

DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ESTRATÉGICA ORAL EN ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA MEDIANTE EL APRENDIZAJE-SERVICIO EN EL BLUEGRASS DE MEXINGTON*

Francisco Salgado-Robles

DEPARTMENT OF WORLD LANGUAGES AND LITERATURES, COLLEGE OF STATEN ISLAND
THE CITY UNIVERSITY OF NEW YORK

RESUMEN

Se entiende por competencia comunicativa la capacidad que tiene una persona para lograr comunicarse adecuadamente tanto en su lengua materna como en una segunda lengua. El desarrollo de esta habilidad entre los aprendices de lenguas ha sido tema de interés para los estudiosos de la adquisición de segundas lenguas. Para que su competencia comunicativa sea considerada lingüísticamente apta, el hablante debe dominar la competencia gramatical, la competencia sociolingüística, la competencia discursiva y la competencia estratégica. Aunque estos componentes han sido, hasta el momento, atendidos en varios escenarios de aprendizaje, se observa la falta de atención que han recibido en contextos de aprendizaje-servicio. Este trabajo, por tanto, se propone ampliar el conocimiento sobre esta línea investigativa, estudiando el desarrollo de la competencia estratégica oral en el aprendizaje del español como segunda lengua en un entorno educativo que combina el currículo académico con el servicio comunitario en un contexto universitario.

PALABRAS CLAVE: competencia comunicativa, estrategia de comunicación oral, español como segunda lengua, contexto de aprendizaje, aprendizaje-servicio

* Quiero agradecer a los 40 participantes de esta investigación su disponibilidad e interés dedicados. Especial reconocimiento merece Ellen-ge Denton, profesora de la Facultad de Psicología del College of Staten Island-The City University of New York, por cuyos consejos técnicos en estadística este trabajo gana mayor rigurosidad. Igualmente, expreso mi agradecimiento a los dos revisores anónimos por sus valiosos comentarios en el manuscrito inicial. Cualquier error que pueda aparecer en este artículo es enteramente de mi responsabilidad.

ABSTRACT

Communicative competence is understood as the ability people have, in order to achieve communication effectively both in their first and the second language. The development of this skill by language learners has been of interest to researchers of second language acquisition. For their ability to be considered linguistically appropriate, the speakers need to have the command of the grammatical, sociolinguistic, discursive, and strategic competences. Whilst thus far these components have been analyzed in several learning scenarios, a lack of attention to the service-learning context has been noticed. Consequently, this study attempts to add knowledge to this line of research, by focusing on the development of the oral strategic competence in the learning of Spanish as a second language in an educational setting that combines the core curriculum and the community service in higher education.

KEY WORDS: communicative competence, oral communication strategy, Spanish as a second language, learning context, service-learning

Fecha de recepción del artículo: 24 de septiembre de 2013
Fecha de recepción de la última versión revisada: 17 de diciembre de 2013
Fecha de aceptación: 28 de enero de 2014

Dirección del autor:
Francisco Salgado-Robles
Department of World Languages and Literatures
College of Staten Island - The City University of New York
2800 Victory Blvd., 2S-104
Staten Island, NY 10314
USA
francisco.salgado@csi.cuny.edu

INTRODUCCIÓN

Se entiende por competencia comunicativa la capacidad de una persona al comportarse eficaz y adecuadamente en una determinada comunidad de habla. Para ello se requiere que el hablante respete un conjunto de reglas de descripción lingüística y de uso de la lengua (no solo el contexto sociohistórico, sino también el cultural en el que tiene lugar la comunicación). En el caso de aprendices de una segunda lengua o lengua extranjera (L2),¹ estos deben utilizar una serie de competencias desarrolladas en el curso de su experiencia previa para lograr comunicarse adecuadamente en la lengua que aprenden (Hymes, 1972). Asimismo, deben sobrepasar obstáculos durante su interacción comunicativa para hacer que su comunicación sea satisfactoria. El contexto de aprendizaje de una L2 ha sido explorado por los interesados en el tema desde el aula convencional hasta el ámbito de estudios en el extranjero. Entre los factores que han mostrado beneficiar el desarrollo de la interlengua en estos escenarios educativos, la bibliografía apunta al grado de recepción (*input*) y producción (*output*) como una variable determinante en el aprendizaje de la L2. A diferencia de estudios previos, este trabajo resulta novedoso porque examina la competencia estratégica en un ignorado –hasta ahora– entorno de aprendizaje, esto es, aquí se analiza la relación que existe entre el aprendizaje-servicio (ApS) y el empleo de estrategias de comunicación oral –comprendidas en la competencia comunicativa– que utilizan aprendices de español como segunda lengua (EL2) en un contexto universitario.

COMPETENCIA ESTRATÉGICA EN L2

El aprendiz de una L2 está sujeto a utilizar varias competencias desarrolladas durante su experiencia previa para afrontar las situaciones comunicativas. En un principio, Canale y Swain (1980) sostienen un modelo de competencia comunicativa en que incluyen tres componentes generales: a) la competencia gramatical, b) la competencia sociolingüística y c) la competencia estratégica. A los tres años

¹ Aun siendo consciente de que en puridad se diferencian los términos *segunda lengua* (L2) y *lengua extranjera* (LE), lo cual ha sido ampliamente señalado en el campo de la lingüística aplicada (Faerch, Haastrup & Phillipson, 1984), aquí no se considera pertinente hacer tal distinción, empleándose, por consiguiente, L2 como única abreviación para ambos vocablos.

de la publicación de esta clasificación, Canale (1983) propone una revisión de este modelo de competencia comunicativa, incluyendo un cuarto elemento. Los clasifica en subcompetencias, logrando mostrar, de esta forma, un estilo de enseñanza y aprendizaje de L2 más cercano a la realidad de la lengua, además de advertir las dificultades que pueden aparecer durante el proceso de la misma. Los cuatro componentes incluyen a) la competencia gramatical, que aborda los conocimientos fonológicos, léxicos, semánticos, morfológicos y sintácticos de una L2; b) la competencia sociolingüística, que permite la comunicación en una L2 dentro de un contexto social y cultural, por ejemplo, comprendiendo las convenciones de los actos de habla, el uso de una lengua para mostrar relaciones sociales, etc.; c) la competencia discursiva, que ayuda a formar opciones y unidades significativas con cohesión y coherencia, por encima del nivel de la oración, por ejemplo, el uso de pronombres, sinónimos, conjunciones y sustitución, y, por último, d) la competencia estratégica, que compensa dificultades en la comunicación en la L2 con la ayuda de estrategias verbales y no verbales.

