

La investigación de la interacción oral en el aula de ELSE

Un camino hacia la profesionalización docente

Claudia Silvina Puscama

CLAUDIA SILVINA PUSCAMA: Profesora de Lengua y Literatura por el Instituto de Formación Docente “Gustavo Martínez Zuviría” (1998) de Córdoba; Especialista en la Enseñanza del Español para Extranjeros del Programa de Educación a Distancia del Vicerrectorado de Investigación y Desarrollo, Universidad del Salvador (2014). Se desempeña como docente del Nivel Secundario en *Lengua y Literatura*, como investigadora académica sobre *Problemáticas Institucionales* y como docente formadora en las cátedras de *Introducción a los Estudios del Lenguaje, Literaturas Clásicas Griega y Latina, Literatura Latinoamericana I y II, Literatura Argentina I y II, Lectura y Escritura Crítica y Creativa, y Práctica Docente IV y Residencia* en el Instituto “Gustavo Martínez Zuviría”. Es organizadora de experiencias transdisciplinarias de extensión a la comunidad de Concursos Literarios, Cafés Literarios, Jornadas Literarias y Olimpíadas de Lectura. Ha dictado cursos sobre *Estrategias de Aprendizaje* para profesores iniciales.

Resumen

Hemos observado que se le da poca importancia al aprendizaje y al desarrollo de mecanismos para interactuar en una conversación en las clases de ELSE. Juegos de roles, malentendidos, discusiones, debates, entrevistas, negociaciones, actividades de planificación conjunta, etc., tienen muy poca presencia en la secuencia didáctica. No obstante eso, creemos que es una instancia de discurso poco explotada por profesores y alumnos, que puede brindar un gran aporte para la adquisición de una segunda lengua (L2) o lengua extranjera (LE); en consecuencia, el propósito de nuestra investigación será revisar las principales teorías del aprendizaje de enfoque comunicativo que toman como objeto de estudio y como metodología de la enseñanza la interacción oral en clase, de modo de proponer actividades basadas en el uso de material “atractivo” para los estudiantes como condición necesaria para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELSE. De hecho, es un material complementario que permite al profesor consolidar la expresión oral de los estudiantes, al tiempo que se pueden trabajar otras actividades de la lengua, como leer documentos auténticos, escribir, etc. Permite, al mismo tiempo, variar la

dinámica de grupos y facilita que el alumno tome confianza en sus capacidades antes de una producción plenaria.

PALABRAS CLAVE: Interacción oral – Estudiante de ELSE – Investigación acción – Etnografía del habla – Sociolingüística interaccional

Abstract

We have noticed that little importance is given to the learning and development of mechanisms necessary to interact in a conversation during ELSE classes. Role plays, discussions, misunderstandings, debates, interviews, planning as part of cooperative work, etc. are not very much used in teaching sequences. However, we believe teachers and students do not exploit these discourse elements which can contribute, to a great deal, in the acquisition of a second language (L2) or foreign language (LE). Taking all these aspects into account, the goal of our research will be to check the main communicative approach theories which have oral communication, as a goal and as a teaching method, in order to suggest activities using material “appealing” for students, as a key element to help in the ELSE teaching-learning process. As a matter of fact, this is considered as extra material which allows teachers to consolidate the students’ speaking skills, as well as, to practice other ones such as reading authentic material, writing, etc. It also gives teachers the chance to work in groups and build up students’ confidence to get involved in a plenary production.

KEY WORDS: Oral interaction - ELSE student- Action Research - Speaking Ethnography - Interactional Sociolinguistic

Fundamentación

En las últimas décadas del siglo XX, surgió un nuevo paradigma: el interaccionismo. Se trata de una perspectiva general de estudio de los fenómenos humanos a partir de la indagación de la comunicación y de la interacción más que de un modelo teórico único de referencia. Es un enfoque que implica la ayuda de varias disciplinas y trasciende sus campos específicos. Estas disciplinas, entre las cuales se cuentan la sociología de la vida cotidiana, la sociología del lenguaje, la psicología social, la filosofía del lenguaje, la sociolingüística, la lingüística, la etnografía de la comunicación y la antropología, entre otras, han aportado una gran variedad de enfoques para comprender el funcionamiento del lenguaje en la construcción intersubjetiva del mundo y de las relaciones humanas en interacción.

Así es que, en las metodologías de enseñanza de idiomas, la interacción oral pasó a ocupar un lugar privilegiado, especialmente en las clases de L2 y de LE¹. No obstante, y si bien los aprendices están muy acostumbrados a expresarse oralmente en el aula, en la mayoría de las ocasiones el desarrollo de las habilidades orales se practica como destreza secundaria. Por consiguiente, esta situación presupone la necesidad por parte de todo profesor de ELSE de tomar en cuenta la importancia del trabajo de investigación permanente con sus propios estudiantes en la oralidad, con la finalidad de revisar los principios pedagógicos que guían su práctica en el aula de acuerdo con las necesidades concretas de comunicación de los estudiantes.

Por ello, nos planteamos como objetivo general de nuestra investigación: estudiar del proceso de enseñanza-aprendizaje sobre la interacción oral en una clase de ELE con aprendices adultos de un Nivel Elemental², con el propósito de contribuir a generar cambios en la práctica pedagógica a través de la propuesta concreta de actividades a tal fin. Además, la investigación fue guiada por los siguientes interrogantes: ¿se practica la interacción oral en clase de ELE?, ¿se la utiliza como herramienta para el desarrollo de las capacidades comunicativas?, ¿qué estrategias utilizan los alumnos de ELE para interactuar?, ¿utilizan los docentes alguna estrategia para enseñar a los aprendices a interactuar?, ¿son eficaces esas estrategias?

