

forma correcta: “*stop it*”. Yhago la adopta, pero la pronunciación no es correcta y produce la palabra “*stupid*”. Carles corrige riendo, Yhago también ríe y repite la palabra con la pronunciación inadecuada para continuar la broma.

Líneas 94 -97

| | |
|-----|---|
| Yh- | ah— yes\ yes he hasn't \ |
| Ca- | ah— no \ no \ has de dir— {{(DC) yes he has \ } } |
| Yh- | yes he has \ [risas] |
| | {{cantando} has she go:t a: long hai [*hair*]} \ |

Yhago produce un enunciado contradictorio: dentro de la misma frase afirma con el adverbio y niega con el verbo. Anteriormente ha producido un enunciado similar, que ha dado origen a una secuencia de negociación del significado. Ahora el significado no es discutido por Carles, que se centra en corregir la negación verbal. Yhago acepta y entre risas produce la forma correcta. Seguidamente continúa con su siguiente pregunta, que produce canturreando.

Líneas 98 - 100

| | |
|-----|--|
| Yh- | [risas] {{cantando} has she go:t a: long hai [*hair*]} \ |
| Ca- | long hair— long hair— |
| Yh- | long hair \ |

Esta secuencia ha sido ya estudiada en la sección de negociación del significado. La incluimos aquí, ya que como consecuencia de la negociación del significado tiene lugar una reparación de la pronunciación de la palabra “*hair*”.

Líneas 101-106

| | |
|-----|--|
| Ca- | he has got black- m:- brown eyes\ brown eyes\ |
| Yh- | yes \ he hasn't \ |
| Ca- | he- he has \ no he hasn't \ he has \ |
| Yh- | ah— <i>vale vale</i> \ it's my turn \ |

Observamos el mismo error por parte de Yhago. Carles vuelve a corregir. Yhago acepta, pero no repite la forma correcta.

Tercera partida

Líneas 142-144

| | |
|-----|---|
| Ca- | em— em— has she go:t— uh— brown hair / |
| Yh- | yes \ he hasn't \ |
| Ca- | yes\ {(F) he has \ } |

Yhago repite de nuevo el mismo error e ignora la corrección de su compañero.

Observamos que, a pesar de la preocupación de Carles por el uso correcto del auxiliar “have”, es inconsistente en sus correcciones, así vemos tres ejemplos en los que el mismo tipo de error no es tomado en consideración:

Primera partida:

Líneas 46-48

| | |
|-----|---|
| Yh- | ah— yes \ he hasn't \ |
| Ca- | yes/ |
| Yh- | mm— X \ ahora que voy \ que voy \ |

Como hemos visto anteriormente Carles negocia el significado de “yes” en “yes he hasn't” pero no llega a corregir la forma.

Segunda partida

Líneas 112-113

| | |
|-----|---------------------|
| Yh- | yes\ she hasn't \ |
| Ca- | uh— |

Tercera partida

Líneas 145–149

| | |
|-----|---|
| Ca- | has he got a— uh— she got — a:— Yhago \ has he got a— moustache/ |
| Yh- | yes\ he hasn't \ |
| Ca- | yes \ it's your turn \ |

4.2.4. Heterorreparaciones efectuadas por Yhago

En la primera partida no efectúa ninguna heterorreparación. En la segunda partida Yhago heterorrepara la utilización de “*please*”, un aspecto pragmático y no gramatical:

Líneas 88-90

| | |
|-----|------------------------------|
| Ca- | can you repeat it/ |
| Yh- | can you repeat that please \ |
| Ca- | can you repeat that please \ |

Finalmente, en la tercera partida tampoco efectúa heterorreparación alguna.

4.2.5. Resumen de secuencias de negociación de la forma.

| | Autororreparaciones | | Heterorreparaciones | |
|------------|---------------------|-------|---------------------|-------|
| | Carles | Yhago | Carles | Yhago |
| 1ª partida | 1 | 1 | 5 | 0 |
| 2ª partida | 4 | 1 | 4 | 1 |
| 3ª partida | 0 | 2 | 1 | 0 |
| | 5 | 4 | 10 | 1 |
| TOTAL | 9 | | 11 | |

4.3. Las demandas de ayuda a la producción

4.3.1. Demandas de ayuda efectuadas por Carles

No observamos ninguna demanda de ayuda efectuada por Carles.

4.3.2. Demandas de ayuda efectuadas por Yhago

No observamos ninguna demanda de ayuda efectuada por Yhago.

4.3.3. Resumen de secuencias de demandas de ayuda

| | Carles | Yhago | TOTAL |
|------------|--------|-------|-------|
| 1ª Partida | 0 | 0 | 0 |
| 2ª Partida | 0 | 0 | 0 |
| 3ª Partida | 0 | 0 | 0 |
| TOTAL | 0 | 0 | 0 |

5. Análisis cuantitativo de número de jugadas y de turnos de habla.

| | Jugadas | | | Número de turnos | | | Razón |
|------------|---------|-------|-------|------------------|-------|-------|-------------|
| | Carles | Yhago | Total | Carles | Yhago | Total | Turn : juga |
| 1ª Partida | 7 | 7 | 14 | 25 | 26 | 51 | 3,64 |
| 2ª Partida | 5 | 3 | 8 | 23 | 22 | 55 | 6,87 |
| 3ª Partida | 3 | 3 | 6 | 10 | 7 | 17 | 2,8 |
| Total | 15 | 13 | 28 | 66 | 57 | 123 | 4,39 |

C) Interpretación de los resultados del análisis de todas las transcripciones correspondientes a la tarea

6. ¿Cuál es la finalidad de la tarea según la entienden los alumnos?

La finalidad de la actividad es jugar y ganar las partidas, para lo cual los alumnos deben ser capaces de comunicarse entre sí. Hemos observado que Carlos y Yhago siempre están dispuestos a continuar jugando y, como Boni y Janeiro, aprovechan el tiempo al máximo, de forma que tienen tiempo de jugar una partida más que al resto de las parejas. La tarea no les produce cansancio, por el contrario les produce satisfacción.

Pero el juego en sí tiene un objetivo: cada alumno debe adivinar el personaje de su compañero antes de que el compañero adivine el suyo. Este no es una finalidad impuesta por el profesor para garantizar el éxito de la tarea, sino que es un objetivo intrínseco a la actividad, sin el cual ésta no es posible. Para llegar a la meta los aprendices deben hablar e intercambiar información. Hablar es la única forma que tienen de conseguirlo. No se trata pues de hablar para practicar o para mostrar cómo hablamos, sino hablar para perseguir una finalidad no lingüística. Los alumnos se concentran pues en su objetivo y diseñan una estrategia de preguntas adecuada a conseguir su fin en el menor número de jugadas posible. El objetivo vital de ganar la partida, condiciona los objetivos lingüísticos que se fijan. La lengua utilizada expresa unos significados que los alumnos han planificado con antelación. Los alumnos no siguen una estrategia conservadora de decir sólo aquello que quieren decir, sino que se esfuerzan en buscar la lengua necesaria para expresar aquellos significados que necesitan formular para conseguir su objetivo. Los estudiantes celebran cuando ganan cada una de las partidas: lo han conseguido.

El "Quién es quién" es un juego competitivo. En cada partida hay un ganador y un perdedor. Paradójicamente, la consecución del objetivo

“ganar la partida” obliga a los contendientes a un alto grado de cooperación y a jugar limpio. El trabajo productivo más duro le corresponde a la persona que desea obtener la información. Hacerse entender es por tanto esencial para obtener la información necesaria del compañero. Así, es fácilmente comprensible que los alumnos se esfuercen en producir enunciados claros y precisos. La cooperación la vemos también y principalmente en el lado del que escucha. A pesar de que entender la pregunta del compañero no es esencial para adivinar el personaje propio, los alumnos se esfuerzan en entender para que el juego pueda continuar en igualdad de condiciones. Al contestar la pregunta el alumno está de hecho dando pistas a su compañero para que pueda ganarle a él. Parece que jugar el juego con precisión sea la finalidad superior a la que los dos miembros dedican sus esfuerzos ya que si los alumnos cometen un error de juego, aunque este sea inintencionado, la tarea no funciona y se acaba la diversión. Esto hace que los alumnos puedan gestionar la tarea de forma independiente saber si lo están haciendo bien o mal sin la presencia del profesor.

Pero estos mismos estudiantes no pierden de vista que están llevando a cabo una tarea de enriquecimiento lingüístico y así despliegan toda una actividad consciente de práctica de la lengua: utilizan todo el inglés que saben, incluso aquel que no es propio de la tarea; se esfuerzan en hablar en inglés el mayor tiempo posible; se esfuerzan en producir enunciados correctos: autorreparan y heterorreparan; practican la pronunciación; y finalmente, se esfuerzan en utilizar estrategias no lingüísticas, cuando los recursos lingüísticos fallan.

En resumen, Anna, Laia, Boni, Janeiro, Carles y Yhago disfrutaban plenamente del juego sin perder de vista los objetivos lingüísticos de la tarea. No podemos saber si todos estos efectos se deben a la configuración de la tarea, la presencia de la grabadora o la utilización sistemática de actividades de autoevaluación a lo largo de la unidad. Lo más probable es que sea la interrelación de todos estos factores los

que provocan una actividad comunicativa y metalingüística de alto nivel tan diferente de la observada en la tarea 1.

7. ¿Qué papel asumen los miembros de la pareja?

En esta tarea los seis alumnos analizados adoptan posiciones diferentes ante los errores de sus compañeros de juego. Así, en la pareja C, observamos como Carles considera error no necesariamente aquello que no se ajusta al código, sino simplemente aquello que no responde a sus expectativas y consiguientemente lo sanciona. Carles utiliza una variada gama de técnicas de corrección para reparar los errores de su compañero:

- A) Corrección indirecta o negativa: Carles se limita a aprovechar su turno para producir un enunciado correcto ahí donde su compañero había cometido un error.

Líneas 24-25

| | |
|-----|--|
| Yh- | have she got — a curly heir [*hair*] / |
| Ca- | no \ he hasn't \ |

- B) Corrección directa

- B.1) Cambia de código para expresar que se ha cometido un error y ofrece la versión correcta del enunciado.

Líneas 94-96

| | |
|-----|--|
| Yh- | ah— yes\ yes he hasn't \ |
| Ca- | ah— no \ no \ has de dir — {(DC) yes he has \ } |
| Yh- | yes he has \ [risas] |

- B.2) Ofrece la versión correcta del enunciado erróneo, la contrasta con la forma errónea y repite el modelo.

Líneas 103-105

| | |
|-----|--------------------------------------|
| Yh- | yes \ he hasn't \ |
| Ca- | he- he has \ no he hasn't \ he has \ |
| Yh- | ah— <i>vale vale</i> \ |

B.3) Sube el tono de voz para enfatizar la corrección:

Líneas 142-143

| | |
|-----|---------------------|
| Yh- | yes \ he hasn't \ |
| Ca- | yes {(F) he has \} |

B.4) Utiliza el nombre del compañero como forma de garantizar la atención y la risa como elemento suavizador de la corrección:

Líneas 22 –23

| | |
|-----|------------------------------------|
| Yh- | no \ no he he haven't \ |
| Ca- | {@ he hasn't Yhago \ he hasn't \ } |

B.5) Carles no se siente satisfecho por la respuesta de Yhago, a pesar de ser una respuesta aceptable desde el punto de vista gramatical y pragmático, ya que no se ajusta al modelo de respuestas que habitualmente se consideran deseables en el aula. De forma que hace saber a su compañero que la respuesta es inaceptable y le ofrece la posibilidad de completar la oración por sí mismo marcando el momento apropiado para hacerlo con una entonación ascendente.

