaje de la lengua.

También se encontraron correlaciones altas y asociaciones fuertes entre la variable calidad de *input lingüístico* y la producción oral de los estudiantes, aunque no entre la variable cantidad de *input* y la producción oral, por lo que se concluye que la variable que tiene mayor efecto en la producción oral es la de calidad. Estos resultados permiten entender que los estudiantes, al estar en un contexto de inglés como lengua extranjera, han estado expuestos a un *input* que probablemente no sea tan rico, eficiente y efectivo para su adquisición.

Con la condición de que haya un balance en los resultados de los indicadores propuestos para determinar la calidad del *input* lingüístico al que se exponen los estudiantes de inglés como lengua extranjera, el *input* que se recibe fuera del aula se puede complementar con el que se recibe dentro del aula. Uno como docente puede fomentar que se realice el proceso de andamiaje frente a sus alumnos para que posteriormente este proceso que implica ayuda, orientación e información que el profesor provee, permita desarrollar su zona de desarrollo próximo (Vygotski, 1982). Esta ayuda facilita el proceso de nuevo aprendizaje y contribuyan a su crecimiento intelectual. De otra manera, el aprendizaje recae en los propios procesos cognitivos del estudiante. Sin embargo, las estrategias empleadas por el profesor cuando expone al alumno a *input* dentro del aula pueden ser de ayuda para que, en el contexto no áulico, el alumno emplee algunos de los elementos de las estrategias que permitan enfocar su aprendizaje y también complementen su conocimiento. Es decir, que su experiencia dentro del aula le permita entender su proceso de aprendizaje e identifique las estrategias para fomentar un aprendizaje más consciente y utilice actividades que impliquen interacción. Todo ello se propondría con el fin de acelerar más la adquisición de la lengua al exponerse a *input* más interactivo y fomentar fortalecimiento en su zona de desarrollo próximo.

Este estudio ha demostrado que el dominio del idioma del alumno es un resultado directo de las horas de instrucción, así como también de la calidad de *input* lingüístico al que se expone. Y a pesar de que no hubo correlación alta ni significativa entre la cantidad y la producción oral, no se puede descartar que, al trabajar estas variables en conjunto, conducen a mejores resultados en la adquisición de una lengua extranjera. Por lo tanto,

si se desean resultados óptimos, se debe incorporar el tiempo adecuado y oportunidades de exposición a *input* de una calidad media o superior en el programa de estudio o en la dedicación de aprendizaje individual como primer paso. Solo después de asignar estos dos elementos de manera adecuada, se pueden abordar otros problemas. Las estrategias de estudio y la motivación del alumno, por ejemplo, son cuestiones de refinación que se decidirán una vez programado el tiempo y el *input* adecuado. Por supuesto, incluso el tiempo adecuado puede desperdiciarse en actividades o calidad de *input* que no promueve el dominio.

Concluyendo esta sección se puede decir que, si el estudiante recurre a *input* que no le es inteligible, a fuentes cuyo uso no fomentan la interacción para recibir retroalimentación, no hay equilibrio en el contacto con nativos y no nativos del idioma, además no hay variedad de contacto con las variantes del inglés y no asigna tiempo adecuado para su estudio, el *input* podría ser de poca utilidad para su adquisición.

Dicho lo anterior, se debe reconocer que en este estudio novedoso se realizan importantes contribuciones a la lingüística aplicada como la propuesta de indicadores para determinar la calidad y la taxonomía CIL, que permitió describir el tipo de *input* lingüístico al que se exponen los participantes en este estudio y la relación con su producción oral. Sin embargo, justamente por su novedad, es necesario considerar una serie de limitaciones importantes que son necesarias superar en futuros estudios. En primer lugar, al seleccionar una muestra por conveniencia, las conclusiones obtenidas no podrán ser generalizables a la población. En segundo lugar, la disponibilidad de los estudiantes para contestar los instrumentos de recolección de datos en los tiempos establecidos es otra limitante puesto que uno de los instrumentos tuvo que aplicarse en un tiempo y espacio fuera de su horario de clases. En tercer lugar, se encuentra que la propuesta de taxonomía podría ser poco óptima de acuerdo con los indicadores incluidos en esta como resultado de factores considerados por la investigadora como prioridad en el proceso de adquisición de una lengua extranjera, ya que, en otros contextos, las necesidades y los factores prioritarios podrían ser diferentes. En cuarto lugar, se deberá considerar una mejor precisión de rúbrica para la evaluación de la prueba oral que se realizó en este estudio. En el quinto lugar, la limitación es el número de ítems en el cuestionario, puesto que se considera que estos fueron abundantes y, posiblemente, ello

pudo distraer a los encuestados y conducir a respuestas sesgadas. Finalmente, se considera una limitación el tiempo para realizar la investigación, puesto que este fue breve y, a su vez, no permitió realizar un análisis intra-participante que permitiera describir con más profundidad casos sobresalientes y con mayor impacto para este estudio. Por lo tanto, dada la posibilidad de sesgo en las respuestas, se deben tomar con precaución estos hallazgos.

A partir de los resultados, se derivan algunas implicaciones pedagógicas, como la posibilidad de identificar fuentes, inteligibilidad, registro, las variedades y tipo de hablante de mayor calidad, que promueven interacción y a su vez una mejor adquisición. Estos resultados serán de particular interés para orientar a los profesores hacia la exposición a material con mejor calidad de *input* para fomentar una mejor adquisición en futuros docentes del idioma. De igual manera, puede ayudar a que los estudiantes o docentes se orienten para exponerse a actividades o materiales que promuevan un aprendizaje más consciente y eficaz y utilizarlos dentro y fuera del aula. Otra implicación podría ser la inclusión de otras variedades, fuentes más interactivas y tipo de hablantes tanto dentro como fuera del aula para la adquisición del idioma. De igual manera sería recomendable considerar el uso de la propuesta de indicadores y la taxonomía CIL para futuras investigaciones o para aplicaciones dentro del campo laboral de investigadores interesados en áreas de adquisición de lenguas o lingüística y para que directivos, docentes y estudiantes que pudieran darse la tarea de tomar en cuenta las recomendaciones aportadas en este trabajo y sugerir comprender lo que ocurre en su aprendizaje y de qué manera mejorarla, como podría ser al recurrir al tipo de *input* que mejor les satisfaga. Esta taxonomía podría ser útil para futuros estudios y, de acuerdo con el contexto y necesidades, puede ser modificada y adaptada.