Este trabajo se centra en el estudio de la competencia estratégica, aun sin pasar por alto la discrepancia existente entre los expertos del tema acerca de su inclusión como uno de los componentes de la competencia comunicativa. Dicho con otras palabras, para algunos, todo hablante (tanto los nativos como los aprendices de L2) utiliza estrategias comunicativas para paliar las limitaciones que impone su conocimiento, o para poder enfrentar los problemas para acceder a ciertos elementos lingüísticos que puedan surgir en el mismo acto de comunicación (Canale & Swain, 1980: 30). Hay otros expertos, por su parte, que ofrecen un modelo complementario, en el cual esta competencia actúa en el uso de la lengua como un componente externo llamado competencia lingüística (Bachman, 1990). Conforme a la visión bachmaniana, la competencia estratégica es “a general ability, which enables an individual to make the most effective use of available abilities in carrying out a given task, whether that task be related to communicative language use or to non-verbal tasks such as creating a musical composition, painting or solving mathematical equations” (1990: 106).² La expansión de esta noción de competen-

² “Una capacidad general, que permite a una persona hacer el uso más eficaz de las habilidades disponibles en la realización de una tarea determinada, bien se relacione esa tarea con el uso del lenguaje comunicativo o con otras no verbales, tales como la creación de una composición musical, pintar o la resolución de ecuaciones matemáticas” [Trad. del autor].

cia se basa en aquella comunicación que ocurre dentro de un contexto significativo para los participantes en el acto comunicativo.

Asimismo, desde que Selinker (1972: 214) acuñara el término *estrategia de comunicación* y lo identificara como uno de los cinco procesos más importantes en el aprendizaje de una segunda lengua, han aparecido numerosas definiciones del término y posibles clasificaciones en el ámbito de la lingüística aplicada para este componente crucial de la competencia estratégica en la interlengua (Tarone, 1980, 1983; Bialystok, 1990; Faerch & Kasper, 1983; Dörnyei & Scott, 1997; Nakatani, 2005, 2006, entre otros).

De acuerdo con la línea de esta investigación, la terminología que más se adecua a este trabajo es la de *estrategia de comunicación oral* (ECO), propuesta por Nakatani (2006), ya que se refiere a las destrezas propias de la interacción oral: comprensión (*input*) y expresión oral (*output*). Nakatani (2006) diseña el Oral Communication Strategy Inventory (OCSI), en el cual desde una perspectiva interaccional divide las ECO según correspondan a la comprensión o la expresión oral. De este modo, para la expresión oral agrupa 32 ítems del cuestionario bajo ocho factores principales y para la comprensión oral agrupa 26 ítems bajo siete grupos de factores (Tabla 1).

Tabla 1. Categorías de estrategias para la expresión y comprensión oral, según Nakatani (2006)

ESTRATEGIAS PARA ENFRENTAR PROBLEMAS AL HABLAR (<i>OUTPUT</i>)	ESTRATEGIAS PARA ENFRENTAR PROBLEMAS AL ESCUCHAR (<i>INPUT</i>)
1. Socio-afectivas	1. De negociación del significado
2. Orientadas hacia la fluidez	2. De mantenimiento de la fluidez
3. De negociación del significado	3. De audición selectiva de información
4. Orientadas hacia la adecuación	4. De comprensión global
5. De reducción y alteración del mensaje	5. No-verbales
6. No-verbales	6. De oyente menos activo
7. De abandono del mensaje	7. De orientación hacia las palabras
8. De intento de pensar en español	

A pesar de la prolífera literatura sobre las estrategias de comunicación empleadas por aprendices de segundas lenguas, se observa una falta de estudios dedicados a comprobar la relación entre el contexto de aprendizaje de una L2 y el desarrollo de la competencia estratégica comunicativa en EL2. DeKeyser (1991), Lafford (1995, 2004), Rubio (2007) y Salgado-Robles (2010) se han ocupado de comparar aprendices de EL2 en un programa de inmersión en algún país hispanohablante 1) con los

que estudian en su universidad de origen (DeKeyser, 1991; Lafford, 1995, 2004), 2) con hablantes nativos de la lengua meta (Salgado-Robles, 2010), o bien 3) con un primer grupo de estudiantes que han aprendido el español en el aula sin previa experiencia de inmersión y un segundo grupo de hablantes de herencia, es decir, aquellos que han aprendido la lengua de su ascendencia en un contexto cultural en el que esta lengua no se corresponde con la oficial (Rubio, 2007). A diferencia de los trabajos mencionados, este se propone examinar la posible relación entre la experiencia del servicio comunitario y el desarrollo de las estrategias de comunicación (EC) que usan aprendices de EL2 durante un semestre.

RELEVANCIA DEL APRENDIZAJE-SERVICIO EN L2

Desde comienzos del siglo XXI, la educación superior universitaria de numerosos países desarrollados –entre los que se encuentra Estados Unidos– ha experimentado cambios sustanciales, con el fin de enfocar los estudios en el trabajo del alumno y en las exigencias para una productiva incorporación al mercado laboral. Esto ha llevado a un cambio drástico en la metodología de la enseñanza, basado fundamentalmente en una activa participación del alumno: una práctica que está ganando mayor reconocimiento y popularidad en el área de segundas lenguas es el ApS.

Entre las definiciones de ApS, una de las más citadas es la que ofrecen Bringle y Hatcher (1996: 222): “[w]e view service-learning as a credit-bearing educational experience in which students participate in an organized service activity that meets identified community needs and reflect on the service activity in such a way as to gain further understanding of the course content, a broader appreciation of the discipline, and an enhanced sense of civic responsibility”.³ Aunque su inicio –a modo de prueba– data desde mediados de los años 80 del siglo pasado en Estados Unidos, es hasta los últimos años de ese siglo cuando experimenta un desarrollo enorme en instituciones de enseñanza en todos los niveles educativos. En lo pertinente a la enseñanza postsecundaria, Campus Compact (la única asociación a nivel

³ “Entendemos el aprendizaje-servicio como una experiencia educativa con crédito en la que los estudiantes participan en una actividad de servicio organizada que satisface necesidades comunitarias identificadas y en la que reflexionan sobre el trabajo del voluntariado de tal manera que adquieren una mejor comprensión de los contenidos del curso, una apreciación más amplia de la disciplina y un mayor sentido de la responsabilidad cívica” [Trad. del autor].

universitario en Estados Unidos dedicada exclusivamente a la conexión entre las necesidades de la comunidad y el campus universitario) ha apreciado un aumento notable en el número de instituciones universitarias que participan como miembros comprometidos de la organización: de 235 centros de enseñanza superior en 1991 a más de 1200 en 2013 (Bowley & Meerepool, 2003: 13).