Líneas 11 –13

| | |
|-----|-----------------------|
| Yh- | mm— no \ |
| Ca- | has de dir no/ |
| Yh- | no I hasn't \ |

Carles alterna estos episodios con otros en los que opta por no corregir:

Líneas 112-113

Yh- yes\ she hasn't \

Ca- uh—|

Carles se comporta como un verdadero profesor de aula, preocupado por la calidad gramatical de las producciones de sus alumnos, pero inconsistente en sus correcciones. Como veremos más adelante no todas estas correcciones tienen el mismo grado de éxito.

Las reparaciones se llevan a cabo en un clima de amistad y camaradería. Carles, por ejemplo, se ríe mientras corrige. Mientras tanto su compañero Yhago acepta el papel de alumno de buen grado: a veces ríe después de la corrección; a veces repite lo que su amigo dice a modo de modelo; a veces lo ignora y a veces deja claro que ya está cansado de tanta corrección, pero en cualquier caso el buen ambiente dura hasta el final.

Por otra parte, Yhago también corrige en una ocasión. No lo hace para reparar ningún aspecto relacionado con el código, ámbito en el que reconoce la autoridad del compañero, como vimos en el episodio en el que cuestiona, pero sin convicción, el significado de la palabra "brown". Yhago heterorrepara un aspecto pragmático: la utilización de la palabra "please". Y lo hace sin complejos, de igual a igual. Yhago y Carles se sienten dos iguales ante una tarea, en la que uno de ellos reconoce al compañero autoridad en ciertos aspectos.

En la pareja B la relación es diferente. Janeiro muestra un nivel de actividad importante. Por un lado, autorrepara su discurso frecuentemente y por otro colabora pacientemente con Boni en ayudarlo a entender la lengua de la tarea en numerosas secuencias de negociación del significado desencadenadas por Boni. Observamos que Janeiro posee un nivel más avanzado de destrezas receptivas y productivas: entiende más y posee mayor repertorio gramatical y léxico. A pesar de esto, en ningún momento hace ostentación de sus

conocimientos. No le "enseña" nada a Boni, y solamente en una ocasión, como consecuencia de una negociación del significado provocada por Boni, efectúa una heterorreparación de pronunciación.

Por su parte, Boni, con un dominio menor de la lengua meta, no reconoce el papel de Janeiro como un posible "profesor" que le puede ayudar con su producción, de forma que cuando tiene problemas para encontrar la palabra adecuada, prefiere recurrir a la profesora antes que a su compañero. Por otro lado, es Boni el que asume el papel de director del juego. Así, lo hemos visto controlar de manera ostensible la forma de jugar de su compañero, indicándole hasta lo que debe decir. De hecho Boni llega a utilizar un número superior de expresiones de gestión de la tarea en lengua meta, mientras que Janeiro presenta un dominio superior en la lengua propia de la tarea, por lo que Boni no está en condiciones de corregir las producciones de Janeiro, y por tanto no lo hace.

Por su parte, Anna y Laia heterorreparan muy poco. Laia heterorrepara más que Anna, pero se le nota incómoda, incluso en una secuencia se ve cómo se disculpa ante Anna por la heterorreparación. Esta pareja lleva a cabo la tarea sin que ninguna de ellas asuma los roles de profesor y alumno. Cuando se corrigen se sienten molestas y se piden disculpas de forma implícita o explícita. Se sienten iguales y como iguales se tratan. No observamos en esta interacción marcas de la existencia de un contrato didáctico (De Pietro, Matthey y Py, 1989).

Observamos, pues, diferencias en las relaciones que las tres parejas muestran entre sí. Janeiro muestra una actitud similar a la de Anna y Laia de intentar proteger la imagen del compañero evitando las correcciones. Mientras que la actitud de Boni se parece más a la de Carles y Yhago. Dicho de otra manera: Carles, Yhago y Boni no tienen ningún empacho en corregir al compañero. Lo hacen con naturalidad, como si la corrección formase parte intrínseca de la tarea. Por otro

lado, Laia, Anna y Janeiro son más suaves corrigiendo e intentan salvar la cara del compañero cuando realizan la corrección. No quieren herir su susceptibilidad. Esto puede deberse a factores de personalidad, pero también puede estar condicionado por la edad, la madurez y el sexo de los alumnos. Consecuentemente sería interesante abrir una línea de investigación que estudiara los factores de edad y sexo en la formulación de las heterorreparaciones y en la cortesía que los aprendices muestran entre sí.

Volviendo a las parejas A y B hemos dicho ya que la relación que establecen es de hecho una relación entre iguales. Vemos que en esta actividad, el aprendizaje tiene lugar sin que haya en la pareja un hablante más avanzado, que enseña la lengua meta al compañero. Dicho de otro modo, hay aprendizaje sin que haya un enseñante. En la mayor parte de la investigación sobre adquisición de lenguas, incluida la perspectiva Vygostkyana se asume que la situación ideal para el aprendizaje es la pareja formada por un experto y un novicio. En esta perspectiva el input que transmite el experto es comprendido y procesado por el novicio. Claramente en la pareja formada por Anna y Laia observamos que ninguna de las dos posee un conocimiento superior que transmitir a la compañera. En el caso de Boni y Janeiro, sí que se da una cierta diferencia de nivel de competencia entre los dos, pero esta diferencia no es aprovechada por Janeiro para “enseñar” nada a Boni. En ambos casos la apropiación de la lengua no se realiza mediante una enseñanza del experto al novicio, sino que tiene lugar como consecuencia de la construcción conjunta de la conversación⁸(Van Lier, 1998; Rogoff, 1993,1995). La especificidad de las tareas entre aprendices reside en que el control sobre la formulación de enunciados, la construcción del significado y el

⁸ Este mismo fenómeno es observable en la construcción de la regla sobre cómo utilizar la palabra “street” que Laia y Anna crean en la tarea 1 y que como hemos apuntado resulta ser inexacta.

desarrollo de la actividad son obligatoriamente compartidos entre los miembros de la pareja. (Allwright, 1984; Nussbaum y Unamuno, en prensa) y esta gestión compartida es facilitadora del aprendizaje (Bygate, 1988).

Esta discusión es relevante con relación a la organización del trabajo en el aula. El trabajo por parejas da a los alumnos la oportunidad de aprender a construir conjuntamente un discurso, cosa que muy difícilmente pueden hacer con actividades más centradas en el profesor. Por otro lado se abre la cuestión sobre los criterios que se deben utilizar en la formación de parejas. ¿Deben formarse parejas heterogéneas con alumnos de diferentes niveles, de forma que el menos avanzado pueda aprender del más avanzado? O ¿es más conveniente que los miembros de la pareja posean un nivel de competencia similar? La primera posición ha sido vigorosamente defendida por los movimientos pedagógicos que adoptan una perspectiva vygotskyana y se ha presentado como una estrategia para justificar y promover la educación en la diversidad. Ejemplos significativos son la reforma educativa española y los movimientos de aprendizaje cooperativo promovidos desde Estados Unidos.

Sin embargo, entre parejas de alumnos hay una ausencia de asimetría institucional o social (Nussbaum, Tusón y Unamuno 1999). En la clase está plenamente asumido que el profesor es el experto y que el alumno está allí para aprender de él. Los alumnos que forman las tres parejas estudiadas, se sienten siempre alumnos aunque ocasionalmente adopten el papel de profesor. Esta relación social entre compañeros provoca que, en numerosas ocasiones, en las parejas asimétricas, el contrato didáctico no se produzca. Como consecuencia, el alumno más

avanzado vive la tarea como una pérdida de tiempo⁹, mientras que el menos avanzado puede llegar a sentirse humillado por su falta de competencia. En efecto, es más difícil para un alumno en clase asumir que su compañero “sabe”, mientras que él “no sabe” que asumir que el profesor es el experto. La explicación que los alumnos de ESO encuentran a esta situación es, utilizando palabras pronunciadas por alumnos de este ciclo educativo, que el alumno A pertenece al grupo de los “listos”, mientras que el alumno B pertenece al grupo de los “tontos”¹⁰. La situación es más fácil de superar en el seno de la pareja si el alumno A “sabe” algunas cosas que B “no sabe”, y viceversa. Así hemos visto que el tándem Boni-Janeiro funciona porque Janeiro no presume de su saber, y Boni posee la habilidad de “jugar al juego” superior a la de Janeiro. En este contexto las habilidades de ambos participantes quedan compensadas.

No estamos abogando aquí por la vuelta a la clasificación de los alumnos en grupos-clase homogéneos, homogeneidad que, por otro lado, no deja de tener algo de ficticia. Estamos intentando discutir cuál es la forma más eficaz de organizar una clase heterogénea de forma que el trabajo sea más satisfactorio para los miembros que la forman. Este no es un tema baladí que claramente necesita de una investigación más profunda.

⁹ Este fenómeno ha sido observado en la transcripción de la tarea “contar la historia” llevada a cabo por Carles y Yhago, el análisis de la cual no forma parte de este estudio.

¹⁰ Términos oídos a un alumno de 2º de ESO que se situaba a sí mismo en el grupo de los “tontos” y a una alumna de 4º de ESO, que se situaba en el de los “listos”.

8. ¿Qué aprenden los alumnos?

En el siguiente cuadro se muestra el número de SPA que se dan en la tarea:

| | | Pareja A | Pareja B | Pareja C |
|-----------------------------|---------------------|----------|----------|----------|
| Duración | | 10' 36" | 9' 36" | 11' 29" |
| Negociación del significado | | 11 | 8 | 10 |
| Negociación de la forma | Autorreparaciones | 8 | 14 | 9 |
| | Heterorreparaciones | 4 | 0 | 11 |
| Demandas de ayuda | | 1 | 2 | 0 |
| TOTAL SPA | | 24 | 24 | 30 |

Observamos, en primer término, que la tarea da lugar a un número elevado de SPA, con lo cual vemos que la actividad es fructífera. A continuación, intentaremos precisar, además, si en las transcripciones encontramos evidencias de aprendizaje, a pesar de que esto, como ya se ha indicado no es siempre posible, ya que el elemento lingüístico que ha dado origen a la SPA no siempre vuelve a ser utilizado por el alumno que había tenido problemas con él.

Con respecto a la pareja A, observamos cómo Laia es capaz en la línea 158 de superar los problemas que ha tenido al inicio de la partida con la pregunta "*Is she blonde?*"

Anna, por su parte evoluciona en la formulación de la pregunta "*has she got?*". Así, Anna alterna formas correctas con formas incorrectas. Cuando las formas incorrectas aparecen son reparadas como consecuencia de una negociación del significado o de la forma con la intervención de Laia, como sucede en las líneas 137 y 151 respectivamente. Sin embargo, el último error que comete es autorreparado inmediatamente por Anna, sin la intervención de Laia:

Línea 215

| |
|---|
| Ann- has got- has she got the brown eyes/ |
|---|

Aunque Anna no haya sido capaz de dominar la pregunta hasta el punto de no cometer errores, observamos que ha ganado en conciencia metalingüística y en capacidad de repararlos con prontitud cuando estos se producen. Observamos que Anna se está sirviendo del *output* para verificar sus hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua. El *feedback* que recibe de Laia en forma de demanda de clarificación o de heterorreparación le sirve para reestructurar su interlengua.