De igual manera, los hallazgos sobre lo que ocurre con la calidad y cantidad de *input* y su relación con la producción oral pueden ser considerados con más detenimiento dentro de la planificación, diseño de planes de estudio y actividades en clase de manera que el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua sea un proceso más efectivo. Asimismo, las recomendaciones en este estudio posiblemente puedan orientar a docentes, formadores de docentes de inglés y estudiantes interesados en la enseñanza y aprendizaje de lenguas respecto al tipo de *input* lingüístico al que se exponen o exponen

a sus alumnos, y adapten material, recursos y actividades para favorecer un mejor o mayor aprendizaje. Los resultados aquí presentados son valiosos, pues aportan datos empíricos sobre un tema que, hasta donde se conoce, no ha sido estudiado de esta manera antes y menos en México dentro del área de lenguas extranjeras, y muy escasamente abordado en el ámbito internacional.

Sería recomendable que futuras investigaciones consideren investigar la influencia de la experiencia lingüística previa con los resultados de estos estudiantes. Teniendo en cuenta que, dentro de la duración de los cursos extracurriculares que los estudiantes reportaron haber cursado previos a su ingreso a la universidad se encuentran los cursos mensuales, semestrales y anuales, realmente se tendría que analizar a fondo el tiempo de preparación y el tipo de curso extracurricular que tomó cada estudiante respecto a la adquisición del idioma ya que ello puede favorecer a definir el grado de influencia que tiene esta variable sobre sus resultados en nivel de calidad y cantidad de *input* al que reportaron estar expuestos y sus pruebas de producción oral. Asimismo, se necesita más investigación para incrementar nuestro entendimiento sobre otros factores que influyeron en estos resultados y realizar esta investigación en otros contextos y con otro tipo de muestra. Además, sería interesante que futuros investigadores consideren la ampliación o disminución de las opciones de fuentes de *input* a las que nuevas generaciones de aprendices se exponen para la adquisición del idioma de acuerdo con sus necesidades y las nuevas tecnologías. De igual manera sería importante reexaminar el rango de horas promedio a la semana que los aprendices se exponen a *input*, además de la frecuencia de uso.

Finalmente, sería conveniente llegar a la aplicación del conocimiento aportado a través de los hallazgos, la taxonomía CIL y la propuesta de indicadores para valorar la calidad del *input* y elaborar estudios cualitativos o experimentales para estudiar efectos de fuentes, inteligibilidad, tipo de hablante, registro y variedad catalogados como de calidad superior para la adquisición de una lengua extranjera, así como se sugiere investigación adicional sobre la relación entre la calidad del *input* lingüístico de los estudiantes y la motivación para el aprendizaje de una lengua extranjera.

Fuentes consultadas

- Alanen, R. (1995) Input enhancement and rule presentation in second language acquisition. En R. Schmidt (Ed), *Attention and awareness in foreign language learning in teaching*. p. 259-302. Honolulu: Universidad de Honolulu.
- Alcaráz, G. (2011). Vocabulary *input* in classroom materials: two EFL coursebooks used in Spanish schools. *Revista española de la lingüística aplicada*. Volumen RESLA, (24), p. 9–28.
- Allegra, M. y Rodriguez, M. (2010, enero 17). Actividades controladas para el aprendizaje significativo de la destreza de producción oral en inglés como le. revista ciencias de la educación, 20, 133-152. 2019 febrero 18, De Dialnet bBase de datos.
- Allwright, R. (1984). The Importance of Interaction in Classroom Language Learning. *Applied Linguistics* 5: 156-71.
- Amores, M. & Pladevall, E. (2014). *Journal of English Studies*. The effects of written input in young EFL learners' oral output'. *Vvolùumen (12),), p. 7-33*.
- Arash, Azizi (Julio, 2016). Effects of non-negotiated pre-modified input, negotiation of input without output, and negotiation of input plus pushed output on EFL learners' vocabulary learning. *Journal of language teaching and research*. Volùmen (7), p. 773-779.
- Barquero D'Avanzo, M., y Ureña Salazar, E. (2015). Rúbricas para evaluar la competencia oral en un segundo idioma: Un estudio de caso. InterSedes: Revista de las Sedes Regionales, XVI (34), 1-22.
- Blanco, B. (1989). *The role of linguistic input in language acquisition: a listening comprehension-based study considering the input limitation of the E.F.L. environment*. Universidad de Indiana Bloomington, Indiana, Estados Unidos.
- Brown, G. y Yule, G. (1983). *Teaching the spoken language*. New York: Cambridge University Press.
- Caballero, R. (2007). Textual Input and Learning Outcomes: Enriching Input Through Genre Analysis., 29(1), P. 69–86.