Aplicado a programas de lenguas extranjeras, la incorporación de este servicio de voluntariado cuenta con objetivos específicos, entre los cuales Slimbach (1995) destaca los siguientes: 1) ampliar la conciencia y comprensión de los estudiantes sobre los problemas sociales, así como la habilidad de expresarse o responder personalmente a tales dificultades; 2) permitir que los estudiantes aprendan desde un segmento diferente de la sociedad con respecto al cual normalmente interactuarían; 3) romper barreras culturales y étnicas a través del contacto de los estudiantes con los diferentes grupos demográficos; 4) presentar a los estudiantes un estilo de aprendizaje experimental; 5) enseñar a los estudiantes principios tales como el voluntariado, la paciencia, la comprensión intercultural, la interdependencia, la humildad y la simplicidad; 6) enseñar a los estudiantes herramientas para el análisis crítico y de autoevaluación de instituciones, sistemas sociales, así como de su propia contribución y efectos en una cierta comunidad, y, por último, 7) mejorar el perfeccionamiento de una lengua extranjera al colaborar en o con otra cultura.

No obstante la alta presencia de comunidades hispanohablantes en Estados Unidos, hasta el presente se observa en el plano investigativo una limitada bibliografía que examina los efectos del ApS en el desarrollo de segundas lenguas. Dentro de los trabajos más relevantes, sobresale el proyecto que realizó Varona en 1999: Santa Clara University Eastside Project Community Service, del cual se desprenden resultados positivos sobre la comprensión cultural y el perfeccionamiento de la competencia escrita y oral por estudiantes de español que prestaron un servicio de voluntariado en organizaciones sin ánimo de lucro (OSAL).

Múltiples estudios han concluido que la interacción habitual entre aprendices de EL2 y hablantes nativos contribuye de manera significativa al avance de la competencia comunicativa después de realizar prácticas de voluntariado (Barreneche, 2011; Grabois, 2007; Navarro, 2012; Olazagasti-Segovia, 2004; Plann, 2002). Los hallazgos de Boyle y Overfield (1999), Morris (2001) y Pellettieri (2011), por ejemplo, corroboran la efectividad del ApS ante el desarrollo de factores individuales (*i.e.*, la aptitud, motivación, integración, disposición a comunicarse) de aprendices de segundas lenguas. Otros autores han sugerido que este tipo de contexto de

aprendizaje podría facilitar mejoras lingüísticas en la L2 (Hale, 1999; Mullaney, 1999; Overfield, 1997). Zapata y Tokarz (2008) y Zapata (2011), por su parte, también documentan el avance de la comprensión cultural en aprendices de EL2.

En definitiva, el método ApS permite a los estudiantes obtener experiencias que representan oportunidades para aplicar el conocimiento adquirido en el aula, para usar y desarrollar las destrezas lingüísticas y para ampliar la conciencia cultural en situaciones de inmersión. Este tipo de experiencia permite que los estudiantes aprendan conjuntamente con las personas que hablan la lengua meta en vez de simplemente saber sobre esta. A su vez, el ApS fomenta los objetivos de los cinco estándares nacionales para el aprendizaje de lenguas extranjeras establecidos por la American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL, 2011: 5): comunicación (hablar-escuchar, escribir-leer), culturas (conocimiento y comprensión), conexiones (apertura de puertas a otros cuerpos de conocimiento en otra lengua), comparaciones (evaluación de su propia cultura y la de otros mediante diferentes formas de ver el mundo) y comunidades (mayor participación dentro de su propia comunidad). Estos estándares articulan la naturaleza de la L2 y las expectativas de su desarrollo durante cualquier experiencia de aprendizaje en un contexto de aula convencional. En un trabajo que analiza los cinco estándares, Weldon y Trautmann (2003) llegan a la conclusión de que sus estudiantes demostraron dominio en todos los estándares nacionales al finalizar un curso de lengua española en la University of North Carolina-Asheville.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Para atender a la necesidad de conocer los posibles efectos de la exposición a la comunidad hispana en el desarrollo de la competencia estratégica oral de aprendices de español, el objetivo de este trabajo es doble: por una parte, se analiza el comportamiento estratégico de los aprendices de EL2 al hacer uso de las destrezas de expresión (*output*) y comprensión oral (*input*); por otra parte, se propone comprobar los efectos del ApS en el perfeccionamiento de la competencia estratégica. Este estudio parte, entonces, de las preguntas de investigación siguientes:

1. ¿Cuál es la frecuencia de uso de estrategias de expresión oral de dos grupos de aprendices de EL2 al inicio y al final de un curso de lengua a nivel intermedio?

2. ¿Cuál es la frecuencia de uso de estrategias de comprensión oral de dos grupos de aprendices de EL2 al inicio y al final de un curso de lengua a nivel intermedio?
3. ¿Qué efectos tiene el ApS en el uso de EC de estos dos grupos de aprendices de EL2 en el periodo de intervención?

METODOLOGÍA

Participantes

Esta investigación se ha constituido de un total de 40 participantes (alumnos de estudios de grado de una universidad pública situada en la región este central de los Estados Unidos), divididos en dos núcleos principales: un grupo experimental (GE, $n = 18$) con el componente de ApS y un grupo comparativo (GC, $n = 22$) sin el elemento del servicio comunitario. A diferencia de los objetivos del curso del segundo grupo, los participantes del GE contemplan la dedicación de una hora semanal a lo largo del semestre, con el fin de prestar servicios de voluntariado en diferentes OSAL para la comunidad hispanohablante⁴ en la ciudad de Lexington, en el estado de Kentucky. Esta comunidad es mayormente de ascendencia mexicana y se conoce popularmente como *Mexington*. Algunas de estas organizaciones incluyen aquellas destinadas a tutorías de español para jóvenes o inglés para adultos en centros bilingües, al apoyo de mujeres latinas, al cuidado de personas mayores, a la consulta para la declaración de impuestos, etc. En la primera semana de clase, a los participantes del GE se les requiere que firmen un contrato de compromiso (véase Apéndice) de voluntariado en la comunidad hispana por un semestre. El componente del voluntariado en la comunidad supone un 10% de la nota final de los estudiantes del GE; en el grupo comparativo, por su parte, este componente se reemplaza con un par de presentaciones orales al inicio (individual) y al final (en parejas) del semestre (5% de la nota final por cada presentación oral).

