

USO DE LA LENGUA EXTRANJERA EN TAREAS PARA APRENDER CIENCIAS EN INGLÉS: ¿HABLAN EN INGLÉS?

ANNA CORREDERA CAPDEVILA
Universidad Autónoma de Barcelona

RESUMEN. En este artículo se analizan las interacciones entre dos parejas mientras están realizando distintas tareas para aprender ciencias en inglés. La propuesta de introducir tareas por parejas en aulas AICLE parece mejorar la enseñanza y el aprendizaje de la lengua meta. El tema que preocupa a los profesionales de la educación y que es el eje central de esta investigación es explorar si los alumnos usan la lengua extranjera para interactuar entre ellos o siguen usando la L1 como vehículo de comunicación, tal y como la experiencia muestra que ocurre en las aulas tradicionales de lengua extranjera. Los resultados muestran que los estudiantes utilizan la lengua extranjera cuando realizan las tareas. El análisis de los datos y las conclusiones finales dan evidencia para pensar que el trabajo por parejas así como la introducción en las aulas de tareas en las que se integran contenidos y lengua meta están ofreciendo la oportunidad de mejorar la tarea como docentes y, consecuentemente, la competencia comunicativa en lengua meta de los alumnos.

PALABRAS CLAVE: AICLE (Aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera), tareas comunicativas, trabajo por parejas, interacción, LE (lengua extranjera) y L1(lengua primera).

ABSTRACT. In this article we will analyse the interaction between two pairs of students while they are doing several tasks in order to learn Science through English. The introduction of pair work in CLIL classrooms seems to improve the teaching and learning of the foreign language. The topic which worries teachers and which is the basis of this research is whether the students use the foreign language when interacting or they continue using their mother tongue, as it is usual in traditional foreign language lessons. The results show that they really use the foreign language when they have to fulfil the tasks. The analysis and the conclusions provide evidence to think that pair work and the introduction of tasks in which content and the foreign language are integrated offer the opportunity to improve the teaching practice and, consequently, the communicative competence of students in the target language.

KEYWORDS: CLIL (content and language integrated learning), communicative tasks, pair work, interaction, FL (foreign language) and L1(mother tongue).

1. INTRODUCCIÓN

Una de las preocupaciones compartidas entre los profesionales de la enseñanza de lenguas extranjeras es que los alumnos no adquieren una competencia comunicativa adecuada en lengua extranjera al terminar la Educación Secundaria Obligatoria. Es por esta razón que la propuesta de introducir tareas comunicativas por parejas en aulas AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera) parece abrir una puerta para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua meta. Esta propuesta ofrece la oportunidad a los alumnos de usar la lengua meta interactuando entre iguales para apropiarse de nuevos contenidos académicos. No obstante, uno de los temas que preocupa a los profesionales de la enseñanza de lenguas y que es el eje central de esta investigación es explorar si los alumnos hablan en inglés para la realización de las tareas o si la lengua de comunicación en el aula sigue siendo la L1 aunque los contenidos estén en inglés. La creencia generalizada entre los docentes y que es fruto de la experiencia en el aula tradicional de lengua extranjera es que los aprendices seguirán usando la L1 para comunicarse entre ellos cuando estén realizando las tareas.

Esta investigación¹ es un estudio de caso en el que se analiza la conversación entre dos parejas de aprendices que están realizando unas tareas concretas para aprender ciencias en inglés. Con este análisis se pretende comprender los procesos que se dan entre las parejas para poder delimitar focos de estudio para investigaciones posteriores.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Perspectiva interaccionista del aprendizaje

Partimos de la consideración que la escuela es el lugar donde se debe preparar a los alumnos para ser ciudadanos críticos y capaces de desenvolverse en sociedad. Es por esta razón que se debe ofrecer el contexto idóneo para que puedan construir su conocimiento. Siguiendo una visión constructivista del aprendizaje de la lengua, la tarea de la escuela es, pues, la de transmitir los conocimientos de forma significativa y proporcionar oportunidades a los alumnos para hacer cosas con la lengua, ya que esta visión sostiene que construimos nuestro conocimiento experimentando (experimentando se refiere a “interactuando con la lengua” en el marco de esta investigación). El aula es el sitio donde se deben dar estas situaciones que favorecerán el aprendizaje. Para poder activar este proceso la interacción entre los miembros que conviven en el aula es necesaria. La interacción dentro del aula es el factor que permite a los alumnos usar el lenguaje para construir conocimiento. La competencia lingüística oral es el objetivo y el medio de la educación ya que facilita la comunicación, la expresión, el aprendizaje y el desarrollo del pensamiento abstracto.