Pero Laia y Anna van más lejos en su aprendizaje y no se detienen únicamente en los aspectos léxicos y gramaticales. También hemos observado cómo evolucionan las estrategias que Laia y Anna utilizan para negociar significado y lograr la mutua comprensión. Al comienzo de la primera partida, tanto Laia en la demanda de clarificación como Anna en su respuesta, utilizan el recurso del cambio de código y resuelven el problema en catalán. A partir de este momento, observamos cómo Laia y Anna se ciñen al inglés. Debido a que la mayoría de secuencias de negociación son iniciadas por Laia, ésta presenta mayor variedad de recursos para marcar los problemas:

- El uso de la interjección para mostrar falta de comprensión: “*eh*”
- La formulación explícita de una demanda de repetición: “*Can you repeat?*” “*Can you repeat, please?*”
- La repetición completa del enunciado anterior, con entonación ascendente, más una demanda de clarificación en fórmula de cortesía: “*is she bald? Sorry?*”
- La formulación explícita de una demanda de clarificación: “*What is the bald?*”
- La repetición parcial del enunciado anterior, con entonación ascendente: “*blues?*” “*Orange?*” “*Yes?*”
- Alternancia de código dentro de la misma frase: “*Is she què?*”

Anna utiliza, así mismo, algunos de estos recursos:

- La formulación explícita de una demanda de repetición: "*Can you repeat?*"
- El uso de la interjección mostrando falta de comprensión: "*uh*"
- La repetición parcial del enunciado anterior, con entonación ascendente: "*Yes?*"

A la hora de resolver los problemas vemos que Anna utiliza mayor variedad de estrategias que su compañera:

- La rectificación con redundancia: "*Ay no. Tom, Tom.*"
- La confirmación con demanda de excusa: "*Tom, sorry.*"
- La repetición exacta de toda la frase: "*is she brown?*"
- La repetición en la que modifica algún elemento de la frase: "*Has she got the blues eyes?*"
- La repetición de uno de los elementos de la frase "*brown eyes*".
- La utilización simultánea de estrategias lingüísticas y no lingüísticas: señalar en la ilustración el elemento léxico que está causando el problema, a la vez que se repite la palabra: "*bald, bald, bald.*"
- La utilización de una palabra del significado próximo a la palabra que causa el problema: "*hair*" (refiriéndose a "*bald*").

Laia, a su vez, utiliza las siguientes:

- La repetición exacta de toda la frase: "*is she wearing hat?*"
- La repetición de uno de los elementos de la frase "*curly*".

Observamos, pues como al principio de la partida, absortas por el aprendizaje del juego, realizan toda la negociación en L1. Esta es la tendencia natural observada en todos los estudiantes al inicio de la experiencia. Sin embargo, Anna y Laia recuperan rápidamente la memoria y recuerdan las instrucciones impartidas por la profesora, ratificadas en las hojas de autoevaluación: toda la tarea se debe realizar en lengua meta. Estas instrucciones demuestran estar muy presentes en la consciencia de Anna y Laia ya que las siguen fielmente

a lo largo de las tres partidas, incluso en momentos de máxima dificultad.

Con respecto a la pareja B, observamos dos aprendices de características muy diferentes. Los dos trabajan duramente durante el juego, pero centran su atención en aspectos diferentes: mientras Janeiro experimenta con la lengua mediante la producción de enunciados, Boni se concentra en la comprensión de los mismos. Así, Boni muestra unas estrategias de comprensión pobres, que quedan suplidas por su gran tenacidad. Es capaz de evaluar qué es lo que no ha entendido y poner en marcha los mecanismos de negociación del significado necesarios para resolver el problema. Boni señala todo lo que no entiende mediante demandas de clarificación y de repetición. Finalmente consigue que la lengua sea comprensible para él. La estrategia que Boni utiliza mayoritariamente para señalar las dificultades es la repetición de los elementos léxicos clave de las preguntas de Janeiro que son la causa del problema. Janeiro, por su parte, responde con la repetición del enunciado o con la traducción a L1. Por esta vía llega a utilizar estos nuevos elementos léxicos. El *input* que recibe se convierte en *intake*, dando un primer paso en la adquisición de los mismos.

En la transcripción observamos indicios de aprendizaje de elementos léxicos por parte de Boni. Hemos seguido con interés el lento aprendizaje de la palabra "*bald*", de forma que Boni es capaz de identificar su significado la tercera vez que este ítem problemático aparece en la conversación. También hemos observado que progresa en la seguridad con la que utiliza la palabra "*moustache*". Así mientras en la línea 61, Boni muestra sus dudas sobre si ha utilizado la palabra adecuadamente o no, en la línea 153, la utiliza con total seguridad.

Es, así mismo, en los aspectos léxicos donde Boni adopta una estrategia de producción más arriesgada, no limitándose a utilizar palabras de las que está seguro, sino experimentando con las que

tiene a medio aprender como en el caso de *"moustache"*, referido anteriormente, o la recuperación de la palabra *"hat"* que lleva a cabo en la línea 20, o incluso solicitando ayuda a la profesora con las palabras que desconoce, como sucede con las palabras *"beard"* y *"earings"*.

En la vertiente gramatical, Boni es mucho más conservador y sólo utiliza dos tipos de preguntas diferentes de las cuatro posibles en la tarea. Identifica dos funciones lingüísticas de las preguntas que formula: la primera es la de inquirir por las características del personaje. La segunda, por su identidad. Lo que hace Boni es asignar una pregunta diferente a cada una de estas funciones. Sin embargo, en la utilización de estas preguntas Boni efectúa errores numerosos y consistentes. Aunque su compañero actúa como modelo de las preguntas del tipo *"Has he got ...?"* y *"is he Bill?"*, él no lo percibe y sólo utiliza las frases correctas de forma esporádica. Por otro lado, Boni tampoco "aprende" los errores que Janeiro comete. Janeiro utiliza erróneamente el indefinido "a" de forma sistemática. Boni no lo imita en ningún momento.

Podemos decir, pues, que las dificultades que la tarea presentan a Boni, hace que éste concentre su atención en los aspectos más significativos de la tarea representados por el léxico, abandonando los aspectos gramaticales. La tarea le permite obtener éxito comunicativo utilizando bloques lingüísticos (*chunks*) aprendidos de memoria, pero no analizados.

Janeiro, por su parte, no presenta ningún problema de comprensión y domina el vocabulario de la tarea, hasta en las expresiones más sofisticadas. Consecuentemente, su trabajo se centra en la producción de preguntas correctas adecuadas a los significados que quiere expresar. Janeiro trabaja especialmente la utilización del auxiliar "has". El inicio de la transcripción viene marcado por dos confusiones entre "is" y "has" en las líneas 4 y 23. Es interesante notar como, con la

ausencia total de *feedback* al respecto, él solo es capaz de localizar su error y realizar dos autorreparaciones en las líneas 53 y 72:

Línea 53

Ja- is- has he got a- curly hair\ |

A partir de este momento Janeiro utiliza mayoritariamente la forma correcta (líneas 88, 119, 135, 150, 156, 160, 202, 208, 212, 217) con una regresión a la forma errónea (línea 99) y con una nueva autorreparación (línea 112). Ello indica que Janeiro “nota” el problema aunque todavía no ha automatizado la solución.

Janeiro utiliza los cuatro tipos de preguntas posibles de forma flexible, tal y como observamos en la línea 135, en la que inicia un tipo de pregunta, para a mitad de enunciado optar por una forma de pregunta más exacta:

Línea 135

Ja- has he got- is he bald/|

Janeiro, por tanto, no aprende mediante la memorización de bloques lingüísticos (*chunks*), sino que lleva a cabo un proceso de reestructuración de su interlengua y esto lo hace a través de la utilización de la lengua con una finalidad comunicativa y sin que medie la actuación de otro hablante que actúe como experto o profesor.

Lo sorprendente es que Boni, con unos recursos léxicos y gramaticales más limitados, produce una gran variedad de enunciados diferentes, con la misma eficacia comunicativa que los de Janeiro. En efecto, a pesar de los numerosos problemas encontrados en el camino, podemos afirmar que la comunicación entre Boni y Janeiro funciona. Los dos cooperan de tal forma que son capaces de cumplir con los requisitos de la tarea y disfrutar del juego, hasta el punto de ser capaces de jugar una partida más que las otras dos parejas. En esta última partida observamos como Boni y Janeiro han ganado en eficacia

comunicativa y disminuye significativamente el número de secuencias en las que necesitan negociar significado.

Con respecto a la pareja C, cabe decir que Carles y Yhago tienen menos problemas que las otras parejas para entender al compañero o producir la frase deseada. Su dominio de la lengua es ligeramente superior y muestran destreza al usarlo. A pesar de ello, observamos en esta grabación numerosas y fructíferas SPA.

Centrémonos en primer lugar en las secuencias de heterorreparación: la mayor parte de las heterorreparaciones formuladas por Carles son episodios en torno a las respuestas breves con el auxiliar "have": Durante la grabación Yhago explora tres rasgos gramaticales a un tiempo:

- El uso de los pronombres / *he-she*.
- La primera y tercera personas: *have / has*.
- La forma afirmativa y negativa del verbo: *Has / hasn't*.

De estos tres problemas que aparecen desde el principio de la grabación, Yhago resuelve dos: supera la confusión entre los pronombres personales de primera y tercera persona: *//he-she*. Después de la primera heterorreparación Yhago no vuelve a cometer el mismo error. Probablemente ha recordado la diferencia del significado entre las dos palabras. La función de la producción consistente en verificar hipótesis (Swain 1995) ha funcionado bien y el aprendiz ha modificado su discurso ajustándose a la norma.

También supera la confusión entre la primera y tercera persona del verbo: *Have / has*. La corrección indirecta o negativa de la línea 25 funciona bien y Yhago no vuelve a equivocarse como observamos en las siguientes secuencias.

Línea 38

| |
|---------------------------------------|
| Yh- no\l he hasn't no he hasn't \l |
|---------------------------------------|

Línea 54

Yh- no he hasn't! it's she Robert!

Línea 78

Yh- no! no he hasn't !

Por el contrario, hasta el final de la partida persisten las confusiones entre la forma afirmativa y negativa de “has”. El significado de “yes, he hasn't” es negociado en una ocasión y Carles heterorrepara explícitamente la forma incorrecta en tres ocasiones, pero las heterorreparaciones no surten ningún efecto. Yhago no produce la forma deseada ni tan siquiera una vez. Parece claro que Yhago atribuye el significado afirmativo o negativo exclusivamente a los adverbios “yes” y “no” del comienzo de la frase. En la frase “yes, he hasn't” la palabra clave que lleva la carga del significado es “yes”. El resto de la frase has sido sobreaprendido (*overlearned*) como un cliché, sin ser analizado, probablemente debido a experiencias anteriores de aprendizaje donde las formas breves son sobreejercitadas (*overdrilled*). La mayor parte de las veces, como hemos visto antes, Carles no tolera el error y heterorrepara de forma directa. A pesar de las heterorreparaciones, Yhago no llega a focalizar su atención en el problema y por tanto no reformula su hipótesis sobre el funcionamiento de “has/hasn't”. Probablemente entiende las heterorreparaciones de Carles como referidas a un problema de pronunciación más o menos correcta, ya que en realidad no llegan a crear nunca un auténtico conflicto comunicativo. Carles, una vez negociado el problema la primera vez que surge en la línea 48, el cual se resuelve fácilmente, no vuelve a tener dificultades de comprensión de estas confusas frases y entiende el significado que Yhago quiere transmitir.

Sin embargo es interesante constatar que Yhago sí percibe y aprende la diferencia entre “have” y “has”. La explicación a este fenómeno la podríamos encontrar en las tareas que precedieron en la secuencia

didáctica a la tarea principal. En estas pretareas se habían realizado actividades de sensibilización hacia la diferencia de persona, puesto que se trata de una dificultad frecuente para los aprendices. Por el contrario, no se había previsto la posible confusión entre la forma afirmativa y negativa del verbo, y por tanto, no se diseñó ni llevó a cabo ninguna actividad que abordara este contenido.

Las pretareas sensibilizaron al aprendiz, que, al ser corregido por su compañero, fue capaz de darse cuenta de la naturaleza del error y seguidamente de reformular su discurso.

Centremos ahora nuestra atención en las secuencias en torno a la palabra "*brown*". Como hemos visto anteriormente Carles está totalmente confundido con respecto al significado de la palabra "*brown*", mientras que Yhago percibe que su compañero está equivocado pero no se atreve a proponer un significado alternativo. Durante el juego van redescubriendo el auténtico significado de la palabra y tanto Carles como Yhago acaban utilizando el término de forma adecuada, como queda patente en la secuencia 141-145 analizada con anterioridad.

Somos testigos de la construcción conjunta del conocimiento entre estos dos aprendices, que desde una situación de ignorancia y de desconocimiento parcial, llegan a dominar con fluidez el uso de la palabra, sin que ninguno de los dos haya actuado realmente como maestro del otro. Este hecho nos lleva a constatar que el aprendizaje es posible entre hablantes con un nivel similar de competencia lingüística, ya que en este caso el significado no es transmitido de un hablante a otro, sino construido entre los dos. Vuelve a surgir, por tanto, la cuestión de la simetría entre aprendices.¹¹

¹¹ En relación con la simetría cabe señalar, sin embargo, que los repertorios que poseen los alumnos no son nunca idénticos o están disponibles en el mismo grado.

Cabe señalar también que la palabra “*brown*” pertenece al campo semántico de los colores. En los programas de enseñanza de lengua a niños este campo semántico se introduce tempranamente. Podemos, por tanto estar absolutamente seguros de que, tanto Carles como Yhago, habían realizado actividades de presentación y práctica de la palabra en diversas ocasiones durante la enseñanza primaria. Además, la palabra en cuestión surgió durante la presentación de la actividad por la profesora. Lo que llama la atención es que no es hasta el momento en que ellos necesitan utilizar la palabra en una situación de comunicación, cuando ésta se convierte en realmente importante y por tanto susceptible de ser aprendida.

Es interesante observar que cada una de las formas que acabamos de estudiar se aprende por una razón diferente: la oposición entre “*have*” y “*has*” se adquiere gracias al trabajo de sensibilización sobre la forma realizado antes de la tarea. Yhago percibe esta diferencia como un rasgo notable digno de ser tenido en cuenta cuando aparece en la actividad comunicativa¹², mientras que el significado de la palabra “*brown*” se aprende gracias a la tensión comunicativa que se produce cuando los alumnos necesitan expresar ese significado, sin que las numerosas actividades de sensibilización que con toda seguridad los aprendices han realizado con anterioridad hayan sido suficientes para que los alumnos dominaran la palabra.

Podríamos concluir, pues, que tanto las actividades de sensibilización lingüística, que aportan la oportunidad de que se aplique la re-estructuración previa, de forma que esta pueda ser incorporada en el uso en curso de la lengua (Skehan,1995; Swain,1995) como las de comunicación propiamente dichas (Wells,1985; Prabhu,1987; Willis y

¹² Esto confirma los estudios de Fotos (1993), quien halló que los aprendices que habían llevado a cabo tareas de sensibilización hacia una estructura lingüística la percibían mejor en actividades comunicativas posteriores que aquellos alumnos que no habían recibido la instrucción.

Willis, 1996) son determinantes en el desarrollo lingüístico de los aprendices, lo cual nos daría argumentos para abogar por un tipo de intervención pedagógica en la que hubiera continuamente un movimiento circular de retroalimentación entre las tareas de presentación y sensibilización a formas lingüísticas determinadas y tareas en las que la lengua se tenga que usar con una finalidad comunicativa. Este enfoque podría asimilarse al que Skehan, (1996) define como “*weak form*” del aprendizaje por tareas y que nosotros hemos denominado enfoque moderado.

Además de los citados anteriormente, Carles y Yhago muestran indicios de haber aprendido otros elementos lingüísticos. En el caso de Carles, por ejemplo, no tenemos constancia de si consolida elementos léxicos como “*long hair*” o “*fair hair*” que aparecen en las SPA descritas con anterioridad. En cambio observamos que Carles presta atención a aspectos gramaticales. Por ejemplo, autorrepara en dos ocasiones la diferencia entre “*is*” y “*has*”. Así mismo trabaja en una ocasión el orden del sintagma nominal, en la que el adjetivo precede al nombre. En ambos casos Carles “sabe” la regla gramatical, pero este conocimiento no está suficiente afianzado en su interlengua como para no producir errores ocasionales, que son rápidamente subsanados.

Con respecto a Yhago, la transcripción evidencia el aprendizaje los siguientes elementos: la palabra “*hat*” cuyo significado ha sido negociado al principio de la actividad es utilizada posteriormente de forma eficaz:

Línea 30

| |
|--|
| Yh- has he got a —has she got a— has she got eh — a: hat \j |
|--|

La secuencia entorno al bigote también nos hace pensar en la recuperación de la palabra por parte de Yhago, aunque no tenemos constatación posterior de su automatización.

Líneas 145-151

Ca- has he got a— | uh—||
she got — | a:— | Yhago \ | has he got a— | moustache /|
Yh- yes\ | he hasn't \ |
Ca- yes \ | it's your turn \ |
Yh- it's my turn \<3> has she got a nou- a nou moustache/|
Ca- yes\ | he has \ |
Yh- no- **no te bigoti** \ no/|

Sobre la palabra “*hair*” va alternando formas de pronunciar más y menos ajustadas al código, en cualquier caso es capaz de utilizar la palabra en numerosas ocasiones posteriores a la autorreparación de la línea 42.

Línea 50

Yh- has she got a brown hair /|

Línea 96-97

Yh- yes he has \ | [risas]
{[cantando] has she go:t a: long hai [*hair*] \}

Línea 105-106

Yh- ah— | *vale vale* \ | it's my turn \ | has she got a: far-
a fair hair [/fair hair/] /||

Línea 114

Yh- it's my turn \ | has he got a white hai [*hair*] /|

Línea 133

Yh- em— | XXX \ | has- has- he has he got a fair hair [/fair hair/] /|

Como hemos visto en el análisis Carles y Yhago utilizan ampliamente el inglés para negociar las jugadas y gestionar la partida. Al principio es Carles quien lo hace, pero más adelante Yhago también aprende, utilizando en varias ocasiones la lengua que ha utilizado su compañero

previamente. Aunque también Carles adopta en una ocasión la forma de aceptación utilizada por su compañero: uno y otro se sirven mutuamente de modelo.

En las tres parejas hemos observado, pues, que algunos alumnos centran su atención en aspectos léxicos, mientras que otros focalizan su interés en los aspectos morfosintácticos. Hemos observado que son los alumnos que poseen un nivel de competencia menor los que se centran en el léxico, ya que tienen que emplear todos sus recursos en hacer funcionar la comunicación, con lo cual los aspectos morfosintácticos toman ante ellos un papel secundario. Sin embargo aquellos alumnos que tienen un mayor dominio de los aspectos léxicos aparecen muy preocupados por las cuestiones formales, experimentan con las formas lingüísticas y autorreparan aspectos gramaticales con frecuencia, sin olvidar los aspectos léxicos o fonéticos con los que todavía pueden tener problemas. Esto confirma la hipótesis de Van Patten (1994), según la cual en una actividad comunicativa los aprendices procesan en primer lugar los items léxicos y posponen el procesamiento de los items gramaticales hasta que el dominio de los items léxicos les permite liberar la atención suficiente. El éxito de la tarea está en que se muestra eficaz para favorecer el aprendizaje en alumnos con niveles diferentes de competencia y por tanto con diferentes necesidades lingüísticas.

En todos los casos observamos que los alumnos son capaces de poner en funcionamiento una doble focalización, que les permite ser conscientes de aspectos relacionados con el código sin perder de vista su intencionalidad comunicativa. (Bange, 1987). Así observamos que Yhago, uno de los alumnos que más se centran en los aspectos léxicos, es el que realiza la única reparación de tipo pragmático que observamos, y Boni se esfuerza en practicar la pronunciación de las palabras difíciles, aun cuando éstas ya han sido comprendidas por Janeiro. La bifocalización que estos alumnos llevan a cabo no es una

bifocalización de bajo nivel (Bange y Skern, 1998) ya que el objetivo comunicativo no se pierde en ningún caso.

Hasta ahora al hablar de aprendizajes nos hemos referido únicamente a aspectos referidos al código. En esta tarea además ha quedado patente que los alumnos aprenden también a controlar el juego de acuerdo con sus normas. Observamos, pues, que desde el punto de vista comunicativo los alumnos tienen un objetivo y lo cumplen. Progresivamente van siendo capaces de entenderse, no sólo en el plano de la palabra o la frase, sino a un nivel superior. Los alumnos aprenden a ser capaces de gestionar la interacción de forma eficaz para conseguir su objetivo (Nussbaum y Unamuno, 1999).

Se podría argumentar que aprender a jugar no es un gran aprendizaje, ya que el juego no es un objetivo en sí mismo, sino un medio para lograr aprendizajes lingüísticos. Sin embargo, hemos de considerar aquí el juego como el contexto social en el que tiene lugar la comunicación, sin el cual ésta no se daría. Toda comunicación se da en un contexto determinado y no en el vacío. Lo que observamos en estas grabaciones es que, jugando, los alumnos llegan a dominar las reglas de la interacción en este contexto, lo cual posibilita una comunicación posterior eficaz.

Resumiendo, podemos afirmar que mediante esta tarea, los alumnos aprenden aspectos relacionados con el código (competencia gramatical)¹³, desarrollan su competencia estratégica y también aprenden a gestionar la interacción de acuerdo con las normas propias de la tarea en sí (competencia pragmática). Es decir, los aprendices ganan en eficacia comunicativa.

¹³ Véase en el capítulo 2 el constructo de competencia comunicativa tal como lo entienden Canale (1980).

2.3. Tarea 3: Se busca

A) Introducción a la tarea

1. Introducción al ritual de la tarea

Esta es una tarea diseñada para trabajar principalmente las habilidades rutinarias, concretamente las rutinas informativas y más específicamente la descripción. El alumno A debe grabar la descripción que ha escrito previamente de su personaje preferido. El alumno A no puede mirar al texto. Mientras tanto el compañero B le escucha. B debe leer el texto para comprobar si A lo dice bien. En las instrucciones previas a la tarea se insistió en que B debía intervenir si era necesario para demandar la clarificación de puntos oscuros, ayudar o corregir a A.

Esta tarea se graba después de un trabajo de preparación de los alumnos durante el cual han elaborado un póster para describir a ese personaje preferido, por tanto al grabar están convirtiendo en discurso oral un texto que había sido escrito con anterioridad. Esta tarea guarda similitud con tareas de la vida real tales como un discurso, una charla o una disertación académica en la que el contenido de lo que se debe decir se prepara concienzudamente con antelación.

La predicción de funcionamiento de los turnos fue la siguiente: A asumiría un turno o turnos largos con posibles, pero no obligatorias, intervenciones ocasionales de B.

2. Evaluación predictiva de la tarea

Se previó que la tarea elicitara es la lengua propia de la descripción, es decir oraciones simples con verbos en tercera persona y abundancia de adjetivos referidos a la descripción física y la personalidad de los personajes unidos por nexos de coordinación o simplemente yustapuestos. Se previó que la lengua sería compleja en el léxico empleado, ya que los alumnos disponían de tiempo para buscar los adjetivos y nombres necesarios en los materiales de consulta.

También se previó que la lengua sería correcta, debido al tiempo de preparación disponible y a las diversas correcciones previas del texto escrito. Finalmente se previó que la lengua sería fluida, ya que los alumnos dispusieron de oportunidades para ensayar su discurso.

B) Nivel I de análisis: análisis de cada una de las transcripciones de la tarea C, según el esquema expuesto anteriormente.

PAREJA A: LAIA Y ANNA

LAIA

3. La realización del ritual de la tarea

3.1. Cómo progresa la tarea

La grabación de la tarea es el estadio final de toda una preparación previa. Durante la grabación los alumnos simplemente recitan en voz alta el texto que han preparado con antelación, aunque como veremos a continuación Laia y Anna llevan a cabo una pequeña escenificación de la tarea, también preparada de antemano. Queda patente que antes de grabar Anna y Laia han pactado una forma de proceder durante la grabación: recitar un diálogo que han creado de antemano y que sirve de apertura y clausura a la tarea en sí. Este diálogo actúa como un envoltorio que hace resaltar los valores del trabajo. Durante la recitación de la descripción del personaje no hay ninguna interrupción de la compañera. Probablemente ambas entienden que esto hubiera tenido un carácter de intromisión (Nussbaum, 1998) de una en el trabajo de la otra.

3.2. Cómo se ceden la jugada

No estamos ante un juego propiamente dicho, pero Anna y Laia proceden de forma ritualizada intercambiando turnos que anuncian y cierran el turno principal. Observamos, pues, en esta tarea un total de cuatro turnos:

- Un primer turno de Anna invitando a Laia a comenzar.

- Un largo turno de Laia en el que proporciona toda la información, sin ninguna interrupción por parte de Anna.
- Un turno de Anna confirmando que Laia lo ha dicho bien, seguido de un silencio. A continuación Anna pregunta a Laia si ha acabado.
- Un último turno de Laia confirmando que ha acabado.

En realidad la explicación del personaje se hace en un único turno, en el que Laia explica 18 características de su personaje.

4. Secuencias potencialmente adquisitivas

4.1. Negociación del significado

Ausencia absoluta de secuencias de negociación del significado.

4.2. La negociación de la forma

Ausencia absoluta de secuencias de negociación de la forma

4.3. Demanandas de ayuda

Ausencia absoluta de demandas de ayuda.

ANNA

3.La realización del ritual de la tarea

3.1. Cómo progresa la tarea

Sucede en este caso el mismo fenómeno que hemos observado en el caso de Laia, por tanto no repetiremos las mismas palabras.

3.2. Cómo se ceden la jugada

También en esta ocasión observamos la ritualización de la tarea. Laia y Anna consumen cuatro turnos en su realización.

- Un primer turno de Laia invitando a Anna a comenzar.
- Un largo turno de Anna en el que proporciona toda la información, sin ninguna interrupción por parte de Laia.
- Un turno de Laia confirmando que Anna lo ha dicho bien, seguido de un silencio. A continuación Laia pregunta a Anna si ha acabado.

- Un último turno de Anna confirmando que ha acabado.

La explicación del personaje se hace en realidad en un único turno en el que Anna explica 23 características de su personaje.

4. Secuencias potencialmente adquisitivas

4.1. La negociación del significado

Ausencia absoluta secuencias de negociación del significado.

4.2. La negociación de la forma

4.2.1. Autorreparaciones efectuadas por Laia

Ausencia absoluta de autorreparaciones.

4.2.2. Autorreparaciones efectuadas por Anna

Anna efectúa un total de dos autorreparaciones referidas a la pronunciación:

blo- a brown

famila \ family

4.2.3. Heterorreparaciones de Laia

Ausencia absoluta de heterorreparaciones.

4.2.4. Heterorreparaciones de Anna

Ausencia absoluta de heterorreparaciones.

4.3. Demanandas de ayuda

Ausencia absoluta de demandas de ayuda.

PAREJA B: Boni y Janeiro

BONI

3. La realización del ritual de la tarea

3.1. Cómo progresa la tarea

Boni y Janeiro también están hablando para la grabadora y no para el compañero. Ambos utilizan un largo turno único sin ninguna interrupción por parte del compañero. La producción de Janeiro es totalmente correcta desde el punto de vista gramatical y la de Boni se le aproxima lo cual hace innecesarias las reparaciones. Sin embargo, hemos observado incorrecciones de pronunciación que tampoco son ni autorreparadas, ni heterorreparadas. Es posible que los errores no sean percibidos como tales al estar el oyente leyendo al mismo tiempo el texto que el hablante está recitando. Pero la razón principal es posiblemente que una interrupción se hubiera entendido como una injerencia indebida en la alocución del compañero.

En los errores de pronunciación observamos de qué manera influye el hecho de haber realizado en primer lugar la tarea por escrito. Los alumnos recuerdan las palabras pero no saben cómo se pronuncian.

3.2. Cómo se ceden la jugada

Observamos un único turno consumido por Boni sin que se dé ninguna interrupción por parte de Janeiro. En este largo turno Boni explica 12 características de su personaje.

4. Secuencias potencialmente adquisitivas

4.1. Negociación del significado

Ausencia absoluta de secuencias de negociación del significado.

4.2. La negociación de la forma

Ausencia total de secuencias de negociación de la forma.

4.3. Demandas de ayuda

Ausencia absoluta de demandas de ayuda.

JANEIRO

3. La realización del ritual de la tarea

3.1. Cómo progresa la tarea

Lo que se ha dicho de Boni es también aplicable a Janeiro, por tanto no repetiremos las mismas palabras.

3.2. Cómo se ceden la jugada

Observamos un único turno por parte de Janeiro. No hay ninguna interrupción por parte de Boni. En este largo turno, Janeiro explica 16 características de su personaje.

4. Secuencias potencialmente adquisitivas

4.1. Negociación del significado

Ausencia absoluta de secuencias de negociación del significado.

4.2. La negociación de la forma

Ausencia absoluta de secuencias de negociación de la forma.

4.3. Demandas de ayuda

Ausencia absoluta de demandas de ayuda.

PAREJA C: Carles y Yhago

CARLES

3. La realización del ritual de la tarea

3.1. Cómo progresa la tarea

Carles utiliza la grabadora como interlocutor, y es la grabadora la que da sentido a su tarea. Carles se olvida del compañero que tiene en frente. De hecho, este compañero desaparece completamente y no realiza ninguna intervención. Es el mismo Carles el que se auto-repara cuando detecta errores mientras Yhago adopta una posición “respetuosa” hacia su compañero y evita el intervenir. Yhago entiende su papel como el de un testigo mudo del trabajo de su compañero.

3.2. Cómo se ceden la jugada

En la grabación que hace Carles sobre su personaje preferido hay un único hablante: Carles, y por tanto un único turno. Su compañero Yhago no participa en ningún momento de la grabación. No ayuda, no sostiene la conversación, ni corrige. En resumen, Yhago no dice nada mientras que Carles asume su turno y no lo cede en ningún momento. No reclama ayuda, ni colaboración de su compañero. En este largo turno, Carles explica 22 características de su personaje.

4. Secuencias potencialmente adquisitivas

4.1. Negociación del significado

Como podría esperarse de la tarea, no hay negociación del significado. Carles sabe lo que quiere decir y lo dice. Yhago está leyendo el texto mientras Carles habla, por tanto no necesita ningún tipo de clarificación, en caso de no entender bien la palabra pronunciada por Carles.

4.2. La negociación de la forma

4.2.1. Autorreparaciones efectuadas por Carles

Carles efectúa cuatro autorreparaciones, dos de pronunciación. Una tercera en la que elige una fórmula diferente para expresar la misma idea que ha comenzado a esbozar. De hecho esta es una autorreparación que funciona al revés. La primera fórmula es correcta, mientras que la segunda no lo es. La cuarta es una doble autorreparación, en la que Carles trabaja la diferencia entre la forma afirmativa del verbo y la negativa.

Línea 3 Problema de pronunciación:

Ca- He is thirty six years ol- old \

Línea 6 Problema de pronunciación:

Ca- his nose is be- \ is big- \ is big\ is big \|\

A Carles se le traba la lengua y dice lo que no quiere. Él autorepara inmediatamente y repite hasta tres veces la palabra correcta

Líneas 16-17 Problema de pronunciación: reformulación

Ca- His favourite- hu- his favourite hobby is – ai \

his best is: basketball\

El camino iniciado por Carles era correcto, pero él parece acordarse de que no es eso lo que ha escrito en su trabajo y autorrepara buscando una expresión más sofisticada. Carles quiere huir de la frase fácil y buscar una expresión que ha aprendido recientemente. Asume pues un riesgo. El resultado es un error, que no habría cometido de seguir una estrategia más conservadora. Carles está experimentando.

Línea 18 Problema gramatical:

Ca- He like- he li- doe- doesn't like uh— football\

Carles comienza la frase, parece que va a hablar de lo que le gusta al personaje. Inmediatamente interrumpe la frase y la vuelve a comenzar. Esta vez interrumpe la frase antes de acabar la palabra *“like”*. Esta no es la idea que quiere expresar. El quiere expresar una negación, y comienza a buscar cómo decirlo. Hay un primer intento fallido *“doe”* e inmediatamente produce la frase completamente correcta: oración negativa y en tercera persona, marcando el auxiliar con la *“s”* y añadiendo el verbo *“like”* sin marcar. Esta forma no marcada es utilizada conscientemente por Carles, que justamente antes en una oración afirmativa previa ha producido la forma marcada: *“he likes”* Observamos, pues, como Carles tiene necesidad de seguir trabajando en este aspecto gramatical una vez terminada la versión escrita del texto y lo hace durante la grabación.

Carles se distingue de sus compañeros por ser el único que autorrepara en esta tarea. Como se ha visto en el análisis de las transcripciones anteriores y como veremos en el diario de los alumnos, Carles es muy exigente consigo mismo y busca la perfección en todo lo que hace.

4.2.2 Autorreparaciones efectuadas por Yhago

Ausencia total de autorreparaciones.

4.2.3. Heterorreparaciones efectuadas por Carles

Ausencia absoluta de ellas.

4.2.4. Heterorreparaciones efectuadas por Yhago

Ausencia absoluta de ellas.

4.3. Demandas de ayuda

Ausencia absoluta de demandas de ayuda.

YHAGO

3. La realización del ritual de la tarea

3.1. Cómo progresa la tarea

Yhago intenta efectuar la grabación de un tirón, pero encuentra dificultades y además es interrumpido por Carles. Carles le interrumpe no con propósito de ayudarlo, sino con propósito sancionador. Yhago también utiliza la grabadora como interlocutor, y es la grabadora la que da sentido a su tarea. Por este motivo Yhago no acepta de buen grado las rectificaciones de su compañero.

3.2. Cómo se ceden la jugada

En la grabación que hace Yhago sobre su personaje favorito se observan cinco turnos:

- Un primer turno de Yhago en el que proporciona información sobre tres características de su personaje. Yhago duda cómo continuar.
- De la transcripción se infiere un turno de Carles que resulta inaudible en la grabación. Este turno existe, según se deduce de la respuesta de Yhago en su siguiente turno: ¡Anda calla!
- Yhago retoma el turno pidiendo silencio a su compañero en castellano, y continúa la descripción. En este turno aporta dos características más sobre el personaje.
- Una interrupción de Carles en catalán para hacerle ver que ha repetido una de las características.
- Un tercer largo turno de Yhago, en las que aporta ocho nuevas características del personaje.

En total Yhago describe 13 características de su personaje.

4. Secuencias potencialmente adquisitivas

4.1. Negociación del significado:

No hay ninguna secuencia de negociación del significado.

4.2. La negociación de la forma

4.2.1. Autorreparaciones por parte de Carles

Ausencia de autorreparaciones

4.2.2. Autorreparaciones por parte de Yhago

El texto carece de autorreparaciones referidas al código, pero observamos una autorreparación de las que Levelt (1983) califica como “*D-repairs*” o reparación del orden de presentación de las unidades de información. En efecto, hay un momento en el que Yhago se echa para atrás, pero no es porque haya dicho algo incorrecto, sino porque no ha dado la información en el orden en la que la ha memorizado y se auto corrige, para retomar el orden “correcto” y repetir la información en “su” sitio.