1 La L2 es la lengua más próxima a la L1, concebida como sustituta cercana de la lengua materna, y estrechamente relacionada con los ámbitos de trabajo y estudio, sobre todo. El aprendiz se siente fuertemente identificado social y culturalmente con la lengua meta. Dicha apropiación afectiva de la L2 y de rasgos de su cultura puede llevarla a funcionar dentro del mundo comunicativo del hablante/alumno y de su pensamiento a un nivel tan cercano del de la lengua materna –incluso a reemplazarla total, parcial u ocasionalmente– que acaba convirtiéndose en una parte de la caracterización identitaria del individuo. Por el contrario, la LE no deja de ser “extranjera”, cuando el alumno no se siente identificado ni con la cultura ni con la sociedad que habla esa otra lengua, la siente como lejana y distante.

2 *Características del Nivel Elemental que considera la USAL:*

·*Comprensión y producción oral:* el alumno es capaz de expresar opiniones y necesidades simples, gustos y preferencias básicos, en un contexto familiar. Comprende frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe describir aspectos de su pasado y su entorno.

·*Lectocomprensión:* es capaz de entender información directa en un marco conocido (informes y manuales de su área de interés, etiquetas, cajeros automáticos, avisos en la calle o la universidad). Puede comprender el significado general de textos simples o simplificados, si lee bien despacio.

·*Producción Escrita:* es capaz de completar formularios y escribir cartas breves con información personal o requerimientos sencillos. Puede escribir narraciones y descripciones simples con vocabulario sencillo.

1. Marco teórico

Para realizar la presente investigación y la propuesta de actividades nos basamos en el *enfoque psicolingüístico de la interacción*, en *los componentes de la competencia comunicativa*, en *la etnografía del habla* y en *la sociolingüística interaccional*. Presentamos en primer lugar los aportes generales de Chomsky, Piaget, Vigotsky y Bruner para luego mostrar el marco teórico particular de este trabajo, basado en investigaciones de autores que se ocupan de los procesos lingüísticos de interacción oral.

Chomsky (1986) explica que los seres humanos venimos con un *Dispositivo de Adquisición del Lenguaje* (DAL). El DAL es un dispositivo que funciona como un procesador lingüístico innato, que comprende una gramática universal (reglas comunes para todos los lenguajes), que se activa ante ciertas entradas verbales y que le permite al niño (que haya adquirido un vocabulario suficiente), combinar palabras siguiendo las reglas y entender lo que escucha. De este modo, si el niño nace con un DAL, lo único que se necesita para adquirir el lenguaje es ser expuesto en forma regular a muestras del habla.

Silva (2004) agrega que la teoría chomskiana sostiene que la adquisición del lenguaje se produce por el desarrollo del módulo lingüístico, en el que, gracias a los estímulos del medio, el sujeto activa un conjunto de valores (parámetros) que corresponden a su lengua. Desde esta perspectiva, el sujeto posee conocimiento de todas las propiedades universales de las lenguas (principios) y el proceso de adquisición se considera como una secuencia compleja en la que el sujeto identifica los valores de los parámetros del sistema que pertenece a su propia lengua. Por ello, de acuerdo con dicha teoría, las diferencias entre las lenguas se definen en virtud de una serie restringida de elecciones parametrizables. En cuanto al área del desarrollo gramatical del adulto, según Silva (op. cit.), una de las cuestiones centrales es la de identificar cómo los adultos acceden al establecimiento de nuevas opciones paramétricas para aprender otra lengua. Al respecto, dentro del modelo chomskiano, dos líneas de investigación han demostrado ser adecuadamente descriptivas y provechosas.

La primera considera que el conocimiento gramatical de un segundo sistema (L2 o LE) se encuentra mediado por la gramática del primer sistema: la lengua materna (más modernamente se la llama lengua primera o L1). Esta postura conduce a la estipulación de que existe una franja etaria (madurativa) en la que ha concluido la opción de valores parametrizables; es decir, se supone que existe un estadio final de adquisición que supone la clausura del sistema. Para definir esta hipó-

tesis, muchos trabajos reconocen la estructura de los estadios iniciales de aprendizaje de L2, en tanto otros comparan los modelos de desarrollo en la adquisición del niño y en la del adulto.

La segunda línea indica que el acceso y el dominio del conocimiento gramatical de una L2 no se encuentran mediados por la L1, sino que se apela a las opciones paramétricas. Es decir, se supone que en alguna instancia ciertas opciones todavía se encuentran disponibles y el aprendiz adulto puede recurrir a ellas. Estas investigaciones frecuentemente intentan utilizar la estrategia de identificar aspectos de la gramática del adulto que no se enseñan (o se enseñan en forma inadecuada) y luego señalan que los aprendices adultos manejan en forma eficiente estos aspectos de la gramática.

Piaget (1969) resalta la universalidad de la cognición, y considera al contexto relativamente poco importante y escasamente influyente en los cambios cualitativos de la cognición. El aprendiz es visto como constructor activo de su conocimiento y, por lo tanto, del lenguaje. El investigador presentó una teoría de la génesis de las estructuras cognitivas cuya aproximación es constructivista e interaccionista a la vez. Para Piaget, el lenguaje es, como el dibujo y el juego, una expresión de la función semiótica que permite la representación del objeto por medio de símbolos. En el desarrollo de esta función intervienen los mecanismos adaptativos de la asimilación y la acomodación: la asimilación juega un rol esencial en la construcción de significados, mientras que la acomodación, bajo la forma de la imitación diferida, permite apropiarse de los significantes -el envoltorio sonoro de la palabra-.

Según Vygotsky (1934), el aprendizaje humano es un proceso culturalmente organizado. Por este motivo, en esta teoría se concibe el desarrollo de las funciones psicológicas como el resultado de la conjunción de las improntas natural (biológica) y la social.

Vygotsky, guiado por este principio, define lo que denomina “Ley evolutiva general del desarrollo”. Este principio sostiene que las funciones mentales superiores de los seres humanos (razonamiento lógico, conceptualización, lenguaje, abstracción, etc.) se cimientan a partir de la interacción con personas de su entorno, en un complejo proceso denominado internalización. El niño, al aprender, internaliza (o se apropia) de pautas sociales hasta ese momento externas. Este enunciado admite redimensionar los procesos de desarrollo, ya que, por un lado, todo avance evolutivo se encuentra relacionado con los intercambios en los que el niño interviene y, por otro lado, este avance implica un profundo cambio respecto de los estímulos, inclinaciones e incentivos. El proceso de internalización es una secuencia de transformaciones cognitivas que posibilita que un proceso interper-

sonal quede transformado en otro proceso intrapersonal. En suma, la conciencia y la vida psíquica, por definición, poseen índole social y, por ende, este atributo resulta intrínseco y constitutivo de la cognición.

Silva (2004) argumenta que las transformaciones cognitivas no son solo el resultado de la acción de un individuo con su entorno, también dependen de una prolongada serie de sucesos evolutivos. De esta forma, en el desarrollo se conjugan la ontogénesis y la filogénesis y, además, se reafirma el papel fundamental de las actividades simbólicas (el dominio del lenguaje articulado, el dominio de sistemas de escritura, el manejo de sistemas de orientación espacio-temporales, etc.) para el desarrollo de las funciones mentales superiores. Es decir, tanto la serie de transformaciones culturales, que las actividades de mediación simbólica han establecido a lo largo de la filogénesis, como ciertos rasgos semióticos de esas actividades, se encuentran plasmados en la génesis de todo ser humano, y ciertos rasgos resultarán definitorios para el nivel de desarrollo de sus funciones psicológicas.

Otro concepto importante en la teoría es el de *Zona de Desarrollo Próximo*. Este concepto brota a partir las severas críticas que Vigotsky plasma, a mediados de 1930, a los tests estandarizados, hasta esos momentos realizados, en cuanto a su incapacidad para dimensionar el aspecto social de la conducta. Subraya que en esas pruebas solo se contempla el desempeño de los niños en aquellas actividades que puede realizar solo, indagan el *Nivel Evolutivo Real* y desprecian la característica esencial del aprendizaje: el aspecto social. Por eso, Vigotsky plantea incorporar al análisis e interpretación de los fenómenos de aprendizaje aquellas funciones que se realizan juntos a otros, a partir de la cooperación.

Dentro de las interacciones que propenden el desarrollo de las funciones psicológicas, la interacción lingüística niño-adulto (el desarrollo del lenguaje) constituye un ejemplo paradigmático del problema de la relación entre aprendizaje y desarrollo, pues el lenguaje surge como un medio de comunicación entre el niño y las personas de su entorno.

Desde esta perspectiva, se considera que las personas aprenden y dan sentido al mundo que las rodea a través de las interacciones en las que participan desde el momento en que nacen. Como observamos, esta perspectiva se encuentra en el polo opuesto a la tesis innatista.

Por su parte, Bruner (1989) señala que el alumno de ELSE aprende a usar el lenguaje para comunicarse en el contexto de la solución de problemas y enfatiza el aspecto comunicativo del desarrollo del lenguaje más que su naturaleza estructural o gramatical. De acuerdo con este autor, el aprendiz necesita dos fuerzas para lograr el aprendizaje del uso del lenguaje. Una de ellas es equivalente al concepto

de Dispositivo para la Adquisición del Lenguaje” (DAL) de Chomsky; la otra fuerza es la presencia de un ambiente de apoyo que facilite el aprendizaje del lenguaje. Bruner denominó a este último “Sistema de Apoyo para la Adquisición del Lenguaje” o LASS (*Language Acquisition Support System*). Dentro de este LASS sería relevante la presencia del “habla del aprendiz de L2” que aparece, generalmente, en un contexto de acción conjunta, en el que el docente y el alumno concentran su acción en un solo objeto y uno de ellos “vocaliza” sobre él.

Bruner afirma que todo conocimiento se construye socialmente, por eso la adquisición del lenguaje es un diálogo entre el mecanismo de adquisición del aprendiz y el servicio de asistencia del profesor, entre el Dispositivo para la Adquisición del Lenguaje (Chomsky) y el Sistema de Apoyo para la Adquisición del Lenguaje (Bruner). En tal sentido, esta nueva perspectiva propone un aprendiz inmerso en un mundo socio-cultural y es por la vía de la interacción con el otro, en especial la interacción comunicativa con el otro, que es posible construir un mundo con sentido, es decir, aprender (cfr. Bruner, 1989).

En la década de los años setenta, los primeros etnógrafos de la comunicación Gumperz y Hymes (1971) postularon la existencia de una competencia para la comunicación o competencia comunicativa, que comprende lo que un hablante-oyente real, dotado de ciertos roles sociales y miembro de una determinada comunidad lingüística, debe saber para establecer una efectiva comunicación en situaciones culturalmente significantes, y para emitir mensajes verbales convenientes con la situación. Para estos teóricos, la competencia comunicativa es un conjunto de normas que se va adquiriendo a lo largo del proceso de socialización y, consecuentemente, está socioculturalmente condicionada.