La perspectiva interaccionista sostiene que la interacción entre los hablantes es determinante en la adquisición de la segunda lengua. Distintos estudios han explorado la interacción entre aprendices como facilitadora del aprendizaje (Varonis y Gas 1983; Pica 1987; Nussbaum 1999; Escobar 1999). Vygotsky (1977) considera que el ser humano es un ser social y la interacción social juega un papel central en el aprendizaje. Según este autor, todo aprendizaje es fruto de la relación social en la que un hablante más experto, ya sea el profesor o un compañero, actúa como mediador para que el aprendiz pueda realizar con éxito la tarea.

Asimismo, desde la perspectiva interaccionista se sostiene que la producción oral, y no sólo la comprensión de los mensajes, es un elemento esencial en el aprendizaje. Tal y como constata Swain (1985) en su estudio, la producción oral en lengua meta en un contexto significativo es una parte crucial en el aprendizaje de una lengua. Con esto se considera que la hipótesis del *comprehensible input* de Krashen como motor del aprendizaje de una lengua no es suficiente ya que el *output* comprensible es indispensable para que haya aprendizaje. Es relevante mencionar una de las afirmaciones que la autora hace al final de su estudio, ya que sostiene una de las hipótesis mencionadas en esta investigación: “*Comprehensible output is, unfortunately missing in typical classroom settings, language classrooms and immersion classrooms being no exception*”. (Swain 1985:252) Con esto vemos que esta perspectiva considera que una lengua se aprende y se enseña mejor interactuando.

2.2. Trabajo por parejas

La estrategia didáctica que reúne las características mencionadas en el apartado anterior es el trabajo por parejas en tareas comunicativas. En diversos estudios internacionales y en particular los de Escobar (1999) y Arnó (2002) a nivel nacional se han apuntado las ventajas y los inconvenientes del trabajo entre aprendices. El estudio de Escobar sostiene que esta propuesta aumenta la cantidad y la calidad de la interacción. Estos estudios prueban que los alumnos sienten que tienen un papel importante en el proceso de realización de la tarea en la que pueden expresar sus propios significados y deben esforzarse para encontrar la forma de transmitirlos oralmente utilizando la lengua meta.

El aprendizaje basado en tareas crea la necesidad de comunicar. La interacción que se genera durante la realización de una tarea fuerza al alumnado a crear significados y a modificar el *output* para ser entendido y, por consiguiente, a reestructurar los conocimientos.

El enfoque por tareas está planteado para que los alumnos alcancen un objetivo al final del proceso y para la realización de la tarea tienen que tomar un papel activo (Pica et al. 1993). Esto hace que tengan que compartir informaciones o negociar significados, en definitiva, los alumnos tienen que experimentar con la lengua meta ya que tienen que usarla para interactuar con el compañero para realizar la tarea. Nussbaum (2006:187) define “la enseñanza por tareas, cuyas diversas versiones tienen como elemento común la utilización de la lengua con finalidades prácticas. Una tarea es una actividad que empuja a los aprendices a interactuar en la lengua meta, con el objetivo de obtener un resultado tangible”.

2.3. Enfoque AICLE

La propuesta de enseñanza de lenguas que se presenta en esta investigación es una propuesta en la que las tareas integran a la vez el aprendizaje de la lengua meta y el aprendizaje de los contenidos curriculares de otra materia. Se trata, en este caso, de los programas AICLE o del aprendizaje integrado de contenidos curriculares y lengua extranjera. Según Mohan (1986:1), “*a language is a system that relates what is being talked about (content) and the means to talk about it (expression). Linguistic content is inseparable from linguistic expression. But in research and in classroom practice, this relationship is frequently ignored*”. Mohan, igual que otros autores que se han mencionado en este artículo (Escobar 1999; Swain 1985), muestra esta preocupación por la ausencia o infroutilización de la lengua oral en muchas clases de lengua. Es por esta razón que Mohan (1986:1) dice: “*what is needed is an integrative approach which relates language learning and content learning, considers language as a medium of learning, and acknowledges the role of context in communication*”. La propuesta de introducir los programas AICLE en las aulas a través de tareas comunicativas por parejas es un reto para los profesionales de la educación ya que ofrece la oportunidad de practicar la lengua meta dentro de un contexto real de significación, como puede ser para el aprendizaje de ciencias.