- Cadierno, T. (1992). *Explicit instruction in grammar: A comparison of input based and output based instruction in second language acquisition*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Illinois, Urbana–Champaign, Estados Unidos.
- Chacón Beltrán, R. (2000). El hablante nativo de la lengua meta: ¿qué importancia tiene para la enseñanza de la L2. *Elia: Estudios de lingüística inglesa aplicada*, ISSN 1576-5059 Volumen (1), p. 9-22.
- Coyle, Y. (2005). El papel de la gramática en la enseñanza-aprendizaje inicial de la lengua extranjera. *Revista Porta linguarium*, Nº 3, 2005, PAGES.147-159.
- Creswell, J. (2007) *Qualitative inquiry and research design, choosing among five approaches*. (Investigación cualitativa y diseño de investigación, eligiendo entre cinco enfoques). Pp 78-151
- Cullen, R. (2001). PPP and beyond: Towards a centred-learning approach to teaching grammar. En H. Ferrer, B. Pennock, P. Pou, C. Gregori & M. Martí (Eds.), *Teaching English in a Spanish setting* (pp. 13-26). Valencia, España: Universidad de Valencia.
- Dahl, Anne & Vulchanova, Mila. (submitted). Naturalistic acquisition in an early language classroom. *Frontiers in Psychology*. Special issue: Learning a non-native language in a naturalistic environment: Insights from behavioral and neuroimaging research. *de Lingüística Aplicada* (2014) 16.
- Dörnyei, Z., y Taguchi, T. (2003). Constructing the Questionnaire. En *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing*. (2edición) p.51-57. Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dörnyei, Z., y Taguchi, T. (2003). Constructing a Questionnaire. En *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing*. (2 edición) p 11-47. Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dörnyei, Z., y Taguchi, T. (2003). Processing Questionnaire Data. En *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing*. 2 ed. p.83-109. Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Doughty, C. y, Long, MH. (2003). *The handbook of second language acquisition*. Nueva Jersey, Estados Unidos: Blackwell publishing.

- Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. OUP Oxford.
- Ellis, R. (1991). *Instructed Second Language Acquisition: Learning in the Classroom*.
- Ellis, R. (1994). Explicando la adquisición de una segunda lengua: Factores externos. En Ellis, R. (2a ed.), *El estudio de la adquisición de una segunda lengua* (pp.191-243). Oxford, Inglaterra: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford, Inglaterra: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2008). Explicando la adquisición de una segunda lengua: Factores externos. En el estudio de la adquisición de una segunda lengua (2a ed., p.246) Oxford: Oxford University Press.
- Escobar Urmeneta, C. (2001). Teorías sobre la adquisición y el aprendizaje de segundas lenguas. Recuperado de http://gent.uab.cat/cristinaescobar/sites/gent.uab.cat.cristinaescobar/files/escobar_2001_teorias_adquisicion_l2_manus.pdf
- Ferguson, C., y Farwell, C. (1975). Words and Sounds in Early Language Acquisition. *Language. Volumen 51*(2ed), p.419-439. doi:10.2307/412864
- Fernández, C. R. (2013). Técnicas de enseñanza basadas en *input* para la adquisición de la gramática en la sala de clase. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada. Volumen (7)*, p. 313.4.
- Figueredo, M. (2017, agosto, 17). Variedades). Variedades del inglés más importantes que debes conocer. {Variedades del inglés}. Recuperado de <http://blog.universaldeidiomas.com/variedades-del-ingles/>
- Finneran, D. y Leonard, L. (agosto, 2010). El rol del *input* lingüístico en el uso de la tercera persona del singular en el discurso de jóvenes. *Revista de investigación auditiva, de discurso y lenguaje*, 53 (4), p 1065-1074.
- García E. (2017) Diseño y validación de una escala de aprendizaje sobre salud colectiva en enfermería. *Revista de Salud Pública y Nutrición*, 16(4), p 24-29.
- García, P. (2010). Actividades comunicativas en clase de FLE. Recuperado de http://www.eduinnova.es/mar2010/actividades_comunicativas.pdf

- Garza, J., Y Mendoza, J. (2009). La medición en el proceso de investigación científica: Evaluación de validez de contenido y confiabilidad. *Innovaciones de Negocios*, 6(1), 17-32. Recuperado de <http://eprints.uanl.mx/12508/1/A2.pdf>
- Gass S y Varonis E. (1994) Input, Interaction, and Second Language Production. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 283–302.
- Gass, S. y Selinker, L. (1994).. *Second language acquisition: an introductory course*. Hilldale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gass, S. (1997). *Input, interaction and the second language learner*. Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Earlbaum.
- Gass, S. M. y Selinker, L. (2001). *Second Language Acquisition: An Introductory Course* 2nd edition, Lawrence. Erlbaum Associates, Inc. New Jersey.
- Gómez del Estal, M. (2004) *Los contenidos lingüísticos o gramaticales. La reflexión sobre la lengua en el aula de E/LE: criterios pedagógicos, lingüísticos y psicolingüísticos*. En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (eds.), *Vademécum para la formación de profesores*, SGEL, Madrid, p. 767-787.
- Gómez, M. (2004). CVC. Antologías didácticas. La descripción comunicativa de la lengua en el aula de ELE. M. Gómez del Estal (3 de 11) [Web log post]. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/descripcion_comunicativa/gomez03.htm#np9
- Harmer, J. (1991). *The practice of English language teaching*. London: Longman.
- Hatch, E. (1978). "Discourse analysis and second language acquisition ": *Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newburry House.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and Learning In The Language Classroom*. Oxford University Press.
- Hernández, R.; Fernández-Collado, C. y Baptista, P. (2006). Metodología de la Investigación. p. 273-290.
- Hernández, R.; Fernández-Collado, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. p. 407-487.
- Hernández, R.; Fernández-Collado, C. y Baptista, P. (2006). Metodología de la Investigación. p. 662-668.
- Hernández, S. R., Fernández, C. C., y Baptista, L. P. (2006). *Metodología de la*

investigación(4th ed.). México: McGraw Hill.