De este modo, esa competencia comunicativa exige no solo la habilidad para manejar una lengua sino además saber situarse en el contexto comunicativo de cada comunidad específica, en sus diversas formaciones sociales, culturales e ideológicas

Canale y Swain (1980), y Canale (1983), en una posterior ampliación de la teoría, fueron los primeros que enunciaron un modelo de competencia comunicativa compuesto por cuatro elementos: *la competencia gramatical*, *la competencia sociolingüística*, *la competencia estratégica* y *la competencia discursiva*. Estos autores prestaron atención no solo a aspectos gramaticales o lingüísticos en el desarrollo de la competencia comunicativa de los aprendices, sino también a componentes de tipo sociolingüísticos que tuvieran en cuenta si las oraciones producidas eran apropiadas en el contexto donde se habían formulado. De modo que consideraron la importancia de la enseñanza de las estrategias verbales y no verbales que permitiera a los estudiantes la posibilidad de continuar una conversación aun-

que se produjera un problema (*competencia estratégica*), y cómo combinar formas gramaticales y el significado de estas para conseguir tanto un texto escrito como oral que fuera coherente (*competencia discursiva*).

La expresión *etnografía del habla* fue fijada por el sociolingüista Dell Hymes³ en 1962. Es una corriente antropológica que investiga los acontecimientos de la comunicación en su globalidad, intentando establecer la relación entre el uso verbal y las condiciones de la situación, y tomando en consideración el punto de vista de los participantes. La etnografía del habla tiene como objeto la explicación de las conductas comunicativas de un grupo o comunidad. Surgió a raíz de observar que para estudiar de forma completa los fenómenos lingüísticos no es suficiente aproximarse desde las estructuras internas de la misma sino que también es necesario estudiar el contexto que origina dichas estructuras. Por consiguiente, poseer un buen dominio de la L2 implica conocer las estructuras lingüísticas a la vez que las reglas sociales, culturales, psicológicas, etc. de la comunidad que utiliza esa L2 siempre dentro de un determinado contexto.

La *sociolingüística interaccional* (Gumperz: 1982) es un campo interdisciplinario que examina la conducta real que los usuarios de una lengua determinada desarrollan en situaciones comunicativas cara a cara. Esta perspectiva se ajusta en el intercambio conversacional en el que dos o más personas participan, en los distintos grados de conocimientos que comparten, en cómo los distribuyen y en qué significación y posibilidad de generalización tienen.

Se basa en una teoría social que rechaza la separación del lenguaje de su contexto social; se centra en las estrategias que gobiernan el uso que los actores sociales hacen de su conocimiento léxico, gramatical y sociolingüístico, entre otros, para la producción e interpretación de mensajes en contexto.

2. Elementos y etapas de la investigación-acción

Tomamos la investigación-acción⁴ como soporte metodológico, pues ofrece herramientas fundamentales para la investigación sobre la interacción oral, ya que

3 Realizó trabajos principalmente sobre las lenguas del Pacífico Noroeste. Desarrolló un marco teórico y práctico en donde estudió las interacciones comunicativas de los individuos.

4 Para Kurt Lewin (1992), la investigación acción es un proceso activo cuyo centro de atención se encuentra en el mejoramiento de las prácticas. Dicho proceso focaliza en la transformación positiva de las prácticas con el objeto de proveer medios para traducir en acciones. Para esto, se implementan las ideas en la práctica, para continuar luego, en forma de espiral, con la reflexión sobre los cambios realizados.

permite generar un clima de confianza entre el investigador y la población objeto de estudio y favorece el análisis cualitativo en la interpretación de los resultados. Además, permite ofrecer y evaluar alternativas de solución a una realidad educativa en particular.

En tal sentido, la investigación-acción es un método de investigación cualitativa que consiste en convertir en centro de atención lo que ocurre en la actividad docente cotidiana, con el fin de revelar qué aspectos pueden ser mejorados o cambiados para conseguir una actuación más satisfactoria.

Es posible que como profesores de ELSE llevemos al aula actividades que promuevan la interacción oral, que consigamos alcanzar algunos de los objetivos que nos proponemos y que, sin embargo, encontremos algún tipo de conflicto entre lo que busca el alumno y lo que perseguimos como educadores. Ante tal situación, en un contexto nuevo para nosotros, podemos dedicar una sesión de clase para sacar a la luz creencias e intereses de los alumnos, de modo que nos sirva como retroalimentación para abordar este componente del aprendizaje en el aula.

Los alumnos adultos brasileños, estudiantes de Ingeniería Electromecánica que estuvieron realizando una pasantía en una importante empresa y que cursan el *Nivel Elemental* en una academia de lenguas de Córdoba, constituyeron las unidades de análisis para esta investigación⁵. Cabe destacar que los estudiantes a los que nos dirigimos realizaron un gran esfuerzo para dedicar parte de su tiempo a la formación en LE. En muchos casos pretendían, mediante este esfuerzo, conseguir habilidades comunicativas que los ayudaran en su profesión, o que fueran complemento de su vida laboral; por lo tanto, aprendían para cambiar de vida, ya sea profesional o socialmente.

Se seleccionaron 4 (cuatro) alumnos adultos por tener las características de ser participativos, comunicativos y dispuestos para interactuar oralmente.