2.4. Propuesta concreta de esta investigación

Tomando el marco de referencia anteriormente expuesto, a continuación se presenta la propuesta concreta de tareas comunicativas por parejas que se diseñó para realizar esta investigación. Las tareas² principales que se ejecutaron quedan resumidas así:

Tarea 1: Intercambio de información. En esta tarea los alumnos leían un texto sobre *rainforest* y luego tenían que intercambiar información oralmente con su pareja según la técnica del rompecabezas del aprendizaje cooperativo.

Tarea 2A (1): Búsqueda de información en internet. Aquí la pareja tenía que buscar información en internet sobre la fauna que se encuentra en la selva amazónica.

Tarea 2A (2): Búsqueda de información en internet. Era la continuación de la tarea anterior.

Tarea 2B: Elaboración de un póster. En esta tarea los alumnos tenían que elaborar un póster en el que constaran cinco recomendaciones para preservar la selva amazónica.

Tarea 3: Presentación oral. Los estudiantes tenían que presentar oralmente delante de la clase las propuestas que habían elaborado en el póster.

Estas tareas se clasifican en tareas abiertas o tareas cerradas. Se entiende por tarea abierta aquella tarea que no está directamente controlada por el profesor (Tarea 2A(1), 2A(2) y 2B). Se considera tarea cerrada aquella tarea en la que el profesor supervisa directamente el proceso de realización de la tarea (Tarea 1 y 3).

3. DESCRIPCIÓN DE LOS DATOS

Estas tareas se llevaron a cabo en un aula natural de un instituto del área metropolitana de Barcelona. Se escogieron dos parejas para realizar esta investigación. Las parejas estaban formadas por alumnos y alumnas de 4º de ESO. La primera pareja estaba formada por Carme y Montse, dos chicas con niveles de competencia similares en la lengua meta y un buen rendimiento académico. La segunda pareja estaba constituida por Jordi y Eric, dos estudiantes con niveles de competencia dispares. Durante la experimentación de la secuencia se observó en ellos una actitud jocosa y bromista, que podía hacer sospechar una dedicación limitada a las tareas propuestas.

Las parejas estaban trabajando en un aula AICLE en la que se les pedía que realizaran las tareas anteriormente expuestas en lengua extranjera para aprender ciencias.

En esta aula AICLE el profesor y el investigador estuvieron presentes durante todo el proceso de realización de las tareas. Se escogieron estas dos parejas para realizar esta investigación ya que presentaban dos perfiles académicos diferentes y se consideró relevante para averiguar si los objetivos que se exploran se dan de la misma forma en las dos parejas.

4. MARCO METODOLÓGICO

Esta investigación es un estudio de caso en el que se analiza la interacción entre dos parejas de aprendices que están realizando una secuencia didáctica de ciencias naturales en inglés organizada a través de tareas por parejas. Estas interacciones se registraron con una grabadora y los datos recogidos se transcribieron.

Las transcripciones³ de las interacciones a través de las cuales se llevan a cabo las tareas son el objeto central del análisis. Este análisis se desarrolla desde una perspectiva cualitativa, ya que se estudian en profundidad los significados de las acciones de los participantes. Se toman las secuencias en las que los alumnos utilizan el inglés para interactuar como unidad de análisis. A partir de estas secuencias se analizan los datos teniendo en cuenta los objetivos que se presentan en el siguiente apartado.

El análisis de este estudio de caso responde a un objetivo exploratorio ya que los resultados no se pueden generalizar pero ayudan a establecer un primer conocimiento de la situación para comprender los procesos que se dan entre los participantes con el objetivo de delimitar cuestiones más concretas para investigaciones posteriores.

5. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los objetivos que se han querido explorar con los datos recogidos son los expuestos en este apartado.

- Primer objetivo: saber si hay un uso elevado, limitado o inexistente de la lengua extranjera. Este objetivo viene determinado por la necesidad de comprobar o refutar la creencia generalizada entre el profesorado de que la L1 predomina de forma absoluta cuando los aprendices trabajan en parejas, lejos de la supervisión directa del profesor.

- Segundo objetivo: saber si se establece algún tipo de relación entre el tipo de tarea a realizar y el código utilizado por los aprendices (LE o L1). Inicialmente se puede pensar que, en aquellas tareas abiertas en las que el aprendiz no está sometido al control del profesor y se siente libre en la realización de la tarea, la LE será inexistente. En cambio, en las tareas cerradas en las que el aprendiz siente el control del profesor, la LE será usada.

- Tercer objetivo: saber si los aprendices adecuan el registro de la LE (formal / informal) a las demandas o características de la situación comunicativa. Se piensa que los alumnos utilizarán lengua informal ante un discurso privado mientras que utilizarán lengua formal ante un discurso público. En esta investigