

¿Qué efecto tienen las actividades comunicativas en grupos pequeños en clases 'masivas' de Lengua inglesa?

.....
Cristian Abello Contesse

1 ► Introducción

Dos de las innovaciones más notorias que ha tenido el marcado predominio del enfoque comunicativo en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras modernas desde comienzos de la década de los años 80 son el quiebre del patrón tradicional de la clase concebida como 'un único grupo' y, por consiguiente, el quiebre de la dirección que tradicionalmente ha seguido la interacción verbal en el aula (ie. del profesor a todos los alumnos). La razón que más ha logrado persuadir a los profesores de lenguas para cambiar el patrón tradicional y realizar actividades comunicativas en grupos pequeños o en parejas parece ser una preocupación de carácter práctico: se ha optado por este tipo de actividades, especialmente en clases numerosas, como práctica compensatoria de naturaleza cuantitativa, es decir, con el objeto de que los alumnos dispongan de más ocasiones tanto para expresarse oralmente como para oír la lengua meta en contraste con los patrones más tradicionales de interacción tales como las actividades individuales y, especialmente, las actividades dirigidas por el profesor, quien inicia y controla la interacción oral teniendo como interlocutor colectivo a todos los alumnos a la vez.

Los resultados de uno de los estudios considera-

dos de interacción y diferenciar la cantidad y la calidad de la interacción producida (Long, Adams, McLean y Castaños, 1976) determinaron que los grupos pequeños mejoran no sólo la cantidad de la conversación producida sino también la calidad de ésta; la definición concreta de 'calidad' que se empleó en este estudio fue la variedad de actos de habla que los alumnos pueden realizar en su producción en L2 y se comprobó que los grupos pequeños permiten que los alumnos usen un rango más amplio de funciones comunicativas en L2 (eg. hacer generalizaciones, sugerencias, formular hipótesis, expresar acuerdo y desacuerdo, etc.) en comparación con las limitaciones que presenta para los alumnos la interacción oral iniciada y controlada por el profesor para todos los alumnos. Porter (1986) realizó un estudio mayor que también investiga la cantidad y la calidad de la producción oral de un grupo de 12 hispanohablantes estudiantes de inglés y 6 hablantes nativos de esta lengua. Trabajando en parejas, los sujetos de Porter deberán resolver 'tareas de aprendizaje' que consistirán en poner en orden de importancia una serie de personas y objetos de acuerdo con una situación determinada. A diferencia del estudio de Long et al. (1976) citado previamente, el aspecto cualitativo del estudio de Porter se define de acuerdo con el uso sociolingüístico o pragmático, buscando determinar si

la interlengua de los alumnos resulta adecuada para el uso 'externo' comparada con la producción de los hablantes nativos; concretamente la pregunta formulada se refiere a si la lengua producida por los aprendices en las tareas señaladas es apropiada para ser utilizada fuera del aula de L2. Los resultados de Porter son positivos con respecto a lo cuantitativo, pero negativos respecto de la pregunta cualitativa. En este sentido, Porter concluye que:

"In sum, then, though learners cannot provide each other with the accurate grammatical and sociolinguistic input that native speakers can provide them, learners can offer each other genuine communicative practice, including the negotiations for meaning that may aid second language acquisition" (1986:220). (énfasis añadido)

Varonis y Gass (1985) también se refieren a la negociación que se produce en las conversaciones entre hablantes no nativos, especificando, además, que la cantidad de negociación entre no nativos es mayor que la que se produce entre nativos o entre un hablante nativo y uno no nativo. Estas autoras afirman que la mayor cantidad de negociación entre no nativos se debe a que, en su calidad de aprendices, a estos hablantes no les importa aceptar su 'incompetencia compartida' con respecto a la lengua meta y así negociar primero aquello que no se comprende antes de continuar la conversación:

"Given these results, we suggest that a greater amount of negotiation work takes place in NNS-NNS discourse than in either NS-NS or NNS-NS discourse. This negotiation serves the function of providing the participants with a greater amount of comprehensible input. As mentioned above, non-native speakers, in conversation with other non-native speakers, may feel that as learners they have little to lose by indicating a non-understanding, because they recognize their 'shared incompetence.' [...] We claim that it is the shared incompetence in the domain of English which allows them to 'put the conversation on hold' while they negotiate meaning." (1985:84)

En un artículo no experimental aunque especialmente influyente a favor de las actividades orales en grupos pequeños en el aprendizaje del inglés como L2, Long y Porter (1985) presentan argumentos tanto de carácter pedagógico como psicolingüístico para apoyar dichas actividades en el aula de L2. Entre los de tipo pedagógico, estos autores identifican argumentos de tipo cuantitativo, cualitativo, pedagógico y

afectivo con el propósito de enfatizar decididamente las ventajas comparativas de los grupos pequeños con respecto a la adquisición lingüística. Por otro lado, las razones psicolingüísticas que argumentan a favor de la interacción oral en grupos pequeños se basan en el papel creciente del input comprensible en el campo de la adquisición de segundas lenguas y en el tipo de 'negociaciones' que ocurren entre hablantes no nativos según un número cada vez mayor de estudios basados en conversaciones entre aprendices de L2. En sus implicaciones pedagógicas, Long y Porter señalan que, según las investigaciones reseñadas, los alumnos que realizan actividades en grupos pequeños negocian más cuando no comparten la misma lengua materna con sus compañeros de grupo (una situación no sólo frecuente en un contexto de segunda lengua sino prácticamente distintiva de él). No obstante, los autores advierten que esto no significa que la actividad negociadora en grupos pequeños no se consiga en otras situaciones y aseguran que ésta también se logra con éxito dentro de un contexto de lengua extranjera:

"The finding concerning mixed first language groups does not mean, of course, that group work will be unsuccessful in monolingual classrooms, which is the norm in many EFL situations. To reiterate, the research shows clearly that the kind of negotiation work of interest here is also very successfully obtained in groups of students of the same first language background." (1985:224)