Con la excepción del elemento ApS aplicado en el grupo experimental, se intentó que ambos grupos fuesen comparables. De este modo, todos los participantes de este estudio estaban clasificados en el mismo nivel de competencia lingüística de

⁴ Según datos del censo de población estadounidense (<<http://www.census.gov>>), la comunidad hispana del estado de Kentucky ha crecido de manera ingente en dos décadas: de 0.6% en 1990 a 6.9% en 2010.

EL2 (nivel intermedio, según las directrices de la ACTFL) y estudiaban español como materia obligatoria para cumplir con el requisito universitario de L2. Sus edades oscilaban entre 18 y 20 años. Ninguno había estado previamente expuesto al español en un contexto de aprendizaje diferente al del aula. Todos estaban matriculados en un curso de lengua española de nivel intermedio-alto (de tres créditos, esto es, tres horas semanales durante un semestre ordinario de 16 semanas), utilizaron el mismo material pedagógico (el libro de texto y el libro de ejercicios electrónico) y fueron alumnos del mismo profesor (hablante nativo de español).

Recolección de datos

Dada la fiabilidad y validez del cuestionario original en inglés (OCSI) por Nakatani (2005) con un grupo de estudiantes japoneses aprendices de inglés como L2, el estudio que aquí se presenta retoma este instrumento en el acopio de datos, adaptándolo según las necesidades. Corresponde a un tipo de cuestionario estructurado, que utiliza una respuesta de escala del 1 al 5, en la que 1 equivale a ‘nunca o casi nunca’, 2 corresponde a ‘rara vez’, 3 se interpreta como ‘a veces’, 4 viene a ser ‘normalmente’ y, por último, 5 se iguala a ‘siempre o casi siempre’. Este cuestionario se divide en 32 estrategias para enfrentar problemas a la hora de hablar (*output*) y 26 estrategias para enfrentar problemas al escuchar (*input*). Por limitación de espacio, resulta difícil exponer las 58 estrategias⁵ determinadas por Nakatani (2006), de manera que sirvan de ejemplo las 10 estrategias que se muestran en la Tabla 2.

TABLA 2. Ejemplos de estrategias para la expresión y comprensión oral, según Nakatani (2006)

ESTRATEGIAS PARA ENFRENTAR PROBLEMAS AL HABLAR (<i>OUTPUT</i>)	ESTRATEGIAS PARA ENFRENTAR PROBLEMAS AL ESCUCHAR (<i>INPUT</i>)
1. Uso palabras que son familiares para mí.	1. Intento comprender cada palabra que emplea el hablante.
2. Reduzco el mensaje y uso expresiones simples.	2. Le pido al hablante que me dé un ejemplo cuando no estoy seguro de lo que ha dicho.
3. Presto atención a la gramática y al orden de palabras durante la conversación.	3. No me importa si no entiendo cada detalle.
4. Tomo el tiempo necesario para expresar lo que quiero decir.	4. Intento quedarme con la idea principal del hablante.
5. Presto atención a mi pronunciación.	5. Presto atención a la pronunciación del hablante.

⁵ Para la consulta del listado completo de estrategias de comunicación (para la expresión y comprensión oral), véase Nakatani (2006).

Este cuestionario ofrece información principalmente cuantitativa, contando con respuestas cerradas que permiten su cálculo estadístico. No obstante, se considera una forma válida para obtener un corpus que ofreciese hacer comparaciones equitativas. A fin de contrastar los resultados obtenidos, los estudiantes rellenaron el cuestionario dos veces durante el periodo de intervención: al principio y al final del semestre.

Análisis de los datos

Dada la naturaleza de la investigación, como primer paso, se decidió usar la estadística descriptiva para el análisis de los datos, los cuales se presentan de forma numérica. Esto es, se calculó el promedio de cada subcategoría, dividiéndose entre el número total de participantes (GE, $n = 18$; GC, $n = 22$) tanto para los ocho tipos de estrategias de expresión oral como para los siete tipos de estrategias de comprensión oral (Nakatani, 2006). Con la finalidad de contrastar la diferencia que pudiera existir entre los dos grupos, lo ideal es recurrir a pruebas de significación estadística paramétrica. Sin embargo, a veces, esta elección no es posible y, por tanto, hay que hacer uso de pruebas de contraste no paramétricas. Por consiguiente, mediante el paquete estadístico de SPSS (versión 20), aquí se hizo un contraste no paramétrico, para lo cual se utilizó la prueba U de Mann-Whitney.

La prueba U de Mann-Whitney es una alternativa a la prueba t de Student sobre diferencia de medidas cuando no se cumplen los supuestos en los que se basa la prueba t (normalidad y homocedasticidad); no es apropiado utilizar la prueba t cuando el nivel de medida de los datos es ordinal, o bien cuando se trata de variables cualitativas ordinales con poco tamaño muestral (Larson-Hall, 2010: 376-378). El nivel de significación asintótica bilateral *Sig. Asintót. (bilateral)* en los análisis estadísticos, que permite determinar si la relación entre las dos variables resulta ser sistemática y estadísticamente significativa, fue de $<.05$. Por consiguiente, obtener una cifra de significación bilateral inferior al valor de $.05$ lleva a rechazar la hipótesis nula y, por tanto, afirmar que las diferencias han resultado significativas entre ambas variables. Cuando el nivel crítico es mayor a $.05$, se acepta la hipótesis nula y, entonces, se asume que no existe diferencia significativa entre las dos medidas.

RESULTADOS Y ANÁLISIS

A fin de tener constancia de las estrategias que usan los aprendices al hacer frente a problemas de expresión oral (*output*) y a problemas de comprensión oral (*input*) (Nakatani, 2006) en el periodo de intervención, esto es, en la fase inicial (Pre) y en la fase final (Post) del estudio, la Tabla 3 y la Tabla 4 recogen los promedios a nivel grupal obtenidos en cada subcategoría.

En primer lugar, la Tabla 3 refleja la frecuencia de uso de las ocho estrategias de expresión oral, procedentes de los resultados de la recolección de datos (Pre y Post) de ambos grupos (GE y GC).