Identidad Universitaria - Universidad de Quintana Roo. (s.f.). Recuperado en septiembre 23, 2017, de <http://www.uqroo.mx/nuestra-universidad/identidad-universitaria/historia/>

Identidad Universitaria - Universidad de Quintana Roo. (s.f.). Recuperado en Septiembre 23, 2017, de <http://www.uqroo.mx/nuestra-universidad/identidad-universitaria/compromiso-con-la-calidad/>

Identidad Universitaria. (s.f.). Recuperado de <http://www.uqroo.mx/nuestra-universidad/identidad-universitaria/nuestra-guia/>

Jabapoor, S., y Tajeddin, Z. (2013). The effect of input enhancement, individual output, and collaborative *output* on foreign language learning: The case of English inversion structures. *Revista Espanolaespañola de LingüísticaLingüística Aplicada*, 26, 267–288. 2055664472752747325y9-fc--fc2055664472752747325Wigodski, J. (2010). Metodología de la investigación. Recuperado de <http://metodologiaeninvestigacion.blogspot.com/2010/07/>

Jauregi, K. (2012). La interacción, elemento clave en el proceso de aprendizaje de ELE. Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales. Simposio realizado en el XXIII Congreso Internacional de la ASELE, Sierra. Girona. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xxiii.htm

Jensen, Eva. (2002). Realce de *input* oral por medio del video: escuchar => comprender => ¿adquirir?

Jiménez, R. y Mancebo, R. (2008). Vocabulary *input* in EFL textbooks. *Revista española de la lingüística aplicada. Volumen* (21), p.147-165.

Kagan, S. (1995). *We Can Talk: Cooperative Learning in the Elementary ESL Classroom*. Recuperado de CAL Digests: https://elearn.mtsu.edu/d2l/lms/content/viewer/view.d2l?tld=14348648&d2l_body_type=1&ou=1579251ç

Kramersch, C., McConnell-Ginet S y Consortium for Language Teaching and Learning (1992). Text and context: a cross-disciplinary perspectives on language study. Dc. Heath, Lexington, Mass.

- Krashen, S. (1981). *Second language Acquisition and Second language learning*. Oxford, Pergamon.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second language Acquisition*. Oxford, Pergamon.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman.
- Krashen, S. (1985): *The Input Hypothesis*, London: Longman.
- Krashen, S. (2000c) *Has Whole Language Failed?* University of Southern California. Rossier School of Education. January,
- Kwon, S. (2006). *Roles of output and task design on second language vocabulary acquisition*. Universidad de Florida, Florida, Estados Unidos.
- Lantolf, J. P. (2006): "Sociocultural theory and L2: State of the Art", *Studies in Second Language Acquisition*, 28. p. 67-109.
- Lengua Inglesa - Universidad de Quintana Roo. (s.f.). Recuperado el 14 de octubre del 2017 de <http://www.uqroo.mx/planes-de-estudio/licenciaturas/chetumal/lengua-inglesa/>
- Leonardo, J. (2010, diciembre, 17). Tipos de prueba [Web log post]. Recuperado de <https://www.slideshare.net/h4rxkor3/tipos-de-prueba>
- Levi J y Varela J. (2005) *Análisis multivariable para las ciencias sociales*. Madrid, Pearson. p. 43-58.
- Levy, J. P. y Varela, J. (2005) *Análisis multivariable para las ciencias sociales*. Madrid, Pearson Prentice Hall, p. 507-566.
- Lightbown, P. (1992). "Getting quality input in the second/foreign language classroom", in C.
- Llopis-García, R. (2007). Procesamiento del input y mejora en el *output* para el aprendizaje de segundas lenguas. *Revista Nebrija*. Volumen (1), p. 100-123.
- Loaiza, F. R. (2004, diciembre). La lectura y su relación con la escritura. *Revista Electrónica de Educación y psicología*, 2(1), 1-24. Recuperado de <http://revistas.utp.edu.co/index.php/repes/article/download/5215/2501>
- Long, M.M. (1982). Native speaker/non-native speaker conversation in the second language classroom. En M. Long & C. Richards (Eds.), *Methodology in TESOL: A book of readings*, p. 339-354. Nueva York: Newbury House.

- Long, M. (1980). *Input, Interaction and Second Language Acquisition*. Unpublished doctoral dissertation, University of California, Los Angeles.
- Long, M. (1981). "Input, interaction and second language acquisition" in H Winitz (ed.): Native Language and Foreign Language Acquisition. Annals of the New York Academy of Sciences p. 379.
- Long, M. (1983). Native speaker/ non-native speaker conversation and negotiation of comprehensible *input* ". Applied linguistics.
- Long, M. (1996). The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition.
- Mackey, A. y Polio, C. (2009): Multiple Perspectives on Interaction, New York: Routledge.
- Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas [en línea].
cvc.16cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Mármol, G. A. (2011). Vocabulary *input* in classroom materials: two EFL coursebooks used in Spanish schools. *Revista española de la lingüística aplicada*. Volumen RESLA, (24), p. 9–28.
- Navarro, B. (2010, octubre 30). Adquisición de la primera y segunda lengua en aprendientes en edad infantil y adulta. *Revista Semestral de Iniciación a la Investigación en Filología*, 2, 115-128.
- Ortega, A. (2017) *La influencia del input en la adquisición de una segunda lengua en educación primaria*. Universidad de Valladolid, Valladolid, México.
- Paninos, D. (2005). *The role of output for learner attention to input in second language acquisition*. Universidad de Pensilvania, Pensilvania, Estados Unidos de América.
- Pastor, S. (2003). El habla para extranjeros: su papel en el aprendizaje de segundas lenguas (16). Recuperado de RESLA:
<http://hispadoc.es/descarga/articulo/1321761.pdf>
- Pérez, M. y Desmet, P. (2012). The effect of *input* enhancement in L2 listening on incidental vocabulary learning: A review. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. Volumen 34. p.153–157.
- Pérez, M. M., y Desmet, P. (2012). The effect of *input* enhancement in L2 listening on incidental vocabulary learning: A review. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 34, 153–157. ...<http://doi.org/Pinillos>
- Chávez, P. (2015). El rol de la cantidad de *input* en el proceso de aprendizaje de