Desde el plano teórico de la adquisición de segundas lenguas, se debe señalar que la 'hipótesis de la interacción' formulada por Long (1983) afirma (en su versión menos categórica) que la interacción modificada mediante la negociación del mensaje a fin de hacerlo comprensible puede constituir una condición necesaria para la adquisición de segundas lenguas. Long empleó el siguiente argumento deductivo: a) las modificaciones de la lengua (en las conversaciones) llevan a una mejor comprensión, b) dicha comprensión facilita la adquisición, c) por lo tanto, las modificaciones facilitan la adquisición de la L2 (pudiendo incluso ser necesarias para que ésta ocurra). Posteriormente, un efecto notorio de esta hipótesis ha sido impulsar, tanto en su línea de investigación como en sus recomendaciones pedagógicas, un argumento de carácter cuantitativo respecto de la naturaleza interna de la interacción verbal; esto es, un razonamiento que indica que mientras más modificaciones interactivas haya en una conversación (eg. entre un

hablante nativo y un aprendiz), mayor será la cantidad y calidad del input para el aprendiz y, por consiguiente, más rápida su adquisición. Ellis (1990), por ejemplo, afirma:

"The general assumption [concerning the interaction hypothesis] is that the greater the amount of interactional modification there is, the more rapid and successful acquisition will be." (1990:111).

2 ► Objetivos

Esta comunicación describe los resultados de la primera fase de un proyecto de investigación de aula que pone en práctica actividades comunicativas de producción oral guiada en grupos de tres alumnos en clases universitarias de lengua inglesa. Los objetivos específicos de la investigación son los siguientes: 1) evaluar las afirmaciones formuladas por los autores citados, entre otros, respecto de los logros cuantitativos y cualitativos que se obtienen en actividades comunicativas de producción oral guiada en grupos pequeños; el interés específico de la investigación no es contrastar el grado relativo de cantidad y calidad de producción en dos (o más) modalidades diferentes de interacción sino examinar dichos logros dentro de un contexto de aprendizaje de lengua extranjera y de una situación pedagógica mucho menos investigada en este sentido como es el caso de las clases numerosas; 2) en el supuesto de que se produzcan las 'negociaciones interactivas' que predicen las fuentes aludidas, se intenta determinar la lengua en la que los alumnos tienden a resolver los problemas de comprensión o comunicación que surgen durante su interacción verbal y 3) de acuerdo con los resultados obtenidos, efectuar un análisis crítico sobre la utilidad relativa del concepto de 'negociación del mensaje' en actividades en grupos pequeños dentro del contexto de aprendizaje y de la situación específica de enseñanza-aprendizaje mencionadas.

3 ► Contexto y metodología

El presente estudio se enmarca en el contexto global de aprendizaje denominado lengua extranjera. Entre las características distintivas de este con-

texto se puede mencionar las siguientes: el aprendizaje de la lengua meta es de carácter institucional/académico (razón por la cual la evaluación es parte del proceso), el tiempo promedio de contacto en aula suele ser de 3,5 horas semanales (de 2 a 5 horas), los alumnos carecen de oportunidades habituales de contacto con la lengua y de interacción comunicativa fuera del aula, el profesor -y modelo lingüístico- es hablante no nativo de la lengua que enseña, profesor y alumnos comparten la misma lengua y cultura materna (excepto en áreas bi/multilingües). Estas cinco características permiten diferenciar en forma relativamente definida el contexto de aprendizaje en que se efectúa esta investigación de aquellos de segunda lengua y lengua materna respectivamente.

La situación concreta de enseñanza-aprendizaje investigada es una asignatura de primer año de la Facultad de Filología de la Universidad de Sevilla denominada 'Curso Superior de Lengua Inglesa I.' Esta asignatura consta de 3 horas semanales de contacto colectivo en aula y una individual de laboratorio; su contenido programático corresponde a un nivel intermedio y se imparte casi totalmente en lengua inglesa. Los seis grupos que la conforman comparten el rasgo de ser clases notoriamente numerosas (en realidad 'masivas'), con una asistencia aproximada de 100 alumnos durante los primeros meses, descendiendo paulatinamente hasta llegar a unos 50 durante los últimos meses del curso académico. Debido al elevado número de alumnos, el desarrollo de las destrezas lingüísticas se centra particularmente en las habilidades receptivas de comprensión auditiva y lectora. Con respecto al patrón de interacción verbal de las clases, se emplea mayoritariamente la estrategia pedagógica de la interacción iniciada y controlada por el profesor y dirigida a toda la clase, sin poner en práctica -al menos de manera estable y sistemática- actividades comunicativas de expresión oral y comprensión auditiva en grupos pequeños y/o en parejas. Aparte de las obvias preocupaciones organizativas y logísticas que supondrá una innovación metodológica de esta naturaleza en las condiciones descritas, el mantenimiento del patrón mencionado también obedece al desconocimiento de los efectos prácticos, tanto lingüísticos como pedagógicos, que la variación metodológica alternativa tendrá en los alumnos.

Los alumnos de esta asignatura son mayoritariamente jóvenes adultos (aprox. 18 a 21 años) que

han estudiado inglés durante un período de cinco a siete cursos académicos y cuyo nivel global de competencia-actuación en esta lengua suele ser pre-intermedio; la gran mayoría de ellos no ha vivido ni visitado nunca una comunidad anglohablante y no hace uso del inglés en forma habitual ni ocasional fuera de la Facultad. Debido a que la mayoría ha decidido o está considerando especializarse en Filología Inglesa (o Alemana) en el futuro, la asignatura es de carácter obligatorio para más de un 70% de ellos. Los sujetos investigados corresponden, por consiguiente, a un 'grupo natural' (alumnos del grupo 2 de la asignatura descrita) y su selección fue aleatoria. En el estudio participó igualmente un grupo de 8 estudiantes de 5º año de Filología Inglesa en calidad de ayudantes de investigación. Para este efecto, todos ellos recibieron un ciclo de entrenamiento teórico-práctico de 8 horas durante aproximadamente un mes, además de una supervisión permanente durante toda la investigación. Dichos ayudantes cursaban la asignatura optativa de 'Metodología de la enseñanza del inglés' y eligieron voluntariamente participar en el estudio como su segunda actividad de evaluación en esta asignatura; los ayudantes debieron fundamentar oralmente su preferencia por participar en esta actividad de investigación de aula en lugar de la opción tradicional consistente en un análisis contrastivo de libros de texto para la enseñanza del inglés.