4.2.3. Heterorreparaciones por parte de Carles

La ausencia de errores gramaticales en Yhago y la abundancia de errores de pronunciación, se explican por el proceso previo a la grabación. Los alumnos habían producido un texto escrito que luego aprenden de memoria. Aunque el vocabulario que los alumnos trabajan como preparación al escrito, se había trabajado de forma oral, queda patente que Yhago no ha asimilado la pronunciación y que cuando necesita producirlo oralmente infiere la pronunciación de las reglas que posee (*pleasant* → ea = /i:/; *live* → i = /ai/) o improvisa.

Como hemos visto, Yhago comete una serie de errores de pronunciación. Sin embargo Carles no los señala en ningún momento y por tanto pasan totalmente desapercibidos para Yhago. Uno de los errores, la pronunciación de “*pleasant*”, es un error común con Carles, por tanto no es de extrañar que Carles no lo detecte. No sucede lo mismo con otros errores. Carles corrige a Yhago en dos ocasiones. En la primera, no sabemos exactamente qué corrige. En la segunda Carles repara un aspecto del discurso ya que Yhago ha repetido una unidad de información. Parece como si Carles sólo estuviese preocupado porque Yhago diga lo que pone en el papel, sin importarle

ni lo que quiere decir, ni si lo dice correctamente. En este sentido observamos que Yhago no recibe un *feedback* adecuado sobre la inteligibilidad de su producción. Sin embargo, hemos observado que Carles si tiene una actitud activa hacia lo que dice su compañero. Simplemente el rol que asume es de testigo y no de conversador.

De todos los oyentes analizados Carles, al que ya conocemos como un frecuente auto y heretorreparador, se distingue durante la grabación de Yhago por realizar dos interrupciones. Carles controla que Yhago diga exactamente lo que está escrito en el papel. Carles vuelve a distinguirse por ser el único que heterorrepara. Carles no sólo es exigente consigo mismo sino también con los demás. Yhago dentro de la lógica de la tarea no acepta que Carles le haga notar algunos fallos tales como la repetición de la misma idea y le pide que se calle. Recordemos que este es el mismo Yhago que en la tarea "Quién es quién" acepta riendo las numerosas heterorreparaciones de Carles.

4.2.4. Heterorreparaciones por parte de Yhago

Ausencia de ellas.

4.3. Demandas de ayuda

Ausencia absoluta de demandas de ayuda.

5. Tabla comparativa sobre la tarea "Mi personaje preferido"

| | | LAIA | ANNA | BONI | JANEIRO | CARLES | YHAGO |
|------------------------------|---------------------------------------|------|------|------|---------|--------|-------|
| El ritual | Turnos | 4 | 4 | 1 | 1 | 1 | 5 |
| Contenido SPA | Característi perso | 18 | 23 | 12 | 16 | 22 | 13 |
| | Negoci. Signifi. | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | Heterorrepa | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 |
| | Autorrepara | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | 1 |
| | Demanda ayuda | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Fluidez | Tiempo hablando | 46" | 56" | 32" | 33" | 1' 23" | 56" |
| | Total palabras | 73 | 89 | 46 | 60 | 93 | 53 |
| | Palabras / minuto | 95 | 95 | 86 | 109 | 67 | 57 |
| Corrección n.º errores | Pronunciación | 2 | 7 | 8 | 4 | 3 | 7 |
| | Gramática | 0 | 7 | 2 | 0 | 2 | 1 |
| Complejidad | Nº de elementos léxicos diferentes | 36 | 41 | 26 | 36 | 36 | 24 |
| | Nº de estructuras gramatical. Dífere. | 7 | 11 | 5 | 8 | 8 | 5 |

La escasez de SPA debido a las razones que se expondrán más adelante nos ha obligado a tener en cuenta los parámetros de fluidez, complejidad y corrección, pertinentes a la finalidad de la tarea: la adquisición de rutinas informativas.

Observamos en la tabla que mientras las secuencias potencialmente adquisitivas, que reflejan el proceso de aprendizaje de la lengua, prácticamente no existen, los valores que reflejan el producto de ese proceso son más que aceptables para adolescentes principiantes.¹⁴ Destacan especialmente los valores referidos a la fluidez, la complejidad léxica y la corrección gramatical. El valor que presenta más problemas es el de corrección de la pronunciación. El origen escrito del texto que los alumnos recitan influye claramente en cómo los alumnos pronuncian inadecuadamente las palabras recién aprendidas.

¹⁴ No tenemos conocimiento de la existencia de estudios sobre la competencia organizativa en inglés de los estudiantes españoles de 12 años con los que comparar nuestros resultados. Hemos basado, pues, nuestro juicio en la experiencia personal como profesoras experimentadas del área.

C) Nivel II: interpretación de los resultados del análisis de todas las transcripciones correspondientes a la tarea

En las transcripciones anteriores hemos observado una ausencia casi absoluta de movimientos interactivos y de secuencias potencialmente adquisitivas. Aparentemente, este hecho podría descalificar la tarea como actividad de aprendizaje eficaz. Sin embargo, después de examinar las transcripciones pensamos que la tarea fue provechosa y que es necesario averiguar por qué no tuvieron lugar estas SPA. Tal y como se ha dicho en la introducción a la tarea, ésta se asemeja a actividades que se llevan a cabo en el mundo exterior a la clase de idioma tales como un discurso, una charla o una disertación académica. El tipo de interacción a la que estas actividades dan lugar reúnen dos características que le son propias y que la diferencian de, por ejemplo, una conversación informal: por un lado en una alocución pública sólo el conferenciante tiene derecho al uso de la palabra, mientras que el resto de participantes en el evento no tienen derecho a interrumpir. Por otro lado, el texto del discurso es preparado con antelación a su realización. La tarea que aquí analizamos también posee estas dos características. Comencemos por la primera.

De los seis alumnos estudiados hemos observado que cinco de ellos no interrumpen al compañero en su largo turno bajo ningún motivo. El único que sí interrumpe en dos ocasiones para exigir a su compañero que se atenga al guión es Carles y su actitud es rechazada por el hablante, Yhago, que le pide que se calle. Carles, finalmente se calla y permite que Yhago termine su turno. Los alumnos estudiados perciben la interrupción de las palabras del compañero, en forma de demanda de clarificación o heterorreparación, como una injerencia ilícita en un turno de habla que no les corresponde y que le hace perder credibilidad al hablante. Al quedar grabada la interrupción, esta además posee un carácter indeleble. Ante la elección entre seguir las instrucciones de la profesora de interrumpir al compañero si surgen problemas o proteger

la imagen del compañero, los alumnos optan mayoritariamente por esta segunda opción. Es evidente que los alumnos piensan que la profesora ha hecho un requerimiento no razonable y por tanto no lo obedecen. Es la tercera vez que presenciamos una resistencia a las consignas impartidas. Efectivamente hemos presenciado cómo los alumnos ignoran la instrucción de dibujar en el mapa o de no parar nunca la grabadora. Los alumnos muestran un criterio claro sobre lo que es una demanda razonable por parte de la profesora y lo que no lo es y en este segundo caso no prestan atención a la consigna. ¿Por qué no habrían de parar la grabadora cuando no se encuentran en mitad de la realización de la tarea, sino en un estadio intermedio? O ¿Por qué tendrían que pedir una clarificación dejando en evidencia al compañero? Simplemente no lo hacen.

El segundo punto en común entre esta tarea y una alocución pública tiene aún mayor relevancia y es su carácter de versión final de un texto del que han existido previamente varios borradores que se han ido modificando y perfeccionando a lo largo de un proceso. Por otro lado, recordemos que la finalidad con la que la tarea 3 fue diseñada¹⁵ fue el trabajo sobre las rutinas informativas, y más concretamente la descripción, mientras que el objetivo de de las tareas 1 y 2 fue la utilización por parte de los alumnos de las rutinas interactivas y las habilidades de improvisación, más concretamente, la negociación del significado. No es de extrañar, pues, que las transcripciones no muestren secuencias de negociación del significado (no estaban previstas), heterorreparaciones o demandas de ayuda (han tenido lugar con anterioridad). No estamos, pues, ante una discusión exploratoria. La exploración de ideas, de significados y de formas lingüísticas y, consecuentemente, las secuencias potencialmente adquisitivas que nuestro modelo de análisis recoge tuvieron lugar durante el proceso de

¹⁵ Véase capítulo 3.

elaboración del texto escrito y durante los ensayos de recitación del texto oral, realizados con la ayuda del compañero. En estudios realizados por el equipo que dirige A. Camps (Camps *et al.*, 1997), se ha demostrado que el trabajo cooperativo entre alumnos cuando componen un texto, sobre todo en las fases de textualización y revisión, constituye un espacio propicio a la reflexión metalingüística y por lo tanto, al aprendizaje. La transcripción no nos permite observar este proceso de aprendizaje. Lo que ahora presenciemos es el resultado final, el producto del trabajo anterior. Y ante los resultados que observamos presumimos que efectivamente sí ha habido aprendizaje. En las transcripciones observamos que los alumnos han sido capaces de recordar textos descriptivos coherentes que pueden ser considerados largos en principiantes, con abundante información sobre los personajes, expresada mediante un vocabulario ciertamente variado y sofisticado; los textos han sido recitados a un ritmo aceptable y con un alto nivel de corrección gramatical. Es decir los alumnos muestran un dominio adecuado de las rutinas informativas objetivo de la actividad, con lo cual podemos concluir que la actividad ha tenido éxito.

Si realmente el proceso de aprendizaje tiene lugar durante la composición del texto escrito, cabe preguntarse entonces qué papel juega su grabación. Según nuestro parecer, la utilidad de la grabación es triple. En primer lugar destaca su papel motivador. Sabemos por el diario de la profesora¹⁶ que los alumnos se han esmerado verdaderamente en preparar el texto de su discurso precisamente porque este iba a ser grabado. La grabación de la tarea actúa como dinamizador de los esfuerzos de los alumnos.

En segundo lugar se hallan los aspectos de gestión de la clase. La grabación da sentido a la transformación de un texto escrito en un texto

¹⁶ Véase capítulo 5.

oral con una inversión de tiempo mínima en la clase. Una alocución pública está basada en un texto escrito, pero ya no es un texto escrito, sino oral. En el aula, la oralización de los textos escritos por los alumnos se puede realizar pidiendo a los alumnos, que uno por uno expongan sus textos ante toda la clase. Este procedimiento es muy costoso en términos de tiempo y resulta aburrido para los que escuchan: escuchar a uno o dos compañeros puede tener su interés, pero escuchar con atención a un número elevado de compañeros es más de lo que se puede pedir a un adolescente. La grabadora permite que la oralización se realice en grupos pequeños o parejas, sin que la actividad pierda la relevancia que tiene una exposición ante toda la clase.

Por último están los aspectos de aprendizaje. Los alumnos al redactar el texto escrito trabajan en numerosos aspectos lingüísticos nuevos y diferentes tanto léxicos como gramaticales. Al finalizar la redacción, la mayoría de los aprendices no pueden recordar gran parte de la lengua que han sido capaces de producir con la ayuda de los materiales de consulta, de los compañeros y de la profesora. En esta situación la oralización del texto con su correspondiente grabación otorga a los aprendices una buena razón para volver sobre la lengua producida e intentar interiorizarla.