- las categorías vocálicas /i:/ E /l / del inglés por niños castellano hablantes. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5441627>
- Politécnico Nacional México Nishikawa, I., y Nishikawa, S. (2014). learners' awareness of the role of *input* and task repetition on L2 speech production. *innovación educativa*, 14(64), 157–178. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179430480012>
- Ranta, L. y Lyster, R. (2004). A cognitive approach to improving immersion students' oral language abilities: The awareness-practice-feedback sequence. Manuscrito no publicado, Universidad de Alberta, Canadá.
- Real Academia Española. (2001). Cantidad. En *Diccionario de la lengua española* (22.a ed.). Recuperado de <http://lema.rae.es/drae2001/srv/search?id=omLxtVMljDXX25pMR06t>
- Real Academia Española. (2001). Taxonomía. En *Diccionario de la lengua española* (22.a ed.). Recuperado de <http://lema.rae.es/https://www.upf.edu/hipertextnet/numero-3/taxonomias.html>
- Reyes, M. R.; Hernández, E. y Yeladaqui, B. (2011) ¿Cómo elaborar tu proyecto de investigación? México, Conacyt- Fondos Mixtos de Quintana Roo pp. 47-58.
- Reyes, M. R.; Hernández, E. y Yeladaqui, B. (2011) ¿Cómo elaborar tu proyecto de investigación? México, Conacyt- Fondos Mixtos de Quintana Roo pp. 131-135.
- Reyes, M. R.; Hernández, E. y Yeladaqui, B. (2011) ¿Cómo elaborar tu proyecto de investigación? México, Conacyt- Fondos Mixtos de Quintana Roo pp. 129-131.
- Ritchie, W. y Bhatia, T. (1999). *Handbook of Second Language Acquisition*. p.413-468, San Diego, CA: Academic Press.
- Rodríguez Arocho, W. (2001). La valoración de las funciones cognoscitivas en la zona de desarrollo próximo. *Educere*, 5 (15), 261-269.
- Rosa, E. y O' Neil, D. M (1999). Explicitness, intake and the issue of awareness: another piece to the puzzle'. *Studies in second language acquisition. Volumen 21 (4 edicin)*. P. 511-556.
- Sadeghi, M. (2013, 21 de febrero) Input enhancement and connected discourse: A case of EFL academic context. *Academic journals*. Volumen (6), pp.2400-2407
- Sampieri, R. (2010) *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.

- Schmidt, R. (1990). "The role of consciousness in second language learning". *Applied linguistics* p. 29-58
- Schmidt, R. (2001) "Attention in P. Robinson (ed.): *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge University Press.
- Schwartz, B. D. (1993). on explicit and negative data affecting competence and linguistic behavior. *studies in second language acquisition*, 15: 147-163.
- Seyedtajaddini, K. (2014). the impact of audio *input* enhancement on efl learners' grammar learning from varying proficiency levels. *procedia - social and behavioral sciences*, 98, 1706–1712. recuperado de ...<http://doi.org/10.1016/j.procs.2014.12.100>
- Sivertzen, T. (2013). *The role of input in second language acquisition*. Universidad de ciencia y tecnología de Noruega, Trondheim, Noruega.
- Suárez-Obando, F. (2015). Un marco ético amplio para la investigación científica en seres humanos: más allá de los códigos y las declaraciones. *La propuesta de Ezekiel. J. Emanuel. Persona y Bioética*, 19(2), p. 182-197. doi:10.5294/pebi.2015.19.2.2
- Swain, M. (1985): "Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development", en S. Gass y C. Madden (eds.), *Input in Second Language Acquisition*, Rowley, Mass.: Newbury House.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. En G. Cook & B. Seidlhofer (Eds.), *Principle and practice in applied linguistics* (pp. 125-144). Oxford: Oxford University Press.
- Tajeddin, Z; Jabbarpoor, S; (2013). enhanced input, individual output, and collaborative output: effects on the acquisition of the English subjunctive mood. *revista signos*, 46() 213-235. recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=157028594003>
- Thornbury, S. (2005). *How to teach speaking*. London: Longman.
- Trofimovich, P. y Gatbonton, E. (2006). Repetition and focus on form in processing L2 Spanish words: Implications for pronunciation instruction [Versión electrónica]. *The Modern Language Journal*, 90 (4), 519-535.
- VanPatten, B. (1996). *Input processing and grammar instruction in second language acquisition*. Norwood, NJ: Ablex.
- VanPatten, B., y Cadierno, T. (1993). *Input Processing and Second Language Acquisition*:

- A Role for Instruction. *The Modern Language Journal* (77) p. 45-57.
- Vanpatten, B. y J. Williams, J. (eds) (.2007). *introduction in theories in second language acquisition*. Mahwah, Nueva Jersey.: Lawrence Erlbaum.
- White, J. (1996). *An input enhancement study with ESL children: effects on the acquisition of the possessive determiners*. Universidad de McGill, Montreal, Canadá.
- Wigodski, J. (2010, Julio, 21). Estadística descriptiva e inferencial [mensaje en un blog]. Recuperado de <http://metodologiaeninvestigacion.blogspot.com/2010/07/estadistica-descriptiva-e-inferencial.html>
- Wong, W. (2005). *Input enhancement: From theory and research to the classroom*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Yate, J. R., Montoya, M. R., y Bautista, S. M. (2016). desarrollo de la competencia oral del inglés mediante recursos educativos abiertos. *apertura: revista de innovación educativa*, 8(1).
- Zhang, S. (2009). The role of input, interaction and output in the development of oral fluency. *Revista English Language Teaching*, 2 (4) p. 91-100.
- Zimny, A. (2014). Adquisición y aprendizaje del artículo español por niños y adultos polacos en el entorno de inmersión. *Revista Nebrija*

Anexos

Anexo A

Parte 1 Rubrica para evaluar prueba de producción oral controlada

Criterios de evaluación	Destacado 4	Satisfactorio 3	Suficiente 2	Insuficiente 1	Puntaje obtenido
Gramática	Utiliza las estructuras gramaticales	Utiliza correctamente las estructuras	Frecuentemente utiliza las estructuras gramaticales	El uso que le da a las estructuras	

<p>estudiadas en clase sin error (pasado simple y continuo) en la formulación de cada una de sus oraciones (interrogativas, declarativas y negativas).</p> <p>No presenta errores de gramática y el mensaje es fácil de comprender.</p>	<p>gramaticales evaluadas en el momento (pasado simple y continuo) en la formulación de la mayoría de las oraciones sin importar su naturaleza (interrogativas, declarativas y negativas).</p> <p>Presenta muy pocos errores gramaticales y no interfieren con la comprensión del mensaje.</p>	<p>evaluadas al momento (pasado simple y continuo) sin embargo, del total de oraciones formuladas, sólo una tercera parte es formulada correctamente.</p> <p>Presenta errores ocasionales de gramática y no interfieren con la comprensión del mensaje.</p>	<p>gramaticales evaluadas al momento (pasado simple y continuo) en las oraciones formuladas indica que no conoce su aplicación. Los errores gramaticales impiden la comprensión del mensaje.</p>	
---	--	---	--	--

Parte 2 Rúbrica para evaluar prueba de producción oral libre

Criterios de evaluación	Destacado 4	Satisfactorio 3	Suficiente 2	Insuficiente 1	Puntaje obtenido

<p>Pronunciación</p>	<p>Habla claro y pronuncia de manera correcta los verbos en pasado considerando las tres terminaciones fonéticas de éste /ɪd/, /d/, /t/ Aplica las reglas de pronunciación estudiadas en clase.</p> <p>No presenta problemas de pronunciación y es fácil de entender.</p>	<p>Habla claro. El error de pronunciación se presenta en una sola ocasión ya que pronuncia de manera correcta la mayoría de los verbos en pasado considerando las tres terminaciones fonéticas de éste /ɪd/, /d/, /t/. No presenta problemas graves de pronunciación y es entendible.</p>	<p>La mayoría de las veces habla claro. Los errores de pronunciación que comete se presentan únicamente en tres ocasiones y no afectan la claridad del mensaje. Pronuncia de manera correcta la mayoría de los verbos en pasado considerando las tres terminaciones fonéticas de éste /ɪd/, /d/, /t/. Entendible, aunque con algunos problemas de pronunciación.</p>	<p>No habla claro y comete errores de pronunciación que afectan la claridad del mensaje. Pronuncia de manera incorrecta varios de los verbos en pasado considerando las tres terminaciones fonéticas de éste /ɪd/, /d/, /t/. Muy difícil de entender debido a los problemas de pronunciación.</p>
-----------------------------	---	---	--	---

1.1 Rúbrica adaptada al trabajo elaborado por Barquero y Ureña (2015).

Anexo B

03/mayo/2017

Hoja de información del estudiante

Título de la investigación: El *input* lingüístico y su relación con la producción oral de estudiantes de inglés como lengua extranjera.

- He leído y Erika Giovanna Lara Sima me ha explicado por medio de la hoja de información sobre el presente proyecto de investigación.
- Se me han explicado los propósitos del estudio y lo que se espera de mi participación en el mismo. Las dudas han sido aclaradas de manera satisfactoria y estoy de acuerdo con lo establecido en la hoja de información en lo que respecta a mi participación.
- He sido informado(a) que la información proporcionada será utilizada únicamente para fines de este estudio, serán manejados con confidencialidad y se respetará el anonimato.
- Estoy informado (o) que mi participación es completamente voluntaria y que tengo el derecho de retirarme del estudio en cualquier momento que lo considere.
- He recibido una copia de la hoja de información de la investigación y también del consentimiento del estudiante.

Seudónimo: _____

Firma: _____

Firma de la investigadora

Fecha: _____

Erika Giovanna Lara Sima

Anexo C

03/mayo/2017

Formato de consentimiento del estudiante

Título de la investigación: El *input* lingüístico y su relación con la producción oral de estudiantes de inglés como lengua extranjera.

- He leído y Erika Giovanna Lara Sima me ha explicado por medio de la hoja de información sobre el presente proyecto de investigación.
- Se me han explicado los propósitos del estudio y lo que se espera de mi participación en el mismo. Las dudas han sido aclaradas de manera satisfactoria y estoy de acuerdo con lo establecido en la hoja de información en lo que respecta a mi participación.
- He sido informado(a) que la información proporcionada será utilizada únicamente para fines de este estudio, serán manejados con confidencialidad y se respetará el anonimato.
- Estoy informado (o) que mi participación es completamente voluntaria y que tengo el derecho de retirarme del estudio en cualquier momento que lo considere.
- He recibido una copia de la hoja de información de la investigación y también del consentimiento del estudiante.

Seudonimo: _____

Firma: _____

Fecha: _____

Firma de la investigadora

Erika Giovanna Lara Sima

Anexo D

Cuestionario



**Encuesta sobre input
lingüístico Maestría en
educación
Universidad de Quintana Roo**

Estimado estudiante:

Te pido tu apoyo para responder una encuesta que pretende recabar datos para una investigación respecto al input lingüístico al que estás expuesto. Tu participación, la cual es voluntaria, es de vital importancia para este estudio. La información proporcionada en esta encuesta será estrictamente anónima y confidencial; únicamente se utilizará con fines de investigación.

Esta encuesta está conformada por cinco apartados y se responde aproximadamente en 50 minutos. Al principio de cada apartado, se encuentran las instrucciones, que te solicito leas con mucha atención. Muchas gracias por tu colaboración. Sección I. Marca con “√” según corresponda o responde en los espacios.

1. Sexo: Masculino ____ Femenino ____
2. Edad ____ Semestre ____
3. Me considero una persona con tendencia: extrovertida ____ introvertida ____
4. ¿Cuántos cursos de inglés extracurriculares (fuera de la escuela) habías tomado previamente a tu ingreso a la universidad? ¿por cuánto tiempo?
a) Ninguno ____ b) 1 a 3 ____ c) más de 4 ____ Tiempo ____
5. ¿En qué país angloparlante has vivido o realizado alguna estancia académica? ¿por cuánto tiempo? *Dejar en blanco si no aplica.
País: ____
Tiempo: ____
6. ¿Dónde te conectas a internet? Marca con “√” todas las que apliquen.
a) casa ____ b) escuela ____ c) trabajo ____ d) parque ____ e) otro: ____

Sección II. A continuación, encontrarás algunos enunciados con respecto al input al que estás expuesto. Marca con “√” todas las que apliquen. Si tu respuesta no se encuentra dentro de las opciones, marca otro y agrégalo.

7. Mi maestra proporciona los siguientes materiales/ insumos para practicar dentro del salón:

a) Grabaciones de nativos hablantes <input type="checkbox"/>	b) Grabaciones de no nativos hablantes <input type="checkbox"/>	c) Audiolibros <input type="checkbox"/>	d) Música <input type="checkbox"/>	e) Libros <input type="checkbox"/>	f) Páginas web <input type="checkbox"/>	g) Periódicos <input type="checkbox"/>
h) Artículos <input type="checkbox"/>	i) Revistas <input type="checkbox"/>	j) Visitantes nativos hablantes <input type="checkbox"/>	k) Visitantes no nativos hablantes <input type="checkbox"/>	l) Videojuegos <input type="checkbox"/>	m) Material audiovisual (videos, películas, programas de TV, etc) <input type="checkbox"/>	n) Otro, ¿cuál? _____ _____ <input type="checkbox"/>

8. ¿A cuáles de estos materiales o insumos debes recurrir para realizar tareas fuera del aula?:

a) Grabaciones de nativos hablantes <input type="checkbox"/>	b) Grabaciones de no nativos hablantes <input type="checkbox"/>	c) Audiolibros <input type="checkbox"/>	d) Música <input type="checkbox"/>	e) Libros <input type="checkbox"/>	f) Páginas web <input type="checkbox"/>	g) Periódicos <input type="checkbox"/>
h) Artículos <input type="checkbox"/>	i) Revistas <input type="checkbox"/>	j) Nativos hablantes <input type="checkbox"/>	k) No nativos hablantes <input type="checkbox"/>	l) Videojuegos <input type="checkbox"/>	m) Material audiovisual (videos, películas, programas de TV, etc) <input type="checkbox"/>	n) Otro, ¿cuál? _____ - <input type="checkbox"/>

9. Para practicar inglés fuera del aula, ¿a cuál(es) de los siguientes materiales/ insumos recurre?

a) Grabaciones de nativo hablantes	b) Grabaciones de no nativo hablantes	c) Audiolibros	d) Música	e) Libros	f) Páginas web	g) Periódicos
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Artículos	i) Revistas	j) nativo hablantes	k) no nativo hablantes	l) Videjuegos	m) Material audiovisual (videos, películas, programas de TV, etc)	n) Otro, ¿cuál? _____
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10.-Marca con "√" todas las que apliquen. El medio de input que más me ha sido útil para mi aprendizaje del idioma inglés es:

o) Grabaciones de nativo hablantes	p) Grabaciones de no nativo hablantes	q) Audiolibros	r) musica	s) Libros	t) Páginas web	u) Periódicos
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
v) Artículos	w) Revistas	x) nativo hablantes	y) no nativo hablantes	z) Videjuegos	aa) Material audiovisual (videos, películas, programas de TV, etc)	bb) Otro, ¿cuál? _____
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Sección III. A continuación, encontrarás algunas preguntas con alternativas, de acuerdo con la pregunta, marca con una "√" las que apliquen. Si eliges "otro", especifica.

10. ¿A qué variedades del inglés has sido expuesto (has escuchado) en tus cursos de inglés en la universidad?
a) británico ___ b) americano ___ c) canadiense ___ d) beliceño ___ e) australiano ___ f) otro: _____

11. ¿A qué variedades te has expuesto fuera del curso (en tu tiempo libre)?
a) británico ___ b) americano ___ c) canadiense ___ d) beliceño ___ e) australiano ___ f) otro: _____

12. ¿A qué registro consideras que has estado expuesto con mayor frecuencia?
b) Formal ___ b) Informal ___ c) Ambos con la misma frecuencia ___

13. Selecciona con "√" los medios a los que has tenido acceso dentro de la institución donde estudias para el aprendizaje de la lengua.

a) Textos académicos (revistas científicas, artículos de revisión, reportes de investigación, etc.) ___	e) Libros de chistes ___
b) Literatura ___	f) Habla formal ___
c) Revistas con vocabulario coloquial ___	g) Habla informal ___
d) Cuentos cortos ___	h) Conferencias o foros de lenguas ___
	i) Círculos de conversación ___
	j) Material audiovisual ___
	k) Otro, ¿Cuál? _____

14. Selecciona con "√" los medios a los que has tenido acceso fuera de la institución donde estudias para el aprendizaje de la lengua (en tu tiempo libre).

a) Textos académicos (revistas científicas, artículos de revisión, reportes de investigación, etc.) ___	e) Libros de chistes ___
b) Literatura ___	f) Habla formal ___
c) Revistas con vocabulario coloquial ___	g) Habla informal ___
d) Cuentos cortos ___	h) Conferencias o foros de lenguas ___
	i) Círculos de conversación ___
	j) Material audiovisual ___
	k) Otro, ¿Cuál? _____