En cinco sesiones estos ayudantes asistieron a las clases del grupo 2 de la asignatura descrita y aparentaron ser alumnos regulares de ésta, participando como tales en todas las actividades orales y escritas desarrolladas en el aula. En cuatro de estas sesiones se mezclaron en forma natural con los alumnos 'verdaderos' para participar en actividades comunicativas en grupos pequeños. En cada una de estas cuatro sesiones los 8 ayudantes interactuaron espontáneamente durante 15 a 20 minutos con 16 sujetos-alumnos. El material didáctico empleado consistió en cuatro actividades comunicativas de producción guiada (en oposición a actividades orales más mecánicas de reproducción tales como la lectura de diálogos en voz alta); dos de estas actividades tenían el formato denominado 'intercambio informativo necesario de doble sentido' y las dos restantes el de 'toma de decisiones mediante consenso'; sólo una de las cuatro actividades fue adaptada del libro de texto utilizado en la asignatura debido a que un análisis previo indicó que, en

general, las actividades orales del libro resultaban poco elaboradas para los propósitos de la investigación. El resto del material fue elaborado por este investigador de acuerdo con las tendencias pedagógicas mencionadas; el propósito principal del formato y de la temática seleccionada era estimular el nivel de expresión oral y comprensión auditiva de los sujetos-alumnos. Debido al elevado número de alumnos de la clase (muchos de los cuales sólo se conocían de vista), siempre se recomendó formar los grupos de tres entre compañeros que no fueran amigos o conocidos con el propósito tentativo de fomentar un nivel más equilibrado de participación; este mismo número de alumnos, sin embargo, no permitió controlar el nivel de seguimiento de esta recomendación en la práctica y, en algunos casos, hubo pruebas de que no se observó. El material técnico empleado (micrograbadoras Sony M-505 y sus respectivas cintas) así como parte de la bibliografía consultada para este estudio fueron adquiridas mediante una ayuda otorgada por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla a actividades de innovación en la enseñanza universitaria. La primera fase de este estudio -objeto de la presente comunicación- analiza la información obtenida mediante 32 'informes de observación' escritos por los ayudantes después de cada participación en una de las actividades aludidas mientras que una segunda fase analizará una muestra representativa de la información auténtica grabada por los ayudantes en el aula en las dos últimas sesiones de investigación.

4 ► Descripción y secuencia

Semana 1: (Finales de enero de 1995) Como parte de una actividad esporádica de clase denominada 'feedback session', realizada a menudo en español y orientada al intercambio de información práctica sobre la marcha de las clases, el profesor informa sobre un cambio metodológico que es recomendable implementar durante los dos meses siguientes y que consiste en la formación de grupos pequeños (o parejas) para realizar diversas actividades comunicativas que aumenten la producción oral individual en inglés. Dicho cambio se justifica solamente sobre la base de la utilidad que tiene para todos los alum-

nos de la asignatura contar con más ocasiones para hacer uso del inglés en clase; los alumnos parecen estar de acuerdo con el cambio indicado, al menos en forma colectiva. Finalmente, el profesor solicita la necesaria colaboración de los alumnos para que dicho cambio sea provechoso. Junto con indicar que el cambio normalmente supondrá un desplazamiento físico dentro del aula y más ruido del habitual, se enfatizaron los siguientes aspectos concretos de cooperación mutua: la organización interna de cada grupo, la limitación del tiempo destinado a cada actividad y la importancia del uso oral del inglés (en oposición al español) durante cada actividad. La ejemplificación práctica se basó en la similitud de las futuras actividades con dos actividades comunicativas de producción oral en parejas que se habrán realizado durante el mes previo (primera mitad de diciembre).

Semana 2: A) Se lleva a cabo la tercera actividad oral en parejas (la primera después del anuncio formal realizado la semana anterior). Para esta actividad se utiliza el ejercicio denominado 'Talking Points' que aparece en la Unidad 2 del libro de texto empleado para la asignatura (Challenge publicado por Nelson). La actividad consiste en tres preguntas (2 del tipo 'sí o no' y 1 de información abierta) sobre experiencias divertidas que uno ha vivido en situaciones de comunicación en una lengua extranjera. No obstante, la actividad resulta inapropiada puesto que la mayor parte de ella no guarda relación con la experiencia práctica de la gran mayoría de los alumnos. Sin duda, resulta especialmente revelador que los alumnos aseguren no haber tenido hasta ahora la oportunidad de comunicarse en inglés y/o en español con extranjeros no hispanohablantes. Debido a lo inesperado de esta situación, fue necesario cambiar la actividad por otra menos elaborada que se presentó y ejemplificó como 'Meet a classmate and get to know him/her better'. Aunque limitada por el elevado número de alumnos (alrededor de 70), la observación/ supervisión del profesor indicó que este segundo intento se había realizado con una razonable 'normalidad' con respecto al contenido y participación de los alumnos. B) Esta misma semana tiene lugar la primera sesión de trabajo con los 8 ayudantes de investigación; en ella el

investigador explica en detalle el experimento que se llevará a cabo, contesta preguntas sobre él y organiza la sesión de observación de clase (sin intervención aún) que tendrá lugar dentro de pocos días. Durante las restantes sesiones de trabajo se desarrollan las siguientes actividades:

a) Información básica sobre la hipótesis de la interacción formulada por Michael Long y sus principales implicaciones.

b) Presentación y ejemplificación de las principales modificaciones interactivas a través de las cuales el hablante/oyente de L2 suele 'negociar' los mensajes que recibe y que desea expresar.

c) Análisis del informe de observación que se utilizará y de las principales preguntas que deberán responder a la brevedad posible después de haber participado en cada una de las actividades orales en grupo.

d) Muestra del material pedagógico de Challenge utilizado en las actividades orales y escritas de clase. Simulacros de actividades comunicativas orales -en parejas y en grupos de tres- sin contar con la presencia/supervisión directa del profesor.

e) Análisis retrospectivo inmediato de la forma en que cada grupo ha realizado la actividad asignada y de las posibles razones; distinción entre lo que se debería haber realizado y lo que en realidad se realizó en cada grupo; énfasis en la observación detallada que permita un recuento lo más objetivo y preciso posible de lo ocurrido.

f) Comportamiento y actitud que los ayudantes deben tener en el aula; qué hacer para no delatar su nivel oral de inglés ni su conocimiento previo de la naturaleza de la actividad; énfasis en una conducta moderada a fin de evitar un papel marcadamente activo o pasivo.

g) Práctica de conversaciones breves con uso de micro-grabadoras en funcionamiento. Consideraciones técnicas sobre la distancia indicada, interferencias del ruido ambiental, comprobación de la calidad de la grabación, etc.