En realidad, lo que hemos observado en las transcripciones es que el individuo no está hablando para su compañero, sino para la grabadora¹⁷. Los alumnos han realizado la grabación para sí mismos y por el placer de escucharse hablando de un tema que les interesa mucho¹⁸. La grabadora, actuando como un espejo, es el medio que

¹⁷ De hecho, Mireia, una alumna cuya transcripción no hemos analizado aquí interpretó la tarea de esta forma.

¹⁸ Los alumnos han centrado en primer lugar su atención en el significado para después buscar las formas lingüísticas adecuadas que expresen estos significados.

permite esa interacción del aprendiz consigo mismo en la lengua meta. Estamos ante el papel de la grabadora como promotora del discurso privado¹⁹ en lengua extranjera.

Todo esto no quiere decir que la tarea no pueda ser mejorada ya que sería deseable que los alumnos realizaran esta grabación también con la finalidad de ser escuchada por otros de forma que pudieran recibir *feedback* sobre la inteligibilidad de su producción. En esta línea intentaremos buscar propuestas en el último capítulo de este trabajo.

Recapitulación

En este capítulo hemos procedido al análisis de las transcripciones de las parejas A, B y C correspondientes a las tareas 1, 2 y 3. Para ello hemos utilizado el esquema de análisis que se detalla al principio del capítulo. Este esquema nace de la interrelación entre los datos y el cuerpo de investigación bibliográfica del que se dio cuenta en el capítulo 2. La parte final del análisis de cada tarea corresponde a la interpretación global de los resultados del análisis obtenido de cada pareja.

Obsérvese la diferencia con la actividad de completar el mapa, en la que el único interés de los alumnos estaba en utilizar las formas lingüísticas objeto de la práctica.

¹⁹ Vygostky, 1962.

CAPÍTULO 5

OBSERVAR UNA ACCIÓN y REFLEXIONAR SOBRE LAS OBSERVACIONES (y 2)

La autoreflexión de los alumnos y el diario de la profesora

1. Las mejores tareas elegidas por los alumnos
2. Preocupaciones que los alumnos señalan
3. Las calificaciones de los alumnos y de la profesora
4. El diario de la profesora
 - 4.1 Las tareas
 - 4.2 El ambiente de trabajo: conductas conflictivas y falta de dedicación
 - 4.3 El inglés como lengua de comunicación habitual
 - 4.4 La grabadora y las grabaciones
 - 4.5 La evaluación
 - 4.6 Gestión de la clase y del tiempo

En el presente capítulo procederemos a analizar los datos obtenidos de las cartas y diarios de los alumnos, que presentan la perspectiva émica de los aprendices y del diario de la profesora-investigadora escrito durante la experiencia. No hemos tenido en cuenta los cuestionarios de autoevaluación que completaron los alumnos, por arrojar estos una información básicamente cuantitativa, que nos aparta del enfoque de este trabajo.

Analizamos, pues, en este capítulo datos de naturaleza bien distinta a los analizados en el capítulo anterior. La metodología del análisis ha consistido en una primera fase en clasificar los comentarios de alumnos y profesora en categorías que han sido creadas a partir de la

lectura de las cartas y diarios para intentar descubrir en ellos las ideas y preocupaciones más recurrentes de los informantes. La segunda fase ha consistido en interpretar los comentarios con la finalidad de iluminar el proceso y encontrar pautas para la acción futura. Allí donde ha sido posible se ha procedido a cruzar la información procedente de más de una fuente.

1. Las mejores tareas elegidas por los alumnos

Como se ha explicado en el capítulo 3 de este trabajo, al finalizar la unidad los alumnos fueron invitados a escoger las dos tareas orales y una tarea escrita que mejor ejemplificaran sus capacidades. Estas cartas pueden ser leídas en su totalidad en el anexo 2. La siguiente tabla indica cuáles fueron las preferencias de los alumnos:

| Tarea | Nº alumnos que escogen la tarea oral. | Nº alumnos que escogen la tarea escrita. | TOTAL |
|-----------------------------|---------------------------------------|--|-------|
| Contar un libro (1) | 0 | | 0 |
| Completar el mapa | 4 | | 4 |
| Contar un libro (2) | 2 | | 2 |
| Carta de autopresentación | 5 | | 5 |
| Personaje favorito (Wanted) | 3 | 8 | 11 |
| Quién es quién | 12 | | 12 |

Observamos que las tareas preferidas fueron el “quién es quién” en primer lugar y “el personaje favorito” en segundo lugar. A bastante distancia se sitúan la “carta de autopresentación” y la actividad de “completar el mapa”. La actividad “contar un libro al compañero” fue preferida por dos alumnos, mientras que la de “contar el libro a la profesora” no fue elegida por ningún alumno como su mejor tarea.

En realidad, más que saber qué tareas fueron las que los alumnos consideraron sus mejores producciones nos interesa analizar las razones que adujeron para justificar su elección. A continuación procederemos a presentar cuáles fueron estas razones, clasificadas en distintas categorías. Los alumnos escogieron las actividades porque:

a) Encuentran la actividad motivadora:

| | |
|--|--|
| Era divertido | Y también porque me lo he pasado bien. (Boni) |
| | También (me gusta) porque cuando hablo de Joaquín Cortés me gusta todo lo que hago. (Boni) |
| | ... y porque era muy divertido. (Boni) |
| | Porque puse más interés porque me gusta. (Anna) |
| | El "Who is who" ha sido divertido y emocionante... (Yhago) |
| | Y también el "Who is who" porque era muy divertido. (Janeiro) |
| | Me ha gustado mucho hacer nuestros famosos preferidos. (Sara) |
| | Era fácil y divertido y me fue muy bien. (Sara) |
| | Porque me ha gustado que las tres nos expresáramos contando el cuento. (Vero) |
| | Lo de grabar en la grabadora es muy divertido. (Alex) |
| El "Who is who" y el "Where's your school" son las que más me gustan y además las he hecho con más ganas que las otras. (Raquel) | |
| | Porque eso de los mapas es lo que más me gusta. (Raquel) |
| Ganaron la partida | Y porque le gané 3-0. (Mireia) |
| | Y además porque gané dos veces. (Raquel) |

Estos comentarios nos permiten observar que una razón importante esgrimida por los alumnos para seleccionar una tarea es el placer que sintieron al ejecutarla. Esta razón es aducida por nueve alumnos que efectúan 14 comentarios en total. Los alumnos dieron esta razón a pesar de que la profesora hizo mención expresa a que debían centrar su atención en la calidad de las tareas y no en el pasarlo bien¹. Es evidente que los alumnos adolescentes encuentran difícil disociar ambos aspectos y que la implicación positiva es para los alumnos una causa importante del éxito de la tarea.

¹ Véase el diario de la profesora.

Por alumnos, observamos que Boni y Raquel son los más interesados en pasar un buen rato, seguidos de Sara. Teniendo en cuenta que diferentes alumnos han elegido actividades diferentes como su mejor tarea, la variedad parece ser un elemento importante en el diseño de la secuencia a la hora de que los alumnos muestren su satisfacción. La capacidad de elección dentro de una tarea también es valorada por los alumnos, que disfrutan más hablando de un personaje que a ellos, a cada uno, les resulta relevante, que hablando del personaje del libro de texto. Los aspectos lúdico-competitivos también aparecen valorados positivamente, pero sólo por los ganadores.

b) Son conscientes de su propio aprendizaje:

| | |
|---|---|
| El esfuerzo. La dificultad vencida. | Para mí ha sido el "wanted" el que más me gustó porque trabajé mucho y a gusto. (Boni) |
| | Porque me estuve un día entero haciendo la traducción de la canción. (Carles) |
| | Y porque ha sido uno de los trabajos en que me he esforzado más. (Yhago) |
| | El "wanted" es el mejor que los otros porque trabajé bastante y a gusto. (Janeiro) |
| | Y lo he estudiado más. (Paola) |
| | Porque me he esforzado. (Oriol) |
| | (Las palabras) son más difíciles de pronunciar, cuesta memorizarlas. (Oriol) |
| | Porque me he esforzado bastante. (Raquel) |
| La facilidad | Era fácil y divertido y me fue muy bien. (Sara) |
| El progreso | A mi me parece que porque fue casi el último trabajo y ya llevamos muchos días (trabajando.) (Mireia) |
| | Y porque veo que he mejorado. (Paola) |
| | Y nos hemos dado cuenta que cuando tu nos dijiste que no lo habíamos hecho bien y que lo repitiéramos, nos salió mejor. (Vero) |
| | Creo que me merezco un "sufi" porque empecé muy "desfasado" y sin hacer nada y poco a poco comencé a hacer los trabajos. (Alex) |
| El aprendizaje | La mejor grabación ha sido "Who is who" porque he aprendido a hacer preguntas. (Boni) |
| | Y también el de "Where is?" porque aprendí a decir calles y a preguntar dónde estaba una cosa. (Boni) |
| | Porque he aprendido cosas. (Boni) |

| | |
|---------------------------|--|
| El aprendizaje (cont.) | Y aprendí a hacer preguntas. (Janeiro) |
| | Y porque aprendí palabras de la descripción física. (Janeiro) |
| | Porque aprendí mucho. (Sara) |
| | Me ha servido para aprender a hablar un poco en inglés. (Sara) |
| | Las actividades que más me han gustado y he aprendido a la vez han sido ... (Mireia) |
| | Y aprendí mucho. (Mireia) |
| | Me he puesto un bien porque creo que al no entender todo lo que explica la profesora pienso que no sé inglés, pero en cambio miro los trabajos que he hecho y pienso todo lo contrario. (Laia) |

Doce alumnos, todos menos Anna y Ferran, efectúan un total de 25 comentarios en los que analizan aspectos de esfuerzo y aprendizaje. Tampoco en este apartado se centran los alumnos en contestar de manera precisa la pregunta que se les había formulado y utilizan sus propios criterios para elegir las tareas. Así los alumnos consideran que la actividad merece una calificación alta si se ha habido una *actitud* de esfuerzo por su parte y si ha habido un cambio con respecto al punto de inicio, es decir si ha habido progreso y aprendizaje. El hecho de que los alumnos elijan actividades porque han aprendido o han progresado nos muestra como los alumnos conceden importancia al proceso generado por la actividad y no sólo al resultado final. A pesar de no estar en las instrucciones finales para la redacción de la carta, las ideas de aprendizaje y progreso habían aparecido de forma recurrente a lo largo del crédito y están en consonancia con la filosofía del portafolio.

Llama la atención que siete alumnos dan gran importancia al esfuerzo y a la capacidad de vencer las dificultades, mientras que sólo una alumna elige la tarea porque era fácil. Frecuentemente los profesores nos esforzamos en convencer a los alumnos de la facilidad de una determinada actividad como garantía de éxito. La opinión de los

alumnos parece ir en sentido contrario. Eligen la tarea precisamente porque era costosa y, a pesar de ello, han sido capaces de realizarla.

El comentario de Carles merece una explicación: los alumnos podían realizar trabajos voluntarios en casa, que después podían traer a clase. Carles consultó a la profesora si podía traducir una canción que le gustaba. La profesora contestó afirmativamente pensando que se trataba de traducir una canción del inglés al catalán. Pero Carles optó por traducir una canción del castellano al inglés, algo que estaba muy por encima de sus posibilidades. El esfuerzo y la dedicación puesta en un trabajo hecho por decisión propia hizo que fuera elegido por Carles como su mejor trabajo.