Siguiendo a Sánchez (2008), para la recolección de datos seguimos el siguiente procedimiento:

- a) *la observación*, nos permitió introducirnos en la academia *de estudio* con el fin de conocer en profundidad la situación para investigar;
- b) *la entrevista*, la cual facilitó el proceso de búsqueda de información a través de un proceso comunicativo, cara a cara, entre el investigador y los entrevistados;
- c) *análisis de documentos*, que constituyó un soporte valioso para la investiga-

⁵ Quiero agradecer especialmente la ayuda de la docente del curso, sin la cual la presente investigación no podría haber sido realizada.

ción, basado, fundamentalmente, en la bibliografía y en la planificación que se utiliza en la clase de ELE y;

d) *fotografías y grabaciones*, las cuales conformaron técnicas de apoyo para el mejor conocimiento de la realidad educativa y su posterior análisis.

La información recolectada se interpretó utilizando la técnica de triangulación de fuentes (Denzin, 1970)⁶, cuya idea fundamental es la de reunir observaciones e informes sobre una misma situación efectuados desde diversos ángulos o perspectivas para compararlos y contrastarlos.

A partir de esta realidad, procedimos a planificar estrategias basadas en la interacción oral, a partir de situaciones comunicativas reales y que requirieran el empleo constante de estrategias de comprensión y expresión. Al respecto, la propuesta didáctica estuvo orientada en razón de los siguientes criterios:

- a) teorías interaccionistas;
- b) conocimientos previos de los aprendices de LE;
- c) atención a las competencias comunicativas orales, como la competencia sociolingüística, la competencia gramatical, la competencia discursiva y la competencia estratégica;
- d) inclusión de actividades lúdicas.

Siguiendo a Lewin (1992), la investigación se desarrolló según las siguientes etapas:

A-Problematización

La didáctica de la expresión oral tiene uno de sus mayores retos en preparar a los alumnos para la comunicación espontánea, aquella que se produce cuando los participantes no han planificado previamente ni el contenido ni el desarrollo de la interacción y tiene lugar con el fin de establecer o mantener relaciones sociales, es decir, para el tipo de discurso que denominamos conversación. La importancia del dominio de la habilidad conversacional para el estudiante de ELSE resulta evidente si consideramos que los seres humanos nos pasamos una gran parte de nuestra vida conversando y que la conversación es el medio por excelencia que usamos para relacionarnos con los demás. De acuerdo con lo antes planteado, considera-

⁶ Se utiliza una variedad de fuentes de información o informantes, respecto a un determinado problema o situación o hecho a analizar. La triangulación se produce cuando existe concordancia o discrepancia entre estas fuentes.

mos que un extranjero que no sepa participar en una conversación no podrá tampoco establecer una relación de confianza con los hablantes de la lengua meta y perderá toda posibilidad de participar e integrarse plenamente en la vida cultural de esa comunidad.

B-Diagnóstico

Planteamos a los alumnos una actividad de interacción oral a través de la dinámica por pareja: se les propuso tener conversaciones interesantes con temas opcionales sobre situaciones reales. Se escuchó a los dos grupos y se grabó fragmentos de las conversaciones, “buscando lo más interesante”. Esta interacción libre sirvió a los alumnos como estímulo que facilitó la realización de la siguiente actividad que se basó en una encuesta individual sobre las restricciones de la conversación interpersonal. Luego, se comentaron las respuestas en parejas y, finalmente, se realizó una puesta en común.

Fig. 1. Encuesta para reflexionar sobre la interacción oral en el aula.

ENCUESTA PARA ALUMNOS SOBRE LA INTERACCIÓN ORAL EN EL AULA

A. Indicá tu grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones. (1. *totalmente en desacuerdo*, 2. *bastante en desacuerdo*, 3. *de acuerdo*; y 4. *de acuerdo*)

1. Me cuesta ejercitar la conversación en clase.	1 2 3 4
2. Necesite que la profesora corrija todos mis errores cuando conversamos en clase.	1 2 3 4
3. Me cuesta saber cómo hablo porque mientras converso no puedo fijarme y después no puedo escucharme a mí mismo y revisar lo que hago bien y lo que tengo que mejorar.	1 2 3 4
4. Para dialogar en clase tenemos que fijar antes un tema y preparar el vocabulario.	1 2 3 4
5. Si hablo con mis compañeros, el profesor no puede corregirme y asimilo los errores de los demás.	1 2 3 4
6. Siento vergüenza si tengo que hablar delante de toda la clase.	1 2 3 4
7. Practico la interacción oral fuera del aula.	1 2 3 4
8. Me parece mejor hablar con nativos que con otras personas que están aprendiendo español.	1 2 3 4
9. Me resulta fácil hablar sobre cosas relacionadas con mi vida que sobre cosas que tengo que pensar, imaginar.	1 2 3 4
10. Tenemos que intentar usar estructuras complejas cuando hablamos.	1 2 3 4

B. Escribí una experiencia tuya relacionada con:

- Una de las afirmaciones en la que marcaste 4 o;
- una de las afirmaciones en la que marcaste 1.

En lo que concierne a las respuestas de los estudiantes, se tomó como dato valioso cada una de las sucesivas inquietudes que ellos manifestaron en sus respuestas, que resultaron de suma importancia para el siguiente paso de nuestra investigación. Sintetizando, esas inquietudes son las siguientes:

- Falta de tiempo en la clase de ELE para interactuar oralmente entre compañeros y con el docente.
- Dificultad para reconocer errores a la hora de expresarse en forma oral.
- Ejercitación poco atractiva.
- La conversación sobre un determinado tema entre compañeros genera nerviosismo y timidez.
- Falta de estrategias y técnicas útiles que ayuden a ampliar el vocabulario.

C-Diseño y aplicación de la propuesta de trabajo

Una actividad de expresión oral es un recurso didáctico pensado para desarrollar esta destreza de manera concreta. Y es que la única manera de aprender a desarrollar la habilidad oral es haciendo uso de la misma: hablando.