TABLA 3. Promedio de las estrategias de expresión oral, basado en los resultados (Pre y Post) de ambos grupos (GE y GC)

ESTRATEGIAS DE EXPRESIÓN ORAL		PRE	POST
1. Socio-afectivas	GE	2.89	3.50
	GC	3.32	3.13
2. Orientadas hacia la fluidez	GE	2.83	4.00
	GC	3.05	3.45
3. De negociación del significado	GE	3.44	3.05
	GC	3.55	3.36
4. Orientadas hacia la adecuación	GE	3.44	4.22
	GC	3.50	3.90
5. De reducción y alteración del mensaje	GE	2.61	4.33
	GC	3.27	3.81
6. No-verbales	GE	3.83	3.00
	GC	3.68	3.72
7. De abandono del mensaje	GE	3.06	2.66
	GC	3.23	3.04
8. De intento de pensar en español	GE	3.28	4.16
	GC	3.32	3.45

De la prueba inicial se observa que no se desprende una diferencia significativa entre ambos grupos (GE vs. GC), lo cual, a su vez, es indicador de la homogeneidad entre los participantes. No obstante, si comparamos los resultados entre grupos y de manera longitudinal (Pre vs. Post), se notan ya algunas diferencias claras, las cuales se comentan a continuación.

Entre las categorías de estrategias para enfrentar problemas de expresión oral, los resultados iniciales de ambos grupos indican un alto promedio (entre ‘a veces’ y ‘normalmente’) en el uso de técnicas no-verbales (GE = 3.83 y GC = 3.68), el cual desciende en la prueba final (Post) para el GE (3.00), mientras que aumenta para el GC (3.72). Entendemos este hallazgo como un efecto relacionado con la intervención del voluntariado comunitario, ya que, a diferencia del grupo de participantes que se comunican en español principalmente en un contexto de aula (GC), los estudiantes del GE están expuestos a contextos comunicativos reales en español una hora semanal durante el semestre.

Al otro extremo, la estrategia con inferior promedio (entre ‘rara vez’ y ‘a veces’) del GE corresponde a la orientada hacia la fluidez (GE = 2.83), la cual asciende considerablemente (4.00) en la prueba final (Post). El GC, aun contando con un incremento en esta categoría (Pre = 3.05 vs. Post = 3.45), no presenta una diferencia tan pronunciada como el GE. Interpretamos este resultado como la activación cognitiva de los participantes ante la necesidad en contextos comunicativos. A diferencia del GC, que emplea el español primordialmente en el aula, las necesidades de los estudiantes voluntarios en la comunidad hispana son sustancialmente diferentes.

Otra diferencia significativa que se desprende de estos resultados es la categoría de abandono del mensaje, sobre todo para el GC. Los estudiantes sin el componente aprendizaje-servicio notan un ligero descenso a lo largo del semestre (Pre = 3.23 vs. Post = 3.04) si lo comparamos con los resultados del GE (Pre = 3.06 vs. Post = 2.66), los cuales son significativamente diferentes. Nuevamente, entendemos este hallazgo como consecuencia de la presencia del aprendizaje-servicio incorporado a lo largo del semestre. A diferencia del GC, las necesidades comunicativas del GE han sido diferentes, perfeccionándose, por tanto, la habilidad de continuar la conversación sin abandonar el mensaje.

Por otra parte, los promedios de las siete estrategias de comprensión oral, procedentes de los resultados de la recolección de datos (Pre y Post) de ambos grupos (GE y GC), se recogen en la Tabla 4.

TABLA 4. Promedio de estrategias de comprensión oral, basado en resultados (Pre/Post), de los grupos GE y GC

ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN ORAL		PRE	POST
1. De negociación del significado	GE	3.94	2.67
	GC	3.86	3.73
2. De mantenimiento de la fluidez	GE	2.66	3.06
	GC	2.95	2.86
3. De audición selectiva de información	GE	3.61	3.22
	GC	3.77	4.14
4. De comprensión global	GE	3.77	4.11
	GC	3.72	3.86
5. No-verbales	GE	4.00	3.83
	GC	3.86	3.77
6. De oyente menos activo	GE	3.22	3.39
	GC	3.45	3.59
7. De orientación hacia las palabras	GE	3.83	3.72
	GC	3.77	3.95

Estos promedios muestran que las categorías de estrategias no-verbales y de negociación del significado son, de manera longitudinal, de menor prominencia en ambos grupos, lo cual se interpreta como un avance en la interlengua de estos participantes. No obstante, independientemente del factor del componente servicio comunitario, la relevancia de estas categorías disminuye de manera longitudinal.

Entre las categorías de técnicas para enfrentar problemas al escuchar (*input*), una segunda observación que resulta llamativa es el bajo promedio del mantenimiento de la fluidez que comparten ambos grupos en la prueba inicial, el cual difiere considerablemente si lo comparamos con el de la prueba final. A diferencia del GC que disminuye (Pre = 2.95 vs. Post = 2.86), los resultados del GE, por su parte, apuntan a un notable incremento de esta estrategia (Pre = 2.66 vs. Post = 3.06). Interpretamos este hallazgo como la toma de conciencia por parte de los participantes del GE para comunicarse en contextos reales. Los participantes sin necesidad

de encontrarse implicados en similares contextos comunicativos con la salvedad de las prácticas interaccionales que mantengan en el aula no llegan a percibir la relevancia del mantenimiento de la fluidez, como le ocurre al GE.

Asimismo, los promedios de ambos grupos muestran una tendencia gradual de la comprensión global a la hora de escuchar. Aunque en ambos grupos observamos un avance de esta estrategia, el promedio del GE muestra una diferencia significativa entre ambas tomas de datos (Pre = 3.77 vs. Post = 4.11) si la comparamos con la del GC (Pre = 3.72 vs. Post = 3.86). Resulta atrevido afirmar que es una técnica que el aprendiz logra percibir en determinados contextos comunicativos, ya que los resultados de los dos grupos de este estudio indican un incremento de esta estrategia de manera longitudinal. No obstante, la diferencia significativa del GE nos lleva a reconsiderar los efectos del aprendizaje-servicio en la estrategia de la comprensión global para solventar problemas al escuchar.

Por último, dos de las categorías que encontramos relacionadas con el grado de exposición en contextos comunicativos orales corresponden a la audición selectiva de información y la orientación hacia las palabras. Los resultados del GE muestran un descenso en su relevancia longitudinalmente, lo cual interpretamos como un efecto directo de las exigencias comunicativas en contextos reales y con hablantes nativos. Los promedios del GC, por su parte, indican una tendencia opuesta, es decir, los estudiantes en contextos comunicativos en el aula tienen una mayor conciencia del empleo de ambas categorías y, por consiguiente, los resultados aumentan de manera longitudinal.

Los promedios presentados en las tablas de frecuencia del empleo de las EC aquí objeto de estudio anticipan ciertas diferencias entre las pruebas iniciales y las finales de ambos grupos. No obstante, para confirmar con rigor estadístico los posibles efectos del ApS en contextos comunicativos orales tanto al hablar como al escuchar, se utilizó la prueba *U* de Mann-Whitney, recomendada para tamaños de muestra pequeños y considerada una de las más potentes para comparar dos variables continuas independientes.

Los resultados obtenidos de esta prueba de significación estadística con respecto a las estrategias de expresión oral entre los dos grupos (GE y GC) de manera longitudinal (Pre y Post) aparecen en la Tabla 5.

TABLA 5. Estrategias para enfrentar problemas al hablar (Pre vs. Post)

ESTRATEGIAS PARA ENFRENTAR PROBLEMAS AL HABLAR (<i>OUTPUT</i>)		<i>U</i> DE MANN-WHITNEY	Z	SIG. ASINTÓT. (BILATERAL)*
1. Socio-afectivas	Pre	138.500	-1.753	.080
	Post	135.500	-2.187	.029
2. Orientadas hacia la fluidez	Pre	158.000	-1.753	.080
	Post	120.000	-2.327	.020
3. De negociación del significado	Pre	178.000	-.628	.530
	Post	141.000	-1.994	.046
4. Orientadas hacia la adecuación	Pre	187.000	-.346	.730
	Post	150.000	-1.449	.147
5. De reducción y alteración del mensaje	Pre	103.500	-2.745	.006
	Post	114.000	-2.702	.007
6. No-verbales	Pre	173.500	-.769	.442
	Post	78.000	-3.643	.000
7. De abandono del mensaje	Pre	166.000	-1.152	.249
	Post	129.000	-2.578	.010
8. De intento de pensar en español	Pre	190.000	-.274	.784
	Post	93.000	-3.120	.002

*De aquí en adelante, todo resultado con diferencia significativa aparece en negrita.

Los resultados de la prueba *U* de Mann-Whitney son reveladores en cuanto a las estrategias para enfrentar problemas al hablar. Al contrario de la prueba inicial, de la cual no se desprende diferencia estadísticamente significativa entre ambos grupos con la salvedad de la técnica de reducción y alteración del mensaje (*U* de Mann-Whitney = 103.500; *Z* = -2.745; *Sig. Asintót.* = .006), los resultados de la prueba final son estadísticamente significativos entre ambas muestras, con la excepción de la estrategia orientada hacia la adecuación, cuyo nivel crítico bilateral (*Sig. Asintót.* = .147) es mayor que .05. Esto es, puesto que el nivel crítico bilateral de los resultados de las estrategias 1, 2, 3, 5, 6, 7 y 8 es menor que .05, podemos rechazar la hipótesis de igualdad de promedios y concluir que las subcategorías comparadas difieren significativamente. En este sentido, podemos confiar en que la muestra inicial es comparable entre ambos grupos en tanto que los resultados

(excepto en la subcategoría de reducción y alteración del mensaje) no manifiestan diferencias significativas. No obstante, los resultados de la prueba final revelan un comportamiento estadístico significativamente diferente, pues, con la salvedad de la subcategoría orientada hacia la adecuación, estos, cuyo valor de nivel crítico es menor que .05, rechazan la hipótesis de igualdad de promedios y concluyen que las variables comparadas difieren significativamente. Conforme el nivel crítico bilateral, las estrategias no-verbales (*Sig. Asintót.* = .000), de intento de pensar en español (*Sig. Asintót.* = .002) y de reducción y alteración del mensaje (*Sig. Asintót.* = .007) resultan ser las más significativas, opuestas a la estrategia de negociación del significado (*Sig. Asintót.* = .046), cuyo nivel crítico bilateral, aun siendo estadísticamente significativo, se aproxima más al nivel de significación (.05). Las estrategias de abandono del mensaje (*Sig. Asintót.* = .010), las orientadas hacia la fluidez (*Sig. Asintót.* = .020) y las socio-afectivas (*Sig. Asintót.* = .029) muestran igualmente una diferencia significativa en la comparación de ambas tomas de datos.

La Tabla 6, por su parte, recoge los resultados obtenidos de la prueba de *U* de Mann-Whitney con respecto a las estrategias de comprensión oral entre los dos grupos (GE y GC) al inicio (Pre) y al final (Post) del semestre.

TABLA 6. Estrategias para enfrentar problemas al escuchar (Pre vs. Post)

ESTRATEGIAS PARA ENFRENTAR PROBLEMAS AL ESCUCHAR (<i>INPUT</i>)		<i>U</i> DE MANN-WHITNEY	Z	<i>SIG. ASINTÓT.</i> (<i>BILATERAL</i>)*
1. De negociación del significado	Pre	181.000	-.664	.507
	Post	36.000	-4.800	.000
2. De mantenimiento de la fluidez	Pre	147.000	-1.778	.075
	Post	163.000	-1.534	.125
3. De audición selectiva de información	Pre	163.500	-1.128	.259
	Post	38.000	-4.967	.000
4. De comprensión global	Pre	188.000	-.362	.717
	Post	155.500	-1.475	.140
5. No-verbales	Pre	172.500	-1.208	.227
	Post	188.500	-.343	.732
6. De oyente menos activo	Pre	152.000	-1.512	.130
	Post	158.000	-1.255	.209
7. De orientación hacia las palabras	Pre	186.000	-.471	.638
	Post	152.000	-2.021	.043

Asimismo, los resultados de la prueba U de Mann-Whitney son indicadores en cuanto a las estrategias de comprensión oral. De la prueba inicial no se desprende diferencia estadísticamente significativa entre ambos grupos, ya que el nivel crítico bilateral es mayor que .05 en todas las subcategorías, lo cual nos lleva a considerar que no se han producido reacciones extremas. De la prueba a final del semestre, sin embargo, aun presentando notables diferencias en comparación con las estrategias de producción oral (Tabla 5), tres (de siete) subcategorías resultan estadísticamente significativas entre ambas muestras. Esto es, la prueba U de Mann-Whitney confirma que las diferencias se producen de forma significativa en las estrategias de negociación del significado (*Sig. Asintót.* = .000), de audición selectiva de información (*Sig. Asintót.* = .000) y de orientación hacia las palabras (*Sig. Asintót.* = .043), ya que son las únicas que presentan un nivel crítico bilateral menor que .05.

CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y SUGERENCIAS PARA FUTURAS INVESTIGACIONES

Presentado el análisis cuantitativo con los resultados de los cuestionarios, a continuación se da respuesta a las preguntas de investigación que motivaron este estudio.

Siguiendo la clasificación de estrategia de comunicación oral por Nakatani (2006), por una parte, la estadística descriptiva de las técnicas para enfrentar los problemas en la expresión oral (*output*) sitúa las estrategias no-verbales como las más habituales entre los participantes en la prueba inicial. No obstante, en la prueba final esta técnica es reemplazada por las orientadas hacia la adecuación entre los participantes sin la experiencia del ApS, a diferencia del grupo que presta servicio de voluntariado en la comunidad hispana, el cual desarrolla la estrategia de reducción y alteración del mensaje. Los resultados de las técnicas para enfrentar los problemas en la comprensión oral (*input*), por otra parte, identifican las estrategias no-verbales como las más habituales entre ambos grupos en la prueba inicial. Aquí se advierte una simetría con la de los problemas en la expresión oral (*output*). En la prueba final se nota el uso de diferentes estrategias, es decir, la técnica que sobresale entre los participantes sin la experiencia del aprendizaje-servicio corresponde a la audición selectiva de información, mientras que en el grupo experimental la de comprensión global gana relevancia.

Para responder a la tercera –y última– pregunta de investigación que motivó este trabajo, en términos estadísticos, los resultados de la prueba U de Mann-Whitney son considerablemente reveladores para este estudio. Si, por una parte, en cuanto a

las técnicas para enfrentar problemas al hablar, con la excepción de una estrategia, la recolección del resto de los datos finales resulta estadísticamente significativa entre ambas muestras, por otra parte, los resultados de las técnicas para enfrentar problemas al escuchar también corroboran, aunque en menor medida, que el grado de exposición a la comunidad meta mediante un servicio de voluntariado marca una diferencia significativa en el desarrollo de la competencia estratégica oral de manera longitudinal. Por consiguiente, los hallazgos aquí presentados indican una relación inmediata entre el uso de estas estrategias y el componente de servicio comunitario. Por ejemplo, en contextos comunicativos reales se tiende a reducir y alterar el mensaje, además de comprender este de manera global a fin de alcanzar la economía del lenguaje y fluidez de la comunicación. Los resultados apuntan a que los estudiantes en contextos de voluntariado han captado la practicidad de ambas estrategias en la comunicación oral. Esta observación, por tanto, incita a hacer dos sugerencias principales. Anticipamos un mayor dominio de estas estrategias mediante su implementación con la instrucción explícita en contextos de enseñanza formal y el aumento temporal por semana de exposición a la comunidad meta.

Cabe señalar que este estudio no está libre de limitaciones. En términos estadísticos, los resultados apuntan a la existencia de una diferencia considerablemente significativa en el uso de estrategias para enfrentar problemas al hablar, si se comparan con los resultados del uso de estrategias para enfrentar problemas al escuchar, los cuales resultan estadísticamente significativos en menor medida. Se interpreta este hallazgo como una indicación hacia el perfeccionamiento de estrategias de producción (versus a las de recepción) mediante las prácticas de voluntariado en *Mexington*, como se explica en el apartado anterior (Resultados y análisis). Al ser representativo como un posible indicio de los efectos del escenario de aprendizaje de EL2 (exposición e interacción en la comunidad hispana mediante el servicio de voluntariado en la misma), sería conveniente paliar una inevitable limitación de este estudio piloto mediante futuras investigaciones que consideren un mayor periodo de exposición en la comunidad (al grupo experimental se le ha exigido un total de 15 a 20 horas durante el periodo de intervención).

Asimismo, el objetivo principal era dar respuesta a una situación concreta del aula con un grupo reducido de estudiantes, esto es, los efectos del aprendizaje-servicio en el desarrollo de la competencia estratégica (Bachman, 1990) en su interacción oral, midiéndose exclusivamente con una serie de cuestionarios escritos. Por consiguiente, futuros trabajos podrían aplicarse a una mayor población

de participantes y considerar el empleo de diferentes instrumentos en el acopio de datos. Estudios similares con datos espontáneos (orales) contribuirían al conocimiento exacto del nivel de la interlengua de aprendices en contextos comunicativos. Del mismo modo, se anima a que futuras investigaciones exploren otras áreas de la competencia comunicativa (la competencia gramatical, la competencia sociolingüística y la competencia discursiva), con la finalidad de obtener una visión más amplia de los beneficios de esta metodología de enseñanza.

BIBLIOGRAFÍA

- AMERICAN COUNCIL ON THE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES (ACTFL) (2011). *A decade of foreign languages standards: impact, influence, and future directions*. [Versión electrónica. Consulta: 15 de junio de 2013 en <<http://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/public/national-standards-2011.pdf>>]
- BACHMAN, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- BARRENECHE, G. I. (2011). Language learners and teachers: integrating service-learning and the advanced language course. *Hispania*, 94 (1): 103-120.
- BIALYSTOK, E. (1990). *Communication strategies: a psychological analysis of second-language use*. Cambridge: Blackwell.
- BOWLEY, E. & J. MEEREPOOL (2013). Service-learning in higher education: trends, research, and resources. *Generator*, 21 (3): 12-16.
- BOYLE, J. P. & D. M. OVERFIELD (1999). Community-based language learning: integrating language and service. En J. Hellebrandt & L. T. Varona (eds.). *Construyendo puentes (constructing bridges): concepts and models for service learning in Spanish* (pp. 137-147). Washington, D. C.: American Association for Higher Education.
- BRINGLE, R. G. & J. A. HATCHER (1996). Implementing service learning in higher education. *Journal of Higher Education*, 67 (2): 221-239.
- CANALE, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. En J. C. Richards & R. W. Schmidt (eds.). *Language and communication* (pp. 2-27). Londres: Longman.
- CANALE, M. & M. SWAIN (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1 (1): 1-47.
- DEKEYSER, R. M. (1991). Foreign language development during a semester abroad. En B. F. Freed (ed.). *Foreign language acquisition research and the classroom* (pp. 104-119). Lexington, MA: D. C. Heath & Co.

- DÖRNYEI, Z. & M. L. SCOTT (1997). Communication strategies in a second language: definitions and taxonomies. *Language Learning*, 47 (1): 173-210.
- FAERCH, C. & G. KASPER (eds.) (1983). *Strategies in interlanguage communication*. Londres: Longman.
- FAERCH, C., K. HAASTRUP & R. PHILLIPSON (1984). *Learner language communication*. Clevedon: Multilingual Matters 14.
- GRABOIS, H. (2007). Service-learning throughout the Spanish curriculum: an inclusive and expansive theory-driven model. En A. J. Wurr & J. Hellebrandt (eds.). *Learning the language of global citizenship: service-learning in applied linguistics* (pp. 164-189). Bolton, Massachusetts: Anker.
- HALE, A. (1999). Service learning and Spanish: a missing link. En J. Hellebrandt & L. T. Varona (eds.). *Construyendo puentes (constructing bridges): concepts and models for service learning in Spanish* (pp. 9-31). Washington, D. C.: American Association for Higher Education.
- HYMES, D. H. (1972). Models of the interaction of language and social life. En J. Gumperz & D. H. Hymes (eds). *Directions in Sociolinguistics: the ethnography of communication* (pp. 35-71). Londres: Blackwell.
- LAFFORD, B. (1995). Getting into, through, and out of a survival situation: a comparison of communicative strategies used by students studying Spanish abroad and “at home”. *Second language acquisition in a study abroad context* (pp. 97-121). Amsterdam: Benjamins.
- LAFFORD, B. (2004). The effect of the context of learning on the use of communication strategies by learners of Spanish as a second language. *Studies in Second Language Acquisition*, 26: 201-225.
- LARSON-HALL, J. (2010). *A guide to doing statistics in second language research using SPSS*. Nueva York: Routledge.
- MORRIS, F. A. (2001). Enhancing motivation and promoting positive attitudes toward second language learning through community experience. En G. Bräuer (ed.). *Pedagogy of language learning in higher education: an introduction* (pp. 47-60). Westport, Connecticut: Ablex.
- MULLANEY, J. (1999). Service-learning and language-acquisition theory and practice. En J. Hellebrandt & L. T. Varona (eds.). *Construyendo puentes (constructing bridges): concepts and models for service learning in Spanish* (pp. 49-60). Washington, D. C.: American Association for Higher Education.
- NAKATANI, Y. (2005). The effects of awareness-raising training on oral communication strategy use. *The Modern Language Journal*, 89 (1): 76-91.
- NAKATANI, Y. (2006). Developing an Oral Communication Strategy Inventory. *The Modern Language Journal*, 90 (2): 151-168.

- NAVARRO, S. (2012). Conversing in Spanish at a seniors center: a brief experience of community-based and foreign-language learning. *Sino-US English Teaching*, 9 (10): 1590-1600.
- OLAZAGASTI-SEGOVIA, E. (2004). Second language acquisition, academic service learning, and learners' transformation. En J. Hellebrandt, J. Arries & L. Verona (eds.). *Juntos: community partnerships in Spanish and Portuguese*. Boston: Thomson.
- OVERFIELD, D. (1997). An approach to service in the foreign language classroom. *Mosaic*, 4: 11-13.
- PELLETTIERI, J. (2011). Measuring language-related outcomes of community-based learning in intermediate Spanish courses. *Hispania*, 94 (2): 285-302.
- PLANN, S. J. (2002). Latinos and literacy: an upper-division Spanish course with service learning. *Hispania*, 85 (2): 330-338.
- RUBIO, F. (2007). El uso de estrategias comunicativas entre hablantes avanzados de español. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 29: 44-62.
- SALGADO-ROBLES, F. (2010). 'Mi profesor dice que la margarita de México es muy deliciosa and... I love it': communication strategies by Spanish learners. *ReLingüística Aplicada*, 8: 1-12.
- SELINKER, L. (1972). Interlanguage. *IRAL*, 10: 209-231.
- SLIMBACH, R. (1995). Revitalizing the liberal arts through service-based learning. Manuscrito sin publicar, citado en A. Hale, Service learning and Spanish: a missing link. En J. Hellebrandt & L. T. Varona (eds.). *Construyendo puentes (constructing bridges): concepts and models for service learning in Spanish* (pp. 9-31). Washington, D. C.: American Association for Higher Education.
- TARONE, E. (1980). Communication strategies, foreign talk, and repair in interlanguage. *Language Learning*, 30 (2): 417-431.
- TARONE, E. (1983). Some thoughts on the notion of communication strategy. En C. Faerch & G. Kasper (eds.). *Strategies in interlanguage communication* (pp. 61-74). Londres: Longman.
- VARONA, L. T. (1999). La comunidad en el aula y el aula en la comunidad: un modelo. *Hispania*, 82 (4): 806-816.
- WELDON, A. & G. TRAUTMANN (2003). Spanish and service-learning: pedagogy and praxis. *Hispania*, 86 (3): 574-585.
- ZAPATA, G. C. (2011). The effects of community service learning projects on L2 learners' cultural understanding. *Hispania*, 94 (1): 86-102.
- ZAPATA, G. C. & W. TOKARZ (2008). Community service learning and L2 students' intercultural communicative competence. En M. Mantero, P. Chamness Miller & J. L. Watzke (eds.). *Readings in language studies. Vol. 1, Language across disciplinary boundaries* (pp. 281-297). Wilmington, Delaware: International Society for Language Studies.

APÉNDICE

CONTRATO DE COMPROMISO

Trabajar en la comunidad es un compromiso importante. Las organizaciones dependen de ti. Sus clientes dependen de ti. No cumplir con tu deber afectará seriamente tu nota final.

Voluntariado en la comunidad

15-20 horas. Cada estudiante trabajará como voluntario un total de, por lo menos, 15-20 horas al semestre con una organización colaboradora en la comunidad. Las horas de preparación también pueden contar. El estudiante mantendrá un *log* con las horas que trabaja semanalmente y el profesor puede pedir ese *log* en cualquier momento del semestre.

Horario. Es responsabilidad del estudiante ponerse de acuerdo con el personal de la organización donde presta sus servicios de voluntariado sobre el día/los días y la hora/las horas que trabajará cada semana.

Transporte. Es responsabilidad del estudiante llegar al lugar de trabajo ya sea por medios de transporte privados o públicos. El tiempo para llegar al lugar del trabajo *no* cuenta como tiempo de servicio.

Puntualidad. Es necesario llegar a la hora. Si uno llega tarde o si no llega, el personal de la organización colaboradora en la comunidad informará a el/la profesor/a del curso.

Ausencias. Si el estudiante falta a su trabajo por alguna razón, tiene que contactar con la organización colaboradora y con su profesor para informarles o pedirles permiso. Luego, tendrá que recuperar las horas que se ausentó.

Normas de confidencialidad e información privada

Toda información relacionada con todos los componentes de la organización donde trabajas es absolutamente confidencial. No se puede hablar de ellos con otras personas fuera del curso ni fuera del trabajo. Los estudiantes tampoco pueden hablar entre sí de la información privada de los miembros de la comunidad.

Firma del contrato

Entiendo la información del contrato y me comprometo a seguir las normas expuestas en este.

Nombre: _____

Firma: _____

Fecha: _____