En total se realizaron 6 sesiones de trabajo de 60 a 90 min. entre los ayudantes y el investigador, totalizando unas 8 horas de entrenamiento teórico-práctico.

Semana 3: La segunda y última actividad de una sesión de clase de esta semana consiste en la realización de una actividad oral denominada 'Jack and Gladys: Put the pictures into the right order.'

En grupos de tres, los alumnos deben establecer el orden apropiado de 6 viñetas de una historieta sobre una pareja; a cada participante le falta una imagen distinta de la historieta que debe obtener de sus compañeros de grupo para poder completar la secuencia. La actividad va precedida por una breve explicación oral de 5 min. (en la que se enfatiza la importancia de usar el inglés y participar activamente) y cuenta con un tiempo total de 15 minutos. La asistencia total es de 68 alumnos; los ocho ayudantes de investigación están presentes durante toda la sesión y se comportan - a todos los efectos- como un alumno más de la clase, realizando su primera participación práctica como integrantes de un trío.

Semana 4: La tercera y última actividad de una sesión de clase de esta semana consiste en la realización de una actividad oral denominada 'A guided visit to Seville.' En grupos de tres, los alumnos deben decidir al menos 10 lugares de interés que incluirán en una mini-guía turística de Sevilla y Andalucía occidental para turistas universitarios de habla inglesa, especificando la razón para incluir cada lugar seleccionado. A diferencia de la actividad previa, en este caso cada grupo debe resumir el debate oral y presentarlo al final por escrito. La actividad va precedida por una breve explicación oral y escrita de 4 min. (en la que se enfatiza la importancia de usar el inglés y participar activamente) y cuenta con un tiempo total de 15 min. La asistencia total es de 64 alumnos; los ocho ayudantes de investigación están presentes durante toda la sesión y se comportan como un alumno más de la clase, realizando esta vez su segunda participación práctica como integrantes de un trío.

Semana 5: La tercera y última actividad de una sesión de clase de esta semana consiste en la realización de una actividad oral denominada 'Who is coming to your party?' En grupos de tres, los alumnos deben a) decidir la temática de una fiesta especial que van a organizar y b) llegar a un consenso sobre las 10 personas y/o personajes famosos que van a ser invitados, especificando la razón para invitar a cada uno (en este caso, el debate oral también debe resumirse por escrito y presentarse al final). La actividad va precedida por una breve explicación oral y escrita de 4 min. (en la que se enfatiza la importancia de usar el

inglés y participar activamente) y cuenta con un tiempo total de 17 min. La asistencia total es de 62 alumnos; los ocho ayudantes de investigación están presentes durante toda la sesión y se comportan como un alumno más de la clase. En esta ocasión, los ayudantes están preparados para grabar, de la forma más natural posible, su tercera participación práctica como integrantes de un trío.

Semana 6: A) La primera actividad de una sesión de clase de esta semana consiste en la realización de una actividad oral denominada 'How much do you know about the English-speaking world?' En grupos de tres, los alumnos deben seleccionar las respuestas a 18 preguntas de conocimientos generales sobre los países de habla inglesa divididas en 8 de tipo verdadero o falso y 10 de tipo selección múltiple; a cada participante le faltan 5 preguntas (y posibles respuestas) diferentes que debe obtener oralmente de sus compañeros de grupo. La actividad es precedida por una breve explicación oral y escrita de 4 min. (en la que se insiste una vez más en la importancia de usar el inglés y participar activamente) y cuenta con un tiempo total de 20 min. La asistencia total es de 65 alumnos; siete de los ocho ayudantes de investigación están presentes durante toda la sesión y proceden a grabar su última participación como integrantes de un trío. B) La segunda actividad de esta misma sesión consiste en un cuestionario sobre las actividades comunicativas en grupos pequeños que los alumnos deben responder en forma individual. Se indica que el único requisito para responder el cuestionario es haber participado en al menos 3 de las 4 últimas actividades realizadas. El cuestionario tiene una sección de 12 preguntas específicas que deben ser contestadas de acuerdo con una escala de 0 a 5 puntos y otra sección abierta para expresar comentarios adicionales sobre las mismas actividades. El cuestionario es contestado por 50 alumnos y constituye, como es habitual en el patrón de interacción de este grupo, la única actividad realizada en español en el aula desde la Semana 1 del estudio en que el profesor informó a la clase sobre las características del cambio metodológico que tendrá lugar.

Semana 7: Como continuación de la actividad de clase denominada 'feedback session' iniciada la semana anterior, el profesor comenta las activi-

dades comunicativas en grupos pequeños que se vienen desarrollando en clase e informa a los alumnos -de manera breve pero directa- sobre las características de la investigación que se ha llevado a cabo y la labor realizada por los ayudantes. Asimismo, les solicita que, en caso de haber alumnos interesados en cualquier aspecto de ésta o que deseen hacer algún comentario sobre la misma, éstos le planteen sus preguntas o comentarios durante las horas de consulta. Se debe especificar que durante el período de la investigación ni el profesor ni los ayudantes detectaron señal alguna -ya sea directa o indirecta- de que los alumnos estudiados se habían dado cuenta de la presencia en el aula de personas que no pertenecían a la clase.

6 ► **Análisis de los resultados y discusión**

Los datos que se analizan en esta sección corresponden a parte de la información obtenida a través de 31 'informes de observación' escritos por los ayudantes inmediatamente después de cada una de las actividades y al cuestionario respondido por los alumnos al término de la investigación. Se debe advertir que ocasionalmente el número total (N= 31) sobre el que se contrastan las preguntas analizadas disminuye debido a las siguientes razones: a) el informe empleado para las dos últimas observaciones incluye algunas preguntas que no habían sido planteadas previamente, b) el uso predominante del español en algunos grupos hace imposible evaluar aspectos relacionados con el uso del inglés y c) la dinámica particular de algunos grupos no siempre permite determinar con precisión la respuesta a algunas preguntas.

Las primeras preguntas consideradas para este análisis se refieren a la reacción verbal de los participantes dentro de cada grupo una vez oídas y leídas las instrucciones específicas proporcionadas por el profesor para cada actividad. Con respecto a la pregunta referida a **la lengua que utilizan los alumnos al reunirse para formar un grupo**, de un total de 31 grupos observados desde dentro se concluye que en 28 de ellos se usa el español al reunirse y sólo en 3 grupos el inglés. Una pregunta de interés pedagógico propia

de la fase inicial de estas actividades es **si los alumnos participantes parecen comprender bien lo que deben hacer**; de un total de 31 grupos se determina que en 23 de ellos el nivel de comprensión es satisfactorio mientras que en sólo 8 grupos no lo es; considerando que todas las instrucciones (ie. explicaciones, ejemplos y organización) se dieron en inglés, el nivel global de comprensión al inicio de cada actividad es razonablemente bueno. Otra pregunta de interés lingüístico es **si la actividad oral en cuestión se inicia en inglés o en español en sus primeros intercambios verbales**; la información obtenida permite concluir que de 31 grupos en 16 de ellos se inicia en inglés y en 15 se inicia en español. Estos resultados sin duda mejoran considerablemente los de la primera pregunta respecto del uso del inglés aunque plantean la duda sobre la lengua en que se continúa la actividad comunicativa.

El siguiente grupo de preguntas tiene un interés tanto teórico como práctico y se refiere a **la(s) modificación(es) interactiva(s) que emplean los alumnos durante el desarrollo de las actividades**. De acuerdo con la información obtenida, las nueve modificaciones que se detectan durante la investigación -independientemente de su predominio dentro de un grupo- son las siguientes: 'preguntas y/o respuestas sobre la lengua meta' y 'solicitudes de clarificación' (cada una con un total de 12 referencias); 'repeticiones del interlocutor', 'auto-repeticiones' y 'confirmaciones' (con 3 referencias cada una); 'reformulaciones', 'auto-correcciones' y 'correcciones del interlocutor' (con 2 referencias cada una) y, por último, 'comprobaciones de comprensión' (con sólo 1 referencia). En cuanto a **cuáles son las modificaciones interactivas que predominan de entre las aludidas**, de un total de 15 grupos se identifican sólo las siguientes modificaciones como predominantes: 'preguntas y/o respuestas sobre la lengua meta' (con 5 referencias), 'solicitudes de clarificación' (también con 5 referencias) y 'repeticiones del interlocutor' (con sólo 1 referencia); en los otros 5 grupos no predomina ninguna en especial o no es posible decirlo debido al escaso uso del inglés. Este resultado viene a confirmar que el problema se centra efectivamente en la lengua meta (ie. no el tema, los interlocutores, etc.), pero no refleja un equilibrio razonable en el uso de las diversas modificaciones (eg. el uso de 'solicitudes de clarificación' es notoriamente alto mientras que el uso de 'comprobaciones de comprensión' es mínimo); además, se produce una nivelación

en la práctica entre el uso de estrategias compensatorias de comunicación (ie. 'preguntas y/o respuestas sobre la lengua meta') y el uso de modificaciones interactivas propiamente tal. Las dificultades que los alumnos deben resolver son tanto de comunicación como de comprensión, es decir, tanto de creación del mensaje propio como de comprensión/interpretación del mensaje ajeno. Una pregunta clave en este sentido es la que se refiere a **la lengua en la que normalmente se realizan estas modificaciones**; de un total de 25 grupos se determina que en 19 grupos las modificaciones se hacen habitualmente en español, en 3 grupos se hacen tanto en inglés como en español y sólo en 3 grupos se hacen normalmente en inglés. Este es probablemente el resultado menos alentador en relación con el papel que pueden desempeñar estas modificaciones puesto que indica claramente que los problemas de comunicación y comprensión que surgen durante las actividades se resuelven mayoritariamente en la lengua materna, lo que, por otro lado, apunta no sólo a una situación frecuente dentro de este contexto de aprendizaje sino, lo que es más significativo, a una opción distintiva dentro de él.

22 Respecto del **porcentaje aproximado del tiempo total hablado en que se utiliza cada lengua**, los 31 informes determinan un porcentaje promedio global de un 59,11% de uso oral en lengua española y un 40,88% de uso oral en lengua inglesa. Más significativo que observar el predominio global del español durante las interacciones -a pesar de la 'amable insistencia' del profesor en cuanto al uso del inglés- es advertir que estos promedios tienden a ocultar la situación concreta de cada grupo en particular. Es así como durante toda la investigación se observa un alto nivel de variación individual -que oscila entre notorio y extremo- en el uso del inglés lo que permite, por ejemplo, que poco más de un tercio de todos los grupos observados empleen el español desde aproximadamente un 80% hasta un 100% (esta última situación se observa en 3 grupos). Huelga enfatizar que en estos casos el cambio metodológico aplicado no parece justificado ya que es, sin duda, más probable que estos alumnos obtengan más input comprensible a través de un patrón tradicional de interacción. Una pregunta especialmente pertinente en este sentido es **si el uso del inglés -independientemente de que sea relativamente breve o extenso- resulta sostenido y continuo**; de un total de 31 grupos, en 3 se concluye que el uso del inglés es 'sostenido y continuo', en 9 grupos