Con el propósito de reproducir las condiciones en que la comunicación oral tiene lugar en las situaciones reales donde se desarrollarán nuestros alumnos, las actividades posibles son infinitas y se definen de acuerdo con el nivel del alumno: desde solicitar información turística, pedir precios, preguntar direcciones, dar instrucciones, concertar una cita por teléfono, dejar un mensaje; hasta debatir sobre política, etc.

Para la elaboración de las actividades que presentamos se partió de la premisa de que no hay comunicación sin una necesidad real de comunicar algo, ni tampoco sin motivación por comunicarlo. Así, el uso de la lengua en clase se convirtió en el objetivo fundamental del curso. Sabemos que una actividad puede ser algo muy simple y cotidiano como, por ejemplo, acordar una cita con un médico; pero para su diseño consideramos que debía cumplir con las siguientes características:

- Ser significativa.
- Ser motivadora.
- Estar cercana a la realidad de nuestros alumnos.
- Integrar las cuatro subcompetencias comunicativas.

- Tener vacío de información⁷.

La propuesta didáctica que elaboramos constituyó un compendio de actividades lúdicas basadas en el enfoque interaccionista (juegos de roles, malentendidos, conversaciones formales e informales, discusiones, debates, entrevistas, negociaciones, actividades de planificación conjunta, etc.) que constituyeron un complemento y un apoyo en la clase de LE para alumnos adultos de un Nivel Elemental, y que pudieron ser utilizadas en cada una de las diferentes fases del aprendizaje (introducción o repaso), tanto de estructuras gramaticales concretas como del léxico perteneciente a un determinado campo semántico, así como para reforzar la competencia funcional.

Fig. 2. Ficha recortable.

Modelo de ficha complementaria para trabajar la interacción oral en la clase de ELE
Características generales

Se recorta la ficha por la mitad. Es importante que cada alumno no conozca la parte de la ficha del otro.

<p>Título</p>	<p>I Conocé los aspectos culturales de Argentina</p> <p>Competencia: alista vocabulario básico. Competencia general: reconocer información que se da y que se pide del texto oral. Competencia funcional: organizar la información presentada y leer. Competencia sociolingüística: interactuar culturalmente argentina.</p> <p>Podés conocer aspectos culturales de Argentina 15 minutos</p> <p>Decile a tu compañero los siguientes nombres de personajes o lugares de Argentina. Si sabés de qué se trata, ganá un punto, si no, 0. ¿Sabés que es el mate? → Es una bebida.</p>	<p>II Conocé los aspectos culturales de Argentina</p> <p>Competencia: alista vocabulario básico. Competencia general: reconocer información que se da y que se pide del texto oral. Competencia funcional: organizar la información presentada y leer. Competencia sociolingüística: interactuar culturalmente argentina.</p> <p>Podés conocer aspectos culturales de Argentina 15 minutos</p> <p>Decile a tu compañero los siguientes nombres de personajes o lugares de Argentina. Si sabés de qué se trata, ganá un punto, si no, 0. ¿Sabés que es el mate? → Es una bebida.</p>	<p>Duración de la actividad</p>									
<p>Competencias que se tienen en cuenta.</p>	<table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td> Cantante de tango</td> <td> Lugar turístico en la provincia de Misiones</td> <td> Bebida típica argentina</td> </tr> <tr> <td> Silencio de la ciudad de Buenos Aires</td> <td> Escritor</td> <td> Personaje de historieta</td> </tr> <tr> <td> Montaña</td> <td> Música y danza</td> <td> Política argentina</td> </tr> </table>		 Cantante de tango	 Lugar turístico en la provincia de Misiones	 Bebida típica argentina	 Silencio de la ciudad de Buenos Aires	 Escritor	 Personaje de historieta	 Montaña	 Música y danza	 Política argentina	<p>Inicio de la actividad a modo de ejemplo para orientar al alumno</p>
 Cantante de tango	 Lugar turístico en la provincia de Misiones	 Bebida típica argentina										
 Silencio de la ciudad de Buenos Aires	 Escritor	 Personaje de historieta										
 Montaña	 Música y danza	 Política argentina										
<p>Ilustración con sus principales datos.</p>	<table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td> Personaje de historieta</td> <td> Marino</td> <td> Dato argentino</td> </tr> <tr> <td> Dulce típico argentino</td> <td> Escritora</td> <td> Futbolista</td> </tr> <tr> <td> Lengua argentina</td> <td> Pájar</td> <td> Comida típica argentina</td> </tr> </table>		 Personaje de historieta	 Marino	 Dato argentino	 Dulce típico argentino	 Escritora	 Futbolista	 Lengua argentina	 Pájar	 Comida típica argentina	<p>Puntuación</p>
 Personaje de historieta	 Marino	 Dato argentino										
 Dulce típico argentino	 Escritora	 Futbolista										
 Lengua argentina	 Pájar	 Comida típica argentina										
	<p>Total de aciertos de tu compañero: _____ ¿Tu compañero o vos?</p> <p>¿Quién sabe más sobre la cultura argentina? ¿Tu compañero o vos?</p>											

7 Se refiere a aquella actividad interactiva de expresión oral que organiza la situación comunicativa de modo que los aprendices tengan que llenar conjuntamente ese vacío. En un planteo más general, la información que cada estudiante dispone es parcial y debe completarse en forma oral con la información del otro compañero o miembros del grupo. Consecuentemente, existe entre los aprendices una necesidad de comunicación en L2, puesto que cada uno tiene que averiguar algo que solo su compañero sabe, para poder completar su vacío de información y de esta manera resolver satisfactoriamente la tarea. Otro tipo de actividades con vacío de información reside en que los estudiantes se hagan preguntas mutuamente sobre su vida real, sus ideas y experiencias. Lo cierto es que en todos estos casos, el alumno practica destrezas tales como la interacción oral, la pronunciación, el uso de conocimientos gramaticales y las estrategias comunicativas.

Para la clase de ELE, elaboramos fichas con la misma estructura que el modelo anterior: recortables, divididas en dos partes I y II. Poseían diferentes temas como “personas y objetos”, “familia”, “descripción física”, “datos personales”, “ciudad”, “alimentos”, “actividades cotidianas”, “pasado”, etc. Se solicitó a los alumnos que, además de comunicarse oralmente, escribieran las respuestas o conclusiones a las que habían llegado.

Para optimizar el uso de las fichas, fue necesario tener en cuenta los siguientes requisitos:

- Que los conocimientos léxicos, gramaticales o funcionales que se utilizaran durante cada una de las actividades hubieran sido vistos en clase.
- Procurar que los aprendices no conocieran el material del compañero (por ello, se presentan en fichas que debían recortarse para darle a cada estudiante su mitad correspondiente).
- Solicitar que, además de comunicarse oralmente, escribieran las respuestas o conclusiones.

Asimismo, a modo de cierre de cada actividad, se realizó una puesta en común en la que se comentaron las respuestas o conclusiones de cada ejercicio.

D- Evaluación

Con la evaluación de la aplicación de la propuesta finalizó nuestra etapa investigativa, ya que nos fue proporcionando evidencias del alcance y las consecuencias de las acciones emprendidas y de su valor como mejora de la práctica.

La experiencia duró aproximadamente dos meses y medio. Creemos que se enseñó la interacción oral de manera novedosa, fácil y contextualizada, lo que redundó en beneficio de los aprendizajes adquiridos por los aprendices de la clase de ELE.

Fue evidente, además, que las actividades realizadas generaron un clima social positivo en el aula, permitiendo fomentar la interacción entre la profesora y los estudiantes, basada en el compañerismo y la solidaridad. Estos valores se promovieron a través de la estimulación hacia el trabajo cooperativo.

En cada sesión de la clase, los alumnos conformados en grupos de dos, realizaron las actividades asignadas e intercambiaron ideas entre compañeros y consultaron con la profesora, de modo que debieron ser capaces de clasificar sus experiencias y de encontrar conexiones entre ellas, por lo que el proceso de relacionar

fue prioritario y fundamental para el logro de los aprendizajes significativos. Puesto que estos aprendizajes se generaron en la interacción oral, se beneficiaron la participación, el trabajo en equipo, la motivación y la creatividad de los alumnos. La interacción por parejas resultó productiva y beneficiosa para el desarrollo de sus habilidades, destrezas y potencialidades.

Finalmente, es de señalar que durante la investigación-acción se pudo apreciar la significatividad del material de estudio, toda vez que la estrategia utilizada fue llamativa y motivadora para los alumnos, beneficiando el logro de actitudes positivas hacia el aprendizaje de la lengua meta. Para asegurar la confiabilidad de la evaluación nos resultó indispensable el armado de una grilla que definió los criterios de evaluación para seguir (adecuación, coherencia, fluidez e interacción, gramática, léxico, pronunciación). Del mismo modo, debimos establecer escalas para cada uno de estos criterios.

3. Incidencias del dispositivo en los aprendizajes de los estudiantes

Al principio, se diseñó las fichas con actividades de interacción oral en base al manual de estudio de los estudiantes, se observó que no hubo progreso alguno para nuestra investigación, veamos los resultados:

- Los aprendices no escuchaban al compañero, por ende no se producían secuencias de negociación del significado.
- No había cooperación entre los estudiantes para la resolución de problemas.
- Cada estudiante estuvo pendiente únicamente de su propio discurso oral.
- No se detectaron secuencias interactivas de reparación del discurso.
- Concebían la tarea como una actividad de práctica de la lengua carente de objetivo comunicativo
- Los aprendices hablaban, pero no interactuaban.

Más tarde, se produjo el cambio cuando se preparó actividades de interacción oral para fines específicos. En consideración a lo antes mencionado y a partir de la intervención realizada en la clase de ELSE, se puede afirmar lo siguiente:

La interacción profesor-alumno no es suficiente para que se produzca el aprendizaje de la competencia comunicativa, ya que en ese tipo de interacción somos los docentes quienes planificamos la conversación.

En contraste, la interacción oral entre estudiantes a través de las actividades propuestas nos brindó información sobre los procesos de aprendizaje que los alumnos ponen en funcionamiento, esto nos permitió llevar a cabo una intervención pedagógica más eficaz y ajustada a las necesidades de nuestros alumnos.

En la interacción alumno-alumno, hemos observado los siguientes hallazgos:

-Los estudiantes aprendieron a utilizar las características distintivas del discurso hablado.

-Confirieron un mayor grado de atención a las palabras del interlocutor.

-Pudieron hacer esperar al interlocutor, ayudarlo y poner en entredicho sus enunciados.

-Se vieron obligados a ensamblar frases para producir significados donde generaron oraciones bien estructuradas y determinaron cuál es la forma en que estas deben usarse y comprenderse, tal como dice Chomsky (1986).

-Pudieron expresar sus propios significados, tuvieron necesidad de decir cosas y se esforzaron por encontrar la forma de decirlas, lo cual los llevó a experimentar con la lengua y a arriesgarse más, por ende, como dice Piaget (1969), el aprendiz fue visto como constructor activo de su conocimiento y, por lo tanto, del lenguaje.

-Indagaron sobre sus recursos al máximo sin el temor de recibir la reprobación de la profesora, ya que se favoreció la conversación exploratoria.

-Se esforzaron por encontrar de forma cooperativa solución a los problemas que se les presentaron durante la realización de tareas significativas, por lo que también se favoreció la reflexión metalingüística explícita de los aprendices.

-Sintieron que cometer errores sirve para corregirse y aprender de ellos y fueron conscientes de su común falta de competencia y el posible error quedó entre los dos aprendices, lo cual es menos intimidatorio que cometerlo delante de toda la clase.

Conclusión

Realizar el recorrido por las distintas etapas que conformaron esta investigación nos permitió tener una visión analítica de todos los eventos ocurridos durante estos dos meses y medio de trabajo. Por ello, este estudio cualitativo de investi-

gación-acción nos llevó a analizar, explicar e interpretar el proceso de enseñanza-aprendizaje sobre la interacción oral en la clase de ELE con aprendices adultos de un Nivel Elemental. Esto conllevó al propósito de contribuir a generar cambios en la práctica pedagógica dentro del contexto del aula.

Promover la interacción oral en la clase de ELSE ofrece, por una parte, más oportunidades para poner de manifiesto una capacidad de interacción y producción más intensa en la medida en que los individuos en situación de grupo (en pareja) se comprometen en procesos de cooperación que les permiten compartir conocimientos y, por otra parte, desarrollar procesos de reflexión sobre la lengua objeto que se plasman en repeticiones, reformulaciones y comentarios que potencian el aprendizaje. La práctica de la interacción oral desarrolla la confianza en sí mismos, su autoestima, su motivación y aumenta la gama de actuaciones de habla o de funciones de la lengua: la negociación de significados implica un número de actos de habla que no son tan evidentes en las interacciones tradicionales de pregunta/respuesta. Los aprendices se pueden implicar entonces en una gama mucho más amplia de intervenciones individuales (comentar, clarificar, recordar, hacer sugerencias, e incluso animar o dirigir sesiones interactivas).

Bibliografía

- ALÉN, S. y MARTÍNEZ VÁZQUEZ, J. (2007), “El trabajo con tipos textuales en la clase de ELE”, en *III Coloquio CELU*, Universidad Nacional de La Plata, Universidad Nacional de Buenos Aires y la Universidad del Salvador, <http://campus.usal.edu.ar/course/view.php?id>
- BARALO, M. (1999), “El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE”, *Simposio ELE*, <http://www.cervantestv.es/default.htm>, 1999.
- BRUNER, J. (1989), “La intención en la estructura de la acción y de la interacción”, *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid, Alianza, 1999.
- BYGATE, M. (1987). *Speaking*. Oxford, Oxford University Press, 1987.
- CALLEJO, M. (2008), *Seminario –Taller: Metodología de la Enseñanza*, curso de postgrado a distancia de la USAL.
- CANALE, M. (1983), “De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje”, *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid, Edelsa, 1995.

- CORDER, S. (1967), "The significance of learners' errors", *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford, Oxford University Press, 1981.
- CHOMSKY, N. (1986), *El conocimiento del lenguaje*. Madrid, Alianza, 1989.
- DENZIN, N. (1970), *Métodos sociológicos*. Madrid, Alianza, 1995.
- DÍAZ RODRÍGUEZ, L. (2011), *Guía de contenidos lingüísticos por niveles del español*. Madrid, Octaedro.
- ESCOBAR, C. (2002), "Interacción oral y aprendizaje de lenguas extranjeras", *Enseñar español*. Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona.
- FISHMAN, J. (1970), *Sociolingüística: una breve introducción*. Madrid, Alianza, 2000.
- HYMES, D. (1971), "La competencia y el desempeño en la teoría lingüística", *Adquisición de idiomas: Modelos y métodos*. Madrid, Alianza, 2005.
- KEITH, J. (2000), *Aprender y enseñar lenguas extranjeras – Una Introducción*. México, Fondo de Cultura Económica, 2008.
- LEWIN, K. (1992), *La investigación-acción y los problemas de las minorías*. Madrid, Alianza, 2005.
- MARTÍNEZ DEL VALLE, M. (2004), "La importancia de la instrucción en la Adquisición de una Segunda Lengua", *Investigación y Educación*. Madrid, 2004.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2002), *Producción, expresión e interacción oral – Cuadernos de Didáctica del Español/LE*. Madrid, Alianza, 2002.
- PIAGET, J. (1969), "El lenguaje y las operaciones", *Introducción a la Psicología lingüística*. Buenos Aires, Proteo, 1980.
- SÁNCHEZ, H. (2008), *Investigación – Acción. Una metodología para estudiar el hecho educativo en el aula*. Lima, Visión Universitaria, 2009.
- SELINKER, L. (1969). "Language transfer", *General Linguistics 9*. Oxford, Oxford University Press, 1981.
- SILVA, M. (2004), *Seminario – Taller: Adquisición y desarrollo de una Lengua Segunda (L2)*, curso de postgrado a distancia de la USAL.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, G. (1996), *Metodología de la investigación cualitativa*, Madrid, Alianza, 2000.
- ROGOFF, B. (1997), "Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación

participativa, participación guiada y aprendizaje“, *La mente sociocultural: aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje.

VARGAS, D. (2009), *Tú y yo – Actividades de interacción oral y escrita*, Madrid, Edelsa.

VIGOTSKY, L. (1934), *Pensamiento y Lenguaje: teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires, Fausto, 1993.

ZAÑÓN, J. (1988), “Psicolingüística y didáctica de las lenguas: Una aproximación histórica y conceptual”, *Comunicación y discurso en la clase de lengua*. Madrid, Marco ELE.