También merece atención el comentario de Alex, ya que lo que él describe fue exactamente lo que sucedió. Alex comenzó el crédito con el papel de alumno conflictivo perfectamente asumido. Muy lentamente, las actividades de la unidad fueron captando su atención y comenzó a trabajar y acaban por presentar al final producciones de nivel aceptable.

c) Analizan la lengua producida a la luz de los criterios contenidos en las fichas de autoevaluación:

| | |
|--------------|--|
| El contenido | Porque me acordé más (de lo que tenía que decir.) (Anna) |
| | Porque (el "Who is who") era una grabación en la que se tenía que pensar. (Yhago) |
| | La carta, porque teníamos que explicar hechos de nuestra vida cotidiana. (Yhago) |
| | Porque en general hablé de lo que tenía que hablar. (Janeiro) |
| | Porque he preguntado lo que tenía que preguntar. (Ferran) |
| | (Y porque) hago preguntas.nuevas. (Mireia) |
| | Porque he descrito algunas cosas del físico bien y algunas cosas del carácter. (Oriol) |

| | |
|--|--|
| La fluidez | Porque hice frases largas. (Carles) |
| | No hice pequeñas frases. (Carles) |
| | Porque memoricé frases muy largas. (Laia) |
| | Porque he hecho frases más largas sobre el personaje. (Laia) |
| | Y porque hablé en inglés bastante rato. (Janeiro) |
| | Porque he hablado mucho en inglés, he preguntado en inglés. (Ferran) |
| | La que más me ha gustado y he aprendido es "where is" porque estaba preparada, hay veces que me atrancaba pero seguía adelante. (Mireia) |
| | Porque hay frases largas. (Mireia) |
| | Y porque son más largas las frases. (Paola) |
| Porque son las que hablo más en inglés, el que es más largo. (Oriol) | |
| El vocabulario | También (tengo que mejorar) en recordar las palabras difíciles. (Boni) |
| | Y he utilizado más vocabulario en inglés. (Yhago) |
| | Porque aprendí palabras de la descripción física. (Janeiro) |
| | Me gusta (la grabación de) los "readers" porque encontré palabras nuevas. (Alex) |
| | Las palabras son precisas. (Oriol) |
| La corrección | Porque no fallé mucho. (Carles) |
| | Porque no hice muchos fallos. (Carles) |
| | Porque hice pocas faltas. (Paola) |
| | La descripción es bastante correcta. (Oriol) |
| | Las palabras que he utilizado son correctas. (Oriol) |
| Resolver los problemas de comunicación en inglés. | Porque no hablé en catalán. (Carles) |
| | Porque utilicé el "classroom language". (Carles) |
| | Y todo está en inglés. (Ferran) |
| | Porque he preguntado en inglés (cuando no entendía) (Ferran) |
| | He respondido en inglés y he preguntado en inglés. (Ferran) |
| | Y ella me entiende, que es lo importante. (Mireia) |
| Y si no sabía decir algo, lo decía en inglés, como por ejemplo te toca a ti; cómo se dice en inglés a dónde; si no lo entendía; si me lo podías repetir por favor; cómo se pronuncia una cosa en inglés. (Paola) | |

| | |
|------------------|---|
| Problemas com. | Y las cosas que no sabía decir en inglés las preguntaba en inglés. (Raquel) |
| La pronunciación | La pronunciación ha sido buena en comparación con las otras. (Anna) |
| | Me gusta porque creo que pronuncié tal como son o como se dicen las frases que dije. (Laia) |
| | Yo creo que pronuncio bien. (Mireia) |
| | Y lo pronuncio mejor. (Paola) |
| | (Las palabras) son más difíciles de pronunciar, cuesta memorizarlas. (Oriol) |

Todos los alumnos excepto Vero y Sara se muestran conscientes de que de sus grabaciones poseen cualidades que han sido analizadas en las autoevaluaciones y son capaces de utilizar metalenguaje para hablar de sus producciones.² En total doce alumnos realizan 40 comentarios. Es, por tanto, el grupo de comentarios más numeroso. Los aspectos de los que se muestran más orgullosos son la fluidez y el contenido, seguidos por la utilización del inglés para resolver problemas. El criterio menos citado por los alumnos como causa de la bondad de sus producciones es la corrección. Esto puede ser causado por la falta de confianza que los alumnos muestran sobre la corrección gramatical de sus producciones. En cualquier caso el énfasis en el contenido, la fluidez y negociación del significado en inglés parece sugerir un mayor orgullo de los alumnos por su progreso en los aspectos comunicativos y de significado, que en los aspectos formales de la lengua. El progreso en estas dos áreas habitualmente desatendidas en las clases de lengua extranjera estaría en línea con los objetivos del crédito.

² Swain (1998) defiende que la utilización por parte de los alumnos de metalenguaje promueve la reflexión consciente, una condición favorecedora del aprendizaje.

Los alumnos que en mayor medida reflejan los criterios del cuestionario de autoevaluación son Carles y Oriol. Carles es el alumno más preocupado por la corrección. También le preocupan la fluidez y la negociación del significado en inglés. Si reexaminamos la transcripción del “Quién es quién” recordaremos cómo la preocupación por la corrección y la negociación del significado se mostraban allí con claridad. A Oriol le preocupa sobre todo la corrección y después un poco de todo lo demás con la excepción de la negociación del significado.

Como hemos Sara y Vero no utilizan los criterios autoevaluados con anterioridad para justificar sus elecciones. Sara aduce razones imprecisas para explicar la calidad de sus grabaciones, sin embargo, como veremos más adelante se marca objetivos concretos de trabajo para el futuro, tales como la mejora de la pronunciación. Es Vero, pues, la única alumna que en su carta no tiene en cuenta ninguno de los seis criterios valorados en las evaluaciones y la que presenta unas argumentaciones más vagas e imprecisas en su carta. Viene al caso señalar que Vero, debido a sus numerosas faltas de asistencia, completó un solo cuestionario de evaluación, concretamente el primero. Podemos inferir que la falta de entrenamiento en realizar las actividades de autoevaluación causó el tono vago e impreciso de sus argumentaciones a la hora de defender sus tareas.

d) Otras razones

| | |
|---------------|--|
| Autoconfianza | Ha sido en la que he ido más decidido. (Yhago) |
|---------------|--|

Yhago, que es un alumno que no podría calificarse de tímido, muestra aquí de manera indirecta la ansiedad que la grabación de tareas le produce y escoge como mejor aquella en la que se ha sentido mejor consigo mismo.

Cuadro resumen de los comentarios realizados por los alumnos sobre sus mejores grabaciones

| Categoría | | Nº de alumnos | Nº comentarios |
|--|-----------------|----------------------|-----------------------|
| Motivadora | Divertida | 8 | 12 |
| | Ganaron | 2 | 2 |
| | Subtotal | 9 | 14 |
| Conciencia de aprendizaje | Esfuerzo | 7 | 8 |
| | Facilidad | 1 | 1 |
| | Progreso | 4 | 4 |
| | Aprendizaje | 5 | 10 |
| | Subtotal | 12 | 23 |
| Aspectos autoevaluados en los cuestionarios | Contenido | 6 | 7 |
| | Fluidez | 7 | 10 |
| | Vocabulario | 5 | 5 |
| | Corrección | 3 | 5 |
| | Resolv problem | 5 | 8 |
| | Pronunciación | 5 | 5 |
| | Subtotal | 12 | 40 |
| Otras | Autoconfianza | 1 | 1 |
| | Subtotal | 1 | 1 |
| TOTAL | | 14 | 80 |

2. Preocupaciones que los alumnos señalan

Las cartas finales y los diarios los alumnos son una importante fuente de información para averiguar qué aspectos de la experiencia les preocuparon o les interesaron a los alumnos que participaron en la misma. A continuación se presentan los comentarios organizados por categorías. Algunas de estas categorías coinciden con las que acabamos de analizar y refuerzan las opiniones vertidas por los alumnos cuando justifican su elección de mejor tarea. No presentamos los dos tipos de comentarios conjuntamente, ya que los que citaremos a continuación no corresponden a razones aducidas para la selección de las tareas, bien porque están contenidos en los diarios que realizaron de forma voluntaria y sin preguntas concretas que responder, o bien porque son mensajes dirigidos a la profesora en las cartas realizados al margen de la respuesta a la pregunta clave de la carta.

a) Los alumnos encontraron las actividades motivadoras:

| | |
|---------------|--|
| Era divertido | Ha estado bastante divertido. (Janeiro, diario) |
| | Esta tarea es divertida. (Janeiro, diario) |
| | Me ha gustado escuchar lo que hice. (Carles, diario) |
| | Es divertido. (Boni, diario) |
| | Hemos grabado un ejercicio muy divertido con la grabadora. (Sara, diario) |
| | Ha sido bastante divertido hablar todo el rato en inglés. (Sara, diario) |
| | Ha sido muy divertida y entretenida. (Sara, diario) |
| | Este crédito me ha gustado mucho. (Sara, carta) |
| | Ahora me gusta más el inglés. (Mireia, diario) |
| | Al momento se ha acabado la clase. (Yhago, diario) |
| | Esta asignatura me ha gustado mucho. (Yhago, carta) |
| | A mi lo que me gusta más son estas clases. Ojalá todas las clases fueran así. (Anna, diario) |
| | me gustan mucho los "readers" ... y me ha gustado mucho lo de las calles. (Alex, carta) |
| El éxito | ...lo más divertido es que lo hemos hecho bastante bien. (Carles, diario) |
| | ... nos ha salido muy bien. (Ferran, diario) |
| | Al final todo ha ido bien. (Yhago, diario) |

Los alumnos proclaman que les gustan las tareas, las clases y la asignatura hasta tal punto que la clase pasa rápidamente para Yhago. Carles concreta más y dice que le gusta escuchar su grabación. La grabación como veremos más adelante es algo valorado por los alumnos. Ser capaz de hablar todo el tiempo en inglés ha sido una fuente de satisfacción para Sara, quien, como veremos más adelante, se debate entre la ansiedad y el disfrute, aunque el segundo acaba ganando. A Alex parece que le gustan todas las actividades. Probablemente su cambio de actitud a lo largo del crédito tenga algo que ver con esta opinión. El éxito conseguido en la tarea es también

motivo de disfrute para Carlos, Ferran y Yhago y refuerza su motivación. Es la satisfacción del trabajo bien hecho.

b) El aprendizaje:

| | |
|-----------------------------|---|
| De vocabulario | ... y sé palabras nuevas. (Janeiro, diario) |
| | ... y sé palabras nuevas. (Boni, diario) |
| | Hoy también he aprendido a decir adelante y la calle donde está el juego. (Boni, diario) |
| | He aprendido a decir al lado y en frente (<i>next to, opposite</i>) ... (Carles, diario) |
| | Me ha enseñado palabras nuevas (Mireia, diario) |
| | A mi me parece que ha estado muy bien porque hemos aprendido a expresarnos mejor en inglés. Estamos aprendiendo a saber más vocabulario... (Anna, diario) |
| De la pronunciación | (Estamos aprendiendo)... más pronunciación... (Anna, diario) |
| | Hemos aprendido a pronunciar mejor, entre otras cosas. (Vero, diario) |
| Resolver problem. en inglés | (Estamos aprendiendo)... también a entender por cualquier medio como por signos, hablando pero en inglés, por miradas, por dibujos. (Anna, diario) |
| En general | (El crédito) me ha servido para aprender un poco a hablar en inglés. (Sara, carta) |

Los alumnos valoran especialmente el aprendizaje de vocabulario. Anna menciona muy explícitamente el aprendizaje de estrategias de negociación del significado. Como vimos en la transcripción de la grabación “Quién es quién”, ella puso un esfuerzo especial en utilizarlas y fue consciente de su éxito.

c) La dificultad y la facilidad

| | |
|------------------------------|---|
| La facilidad | No he tenido graves problemas. Creo que este trabajo ha sido sencillo. (Yhago, diario) |
| Dificultades que identifican | He intentado comprender la historia ... y he tenido que tener mucha paciencia para entender a mi compañero. (Yhago, diario) |