15. ¿Con que frecuencia practicas inglés con nativo hablantes?
 a) 1 a 3 veces por semana ___ b) 4 a 7 veces por semana ___ c) 1 vez al mes ___ d) nunca ___ e) otro: _____
16. ¿Qué variedades hablan los nativos con los que practicas?
 a) británico ___ b) americano ___ c) canadiense ___ d) beliceño ___ e) australiano ___ f) otro: _____
17. ¿Con que frecuencia practicas inglés con no nativo hablantes?
 a) 1 a 3 veces por semana ___ b) 4 a 7 veces por semana ___ c) 1 vez al mes ___ d) nunca ___ e) otro: _____
18. Contesta la siguiente si aplica ¿Qué variedades hablan los no nativos con los que practicas?
 a) británico ___ b) americano ___ c) canadiense ___ d) beliceño ___ e) australiano ___ f) otro: _____

En la siguiente tabla, marca con "√" la frecuencia con la que se realiza determinada actividad.

	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
20. Los textos que utiliza tu maestro en clase son inteligibles (entendibles).					
21. Los audios que utiliza tu maestro en clase son adecuados en términos de inteligibilidad.					
22. Te resulta inteligible el habla de un nativo hablante.					
23. El habla de tus maestros de lengua inglesa te parece inteligible.					
24. La música que escuchas en inglés te es inteligible.					
25. Las películas en inglés que ves sin subtítulos te resultan inteligibles.					
26. Los videos (tutoriales, conferencias, documentales, programas de tv, etc.) que ves en inglés sin subtítulos te resultan inteligibles.					
27. Los textos en inglés (artículos, libros, revistas, periódicos) a los que recurres en tu tiempo libre son inteligibles(entendibles).					

28. De los siguientes medios a los que recurres para practicar el idioma fuera de clase, ¿cuáles encuentras más difíciles de entender?

- | | |
|---------------------------------|------------------------------------|
| a) Películas sin subtítulos ___ | Nativo hablantes _____ |
| b) Audiolibros ___ | g) No nativo hablantes ___ |
| c) Música ___ | h) Programas TV sin subtítulos ___ |
| d) Libros ___ | i) Videos sin subtítulos ___ |
| e) Artículos ___ | j) Otro, ¿Cuál? ___ |
| f) Revistas y periódicos ___ | |

En la siguiente tabla, marca con “√” las que apliquen con base en la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las razones por las que encuentras difícil entender estos medios? Puedes marcar más de una razón por cada medio.

	a) No estoy acostumbrado a otras variedades del inglés.	b) Desconozco léxico (vocabulario)	c) No conozco todas las estructuras gramaticales.	d) Desconozco el contexto	e) La rapidez del habla	f) Utiliza muchos modismos (expresiones)	g) Otro, ¿Cuál?
29. Películas, programas o videos sin subtítulos							
30. Audiolibros							
31. Musica							
32. Libros							
33. Artículos							
34. Revistas y periódicos							
35. Nativo hablantes							
36. No nativo hablantes							
37. Otro, ¿Cuál? _____							

En la siguiente tabla, marca con “√” los contextos en los que te comunicas en inglés y la frecuencia con la que lo realizas.

	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
38. En casa, con familia					
39. En la escuela					
40. En reuniones con amigos					
41. De paseo por zonas turísticas					
42. Iglesia					
43. Congresos nacionales					
44. Eventos académicos internacionales					
45. En el trabajo					
46. Otro, ¿Cuál? _____					

Esta investigación fue financiada con recursos del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

Sección IV. Considerando la pregunta A en la siguiente tabla, marca con “√” los medios y el rango de horas en las que practicas inglés. **A.-Del total de horas de estudio del idioma inglés a la semana, aproximadamente ¿cuántas horas son dedicadas a...**

	Más de 15 horas	Entre 10 y 12 horas	Entre 7 y 9 horas	Entre 4 y 6 horas	Entre 1 y 3 horas	Nunca
47.la práctica con audios dentro del aula?						
48.la práctica de producción oral dentro del aula?						
49.la práctica del idioma con lecturas dentro del aula?						
50.la práctica del idioma con lecturas fuera del aula?						
51.escuchar música en inglés fuera del salón de clases?						
52.la práctica del idioma por medio de interacción con nativo o no nativo hablantes del inglés fuera del aula?						
53.la práctica del idioma por medio de videos fuera de salón de clases?						

Sección V. En la siguiente tabla, marca con “√” las que apliquen. 54.- ¿Con que frecuencia los maestros de la Licenciatura en Lengua Inglesa utilizan los siguientes como material de trabajo en sus clases?

	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
a) Música					
b) Libros					
c) Revistas					
d) Audiolibros					
e) Periódicos					
f) Películas o videos con subtítulos					
g) Películas o videos sin subtítulos					
h) Visitas de nativo hablantes					
i) Visitas de no nativo hablantes					
j) Extractos de un libro					
k) Extractos de películas					

l) Programas o series de tv					
m) Otro, ¿Cuál? _____					

En la siguiente tabla, marca con “√” las que apliquen

55.- ¿Con qué frecuencia utilizas los siguientes medios para mejorar tu aprendizaje del idioma inglés?

	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	nunca
a) Música					
b) Libros					
c) Revistas					
d) Videojuegos					
e) Audiolibros					
f) PeriódicoS					
g) Películas o videos con subtítulos					
h) Películas o videos sin subtítulos					
i) Chat con nativo hablantes					
j) Chat con no nativo hablantes					
k) Extractos de un libro					
l) Extractos de películas					
m) Programas o series de tv					
n) Otro, ¿Cuál?					

¡Muchas gracias por tu tiempo y cooperación!