'se mezcla a veces' con el español y en 17 grupos el inglés 'se mezcla constantemente' con el español (en los 2 grupos restantes se usa completamente el español durante la actividad). El español se utiliza para expresar diversas funciones comunicativas, tales como comentarios ("¡Qué mala imaginación tengo!" o "¡Qué poco vocabulario tenemos!"), instrucciones ("Venga, ahora te toca a ti"), rutinas correctivas ("In the sixteen, o sea, in the sixty"), advertencias ("Venga, tío, que son diez sitios y sólo tenemos tres"), sugerencias ("En inglés ¿no?; tenemos que hablar en inglés ¿no?"), etc. Una hipótesis (que no fue incluida sistemáticamente como pregunta en los informes) que bien puede explicar este resultado poco alentador es que el uso del inglés no es 'sostenido y continuo' porque no logra ser medianamente autónomo del español por preferirse un patrón de 'anticipación y/o confirmación en lengua materna', esto es, los enunciados emitidos en inglés tienden a ser expresados previamente en español o traducidos posteriormente al español (= español-inglés/inglés-español). En resumen, la tendencia es emplear un patrón de interacción que podrá describirse como 'estilo diccionario bilingüe' con predominio de la lengua materna. Algunas de las observaciones registradas por los ayudantes aluden precisamente a este patrón: "La chica B usó el español en dos ocasiones como auto-repetición de lo ya dicho en inglés: 'On July the 4th., el cuatro de julio, creo'"; otro ayudante comenta una situación bastante más extrema: "Me gustará aclarar el hecho de que estas chicas realizaron la actividad en primer lugar usando sólo el español y cuando la completaron la repitieron en inglés, ya que una de ellas dijo: 'Bueno, lo que ocurre es que no hemos hablado **in English**; hagámoslo ahora en inglés.'"

La segunda y la tercera actividad realizadas incluían la presentación de un resumen escrito de las decisiones tomadas oralmente como grupo; una de las preguntas del informe se refiere a los **efectos que tiene en el uso del inglés la inclusión de una parte secundaria de escritura dentro de una actividad principalmente oral**. De un total de 15 grupos, se establece la siguiente secuencia ascendente: (efectos negativos). Aumenta el uso del español para poder concluir la actividad durante los últimos minutos (1 ref.), produce traducciones al español (1 ref.); (efecto neutro) limita el uso del inglés a sólo algunas estructuras determinadas (1 ref.); (efectos positivos) permite que se vuelva al uso del inglés (1 ref.), produce

repeticiones en inglés (1 ref.), plantea dudas de ortografía en inglés del tipo 'How do you spell Ottawa?' (1 ref.), aumenta el uso del inglés ya que deben anotar los acuerdos/consensos (3 ref.) y, por último, constituye el único uso que se hace del inglés, es decir, sólo se expresa en inglés lo que se va a escribir en el resumen y se lee del apunte el inglés necesario para desarrollar la actividad (6 ref.). Este resultado indica que la inclusión de una parte secundaria escrita (eg. un breve resumen de las decisiones tomadas) que no interfiera con la interacción oral tiende a aumentar el uso del inglés, especialmente en aquellos casos en que los integrantes de un grupo no parecen dispuestos a emplear la lengua meta.

Con respecto a si hay algún **uso erróneo del inglés de tipo léxico, fonológico o gramatical que surja durante la interacción**, de un total de 31 grupos se determina que en 27 grupos sí se producen usos erróneos; en realidad, esto indica que en todos los grupos que efectivamente usaron algo de inglés se cometieron errores dado que en los 4 grupos restantes fue el uso mínimo o inexistente del inglés lo que no permitió detectar errores. Algunos de los ejemplos proporcionados en esta pregunta son: 'At eight in the afternoon (=evening), that 'apparat' (=toaster/ device/ thing), 'the national party' (=festival/celebration), a 'fare' (=lighthouse); Catholic /ka'tolik/, keys /keis/, bilingual /bi'lingwal/, because /bi'kaus/, baseball /'basebol/; 'It doesn't (=isn't) necessary', 'We are agree in all' (=We agree/are agreed on/about all of them), 'Because is (=it is) the best', 'Can you repeat me?' (=...that for me?), 'I no sure' (=am not) etc. En relación con la **presencia de inter-corrección o auto-corrección en oposición a ausencia de corrección de los errores lingüísticos cometidos**, se concluye que en 20 de los 31 grupos, todos o la mayoría de los errores producidos pasan inadvertidos -no son tratados de ninguna forma- y sólo en 7 grupos se corrigen (en los 4 grupos restantes no es posible dar respuesta a esta pregunta debido al uso escaso o inexistente del inglés). En este caso es razonable suponer que el total de errores cometidos en cada grupo haya sido mayor que el que efectivamente detectaron los ayudantes. Además, se debe especificar que en los 7 grupos en que hubo correcciones entre compañeros, éstas se pueden dividir en dos grandes grupos: a) correcciones apropiadas (eg. se corrige 'scientific' por 'scientific', 'Arabian culture' por 'Arabic culture', 'one of the most important place' por '...pla-

ces', etc.) y b) correcciones que sólo sirven para manifestar dudas, son sólo parcialmente apropiadas o simplemente inapropiadas (eg. en un grupo no se logra determinar si lo correcto es 'At eight in the afternoon' o '... evening' por lo que al ponerlo por escrito se opta por 'At 20:00 p.m.'; un alumno corrige 'It's the second building bigger in Spain' por 'It's the second bigger building in Spain'; otro alumno corrige 'It is belong to this?' por 'Is it belong...?'; en otro grupo cuando el ayudante propone 'brothers' /'bradez/ un compañero se lo corrige por /'broders/). No obstante, es probable que tanto la presencia de errores lingüísticos no tratados como de correcciones inconclusas y parcialmente equivocadas durante estas interacciones no sean tan significativas como a veces se afirma en la literatura especializada, entre otros motivos, porque el tiempo de contacto e interacción con este tipo de input inapropiado en cada actividad -así como el tiempo total acumulado a lo largo del curso académico en actividades de esta naturaleza- suele ser muy escaso en términos globales de adquisición lingüística para tener efectos directos en ella.

A menudo se afirma que las actividades que incluyen alguna forma de expresión oral producen un mayor grado de tensión (especialmente cuando éstas se realizan delante de todos los compañeros); el informe incluye una pregunta sobre el **grado relativo de tensión, ansiedad o incomodidad que muestran los participantes** (ya sea de forma física o verbal) durante el desarrollo de las actividades. De 31 grupos, en 23 no se detecta tensión externa mientras que en 8 sí se detecta una cierta ansiedad; en 6 de estos 8 grupos dicha tensión afecta solamente a un alumno y sólo en 2 grupos a ambos por igual. Este resultado permite concluir que, afortunadamente, el grado relativo de tensión o ansiedad en estas actividades es comparativamente bajo, probablemente gracias a la intimidad que proporciona un grupo compuesto por sólo tres pares (en oposición a uno 'masivo' de 70). Por último, también resulta de interés averiguar el **grado de compromiso y/o responsabilidad de los alumnos con respecto al tema asignado**; en este sentido, 25 de los 31 grupos observados se mantienen dentro del tema asignado, en 4 grupos los alumnos pasan también a otros temas relacionados y sólo en 2 grupos se desvían a temas diferentes. Este resultado indica un alto grado de 'compromiso temático' por parte de los alumnos (o quizá una falta de tiempo por tocar temas potencialmente más inmediatos o interesantes).

7 ► Conclusiones

El primer objetivo planteado consistió en evaluar las afirmaciones formuladas por diversos autores (citados en la introducción) con respecto a los supuestos logros cuantitativos y cualitativos que se obtienen en actividades comunicativas de producción oral guiada en grupos pequeños. El propósito no era contrastar el grado relativo de cantidad y calidad de producción oral en dos (o más) modalidades diferentes de interacción. Como se ha señalado previamente, el objetivo era investigar las afirmaciones aludidas dentro del contexto de aprendizaje de lengua extranjera y de una situación pedagógica de clase numerosa con alrededor de 70 alumnos. El estudio determinó que del tiempo total hablado en las cuatro actividades (que sumó poco más de una hora), el promedio global de uso del inglés fue de sólo un 40% aproximadamente. Además de ser inferior a lo esperado antes de llevar a cabo el estudio, dicho promedio no resultó ser homogéneo sino notoriamente variable -produciéndose una variación en la cantidad de uso del inglés en grupos determinados que osciló en porcentajes aproximados entre un 0% y un 90%- y no demostró depender del tipo de actividades realizadas sino más bien de características de los alumnos que no formaban parte del estudio (eg. nivel actual de inglés hablado, motivación por la lengua meta, interés por la asignatura, confianza y seguridad personal, etc.). Los resultados obtenidos también indicaron que sólo 6 de los 31 grupos estudiados (=9,3%) emplearon el inglés aproximadamente entre un 80% y un 100% del tiempo en la realización de las actividades mientras que 12 de los 31 grupos (=38,7%) emplearon el español entre un 80% y un 100% del tiempo. Es obvio que, al menos en este último caso, el cambio metodológico aplicado no dio señales de haberse justificado en sentido cuantitativo (ni de modificación interactiva) ya que, probablemente, estos alumnos habrán obtenido más input comprensible -sin interacción- a través de un patrón tradicional de interacción como el de las actividades orales iniciadas y controladas por el profesor teniendo como interlocutor colectivo a todos los alumnos. La afirmación típica de los textos de metodología de la enseñanza de lenguas de que 'la modalidad interactiva de grupo pequeño aumenta las oportunidades de práctica en la lengua meta' deberá especificar, de acuerdo con estos resultados, que dicha modalidad no aumenta necesariamente la práctica propiamente tal ya que dicha prácti-

ca parece depender, en realidad, más del alumno en cuestión que del patrón interactivo que el profesor aplique en el aula. Por otro lado, los logros cualitativos dependen en gran medida de cómo se defina el polisémico concepto de 'calidad' en sentido lingüístico y/o comunicativo. La definición de 'calidad' que se empleó en el estudio de Long et al. (1976), por ejemplo, (ie. la variedad o diversidad de actos de habla que los sujetos-alumnos pueden realizar en su producción de la lengua) no parece representativa de lo que se suele interpretar por 'calidad' en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras. En efecto, parece ambiguo emplear el concepto de calidad para medir el rango de funciones comunicativas que los alumnos pueden practicar en una lengua extranjera sin prestar ninguna consideración al grado en que éstas resultan pragmáticamente apropiadas y/o lingüísticamente correctas y/o comprensibles de acuerdo con algún parámetro externo; la presencia de una medida externa de evaluación, ya sea nativa o no nativa, resulta coherente ya que los alumnos no aprenden una lengua extranjera con el propósito de poder comunicarse con hablantes de su misma lengua materna. En este sentido, la definición empleada por Porter (1986) (ie. si la lengua producida por los sujetos en las tareas señaladas es apropiada para ser utilizada fuera del aula de lenguas) parece sensata y ajustada a la realidad del contexto de segunda lengua. Dado que en el contexto de lengua extranjera el 'uso externo apropiado' es importante a largo plazo pero no determinante en forma inmediata, se consideró tentativamente que un elemento más pertinente de calidad podía consistir en analizar un componente de la competencia gramatical/lingüística; en atención a su importancia comunicativa se consideró una serie de aspectos dentro del componente léxico en concreto. No obstante, la decisión que se adoptó posteriormente fue que un análisis medianamente objetivo de la calidad relativa de cualquier componente lingüístico de la lengua meta presupone una presencia razonablemente sostenida -aunque no sea extensa- de dicha lengua, de lo contrario cualquier medida de calidad debería efectuarse considerando la producción en ambas lenguas por separado, lo cual, conduciría a un objetivo distinto del inicialmente fijado. Como se ha descrito previamente, el uso del inglés en este estudio no resultó ser sostenido ni continuo, mezclándose frecuentemente con el español en la mayoría de los grupos; de hecho, la tendencia detectada consistió en emplear un patrón de inte-

racción que fue descrito como 'estilo diccionario bilingüe' con claro predominio de la lengua materna. La conclusión es, por consiguiente, que esta situación particular excluye un análisis objetivo de naturaleza cualitativa de la lengua extranjera.

El segundo objetivo planteado fue -en el supuesto de producirse las 'negociaciones interactivas' que predicen los autores aludidos- determinar la lengua en la que los alumnos tienden a resolver los problemas de comprensión o de comunicación que surgen durante su interacción verbal. En primer lugar, se debe especificar que aunque hubo una amplia presencia de modificaciones interactivas, las que predominaron claramente fueron 'solicitudes de clarificación' y 'preguntas y/o respuestas sobre la lengua meta', es decir, se produjo una nivelación casi absoluta en la práctica entre el uso de modificaciones interactivas propiamente tal (ie. aspectos que fueron modificados dentro de la conversación) y estrategias compensatorias de comunicación (eg. ¿Cómo se dice X? Se dice _.; ¿Qué significa Y? Significa _./etc.) -un resultado que contrasta con estudios similares realizados dentro del contexto de segunda lengua. El problema fundamental se planteó precisamente con respecto a la lengua en la que normalmente se realizaron estas modificaciones. El estudio determinó que en la gran mayoría de los grupos las modificaciones tenían lugar habitualmente en español. Se puede concluir, por lo tanto, que en las actividades orales realizadas, que plantearon diversos problemas tanto de comunicación como de comprensión, los alumnos intentaron resolver dichos problemas mayoritariamente mediante el recurso de su lengua materna compartida, empleando, de esta forma, una opción distintiva de este contexto de aprendizaje.

El tercer y último objetivo planteado fue efectuar un análisis crítico sobre la utilidad relativa del concepto de 'negociación de la interacción' en actividades en grupos pequeños dentro del contexto de aprendizaje y la situación de enseñanza-aprendizaje objetos del estudio. Considerando los resultados obtenidos, la pregunta que surge es, sin duda, ¿Cuál es la utilidad de la 'negociación'? En primer lugar, se debe enfatizar que la implementación práctica de estas actividades comunicativas en el aula, incluso en la situación de clase 'masiva' de este estudio, permitió confirmar, en líneas generales, una serie de afirmaciones globales de carácter pedagógico que suelen hacerse sobre ellas (eg. Brown, 1994; Richards y Lockhart, 1994; Long y

Porter, 1985; etc.), como las siguientes: a) promueven la iniciativa personal de los alumnos, b) hacen que los alumnos descubran y/o reconozcan sus limitaciones lingüísticas (eg. sus carencias léxicas) c) potencian un ambiente más íntimo y relajado para la interacción verbal, d) proporcionan una mayor variedad metodológica, rompiendo la monotonía de las clases, e) permiten que el profesor adopte temporalmente el papel de consultor y supervisor, f) reducen el papel dominante del profesor en la clase, etc.). En segundo lugar, es obvio que la gran contradicción detectada en este estudio radica en que si las 'negociaciones del mensaje' en las actividades descritas se realizan normalmente en la lengua materna no existe posibilidad alguna de que dichas negociaciones permitan cualquiera de las situaciones siguientes: 1) un aumento de la adquisición de la lengua meta, de acuerdo con la 'hipótesis de la interacción' de Long (1983) o 2) la práctica (ie. actuación comunicativa) de aquello que los alumnos ya han adquirido de la lengua meta. En este sentido, se debe reconocer que si bien la cantidad de contacto con la lengua meta de que disponen los alumnos en el contexto estudiado es notoriamente limitada, las actividades de producción oral guiada en grupos pequeños no logran cambiar esta realidad. En la práctica, estas actividades otorgan la facultad -la 'puesta en práctica' depende principalmente de los propios alumnos- de aumentar el tiempo total de input e interacción en un promedio aproximado de sólo 4 horas (de unas 2 a 6 horas) durante el curso académico, de acuerdo con la frecuencia y el tiempo que se les pueda dedicar. En realidad, no parece riguroso en absoluto esperar que una cantidad tan limitada de tiempo sea capaz de aumentar significativamente la adquisición desarrollando la competencia lingüística de los alumnos (situación 1 aludida arriba), es decir, permitiendo la transformación de aspectos erróneos y la incorporación de aspectos nuevos en los componentes morfológico, sintáctico, fonológico y léxico (aunque este último componente tal vez podrá experimentar cambios aislados de naturaleza incipiente). Este mismo motivo sugiere que es improbable que los errores lingüísticos no tratados y las correcciones inapropiadas de los compañeros tengan el efecto negativo directo que algunos autores les atribuyen. Una opción más limitada pero realista con respecto a la pregunta sobre la utilidad de la 'interacción negociada' en grupos pequeños es que la cantidad adicional de tiempo que otorgan estas actividades bien puede permitir el desarrollo de

la competencia estratégica de los alumnos, es decir, un aumento del uso de sus estrategias compensatorias de comunicación en la lengua, como menciona Ellis (1990). Para que esta posición sea factible en la práctica, sin embargo, no parece que sea suficiente con insistir en el uso de la lengua meta, como ocurrió en este estudio. Las actividades de producción oral guiada en grupos o en parejas deben plantearse como prácticas breves de desafío personal consciente (ie. ¿Esto es todo lo que puedo hacer en inglés? ¿Puedo lograr más si lo intento? Me gustaría probar cuánto puedo hacer en inglés), además de ser apoyadas pedagógicamente desde el comienzo por un entrenamiento orientado específicamente a enseñarles a los alumnos cómo enfrentar y negociar los mensajes problemáticos, intentando conscientemente no salirse de la lengua meta, para así aumentar gradualmente la cantidad de su producción. De este aumento cuantitativo dependen críticamente las demás preguntas formuladas en esta investigación.

8 ► Bibliografía

Brown, H. D. 1994. *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Prentice Hall Regents.

Ellis, R. 1990. *Instructed Second Language Acquisition*. Basil Blackwell.

Long, M. H., L. Adams, M. McLean y F. Castaños. 1976. "Doing things with words -verbal interaction in lockstep and small group classroom situations." En J. Fanselow y R. Crymes (Eds.) *On TESOL '76*. TESOL, pp. 137-153.

Long, M. H. y P. Porter. 1985. "Group work, interlanguage talk, and second language acquisition." *TESOL Quarterly*. Vol. 19, Nº 2, pp. 207-228.

Long, M. H. 1983. "Linguistic and conversational adjustments to non-native speakers." *Studies in Second Language Acquisition*. Vol. 5, Nº 2, pp. 177-193.

Porter, P. 1986. "How learners talk to each other: input and interaction in task-centered discussions." En R. Day (Ed.) *Talking to Learn: Conversations in Second Language Acquisition*. Newbury House.

Richards, J. y C. Lockhart. 1994. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge University Press.

Schinke-Llano, L. y R. Vicars. 1993. "The affective filter and negotiated interaction: Do our language activities provide for both?" *The Modern Language Journal*. Vol. 77, Nº 3, pp. 325-329.

Varonis, E. M. y S. Gass. 1985. "Non-native/non-native conversations: a model for negotiation of meaning." *Applied Linguistics*. Vol. 6, Nº 1, pp. 71-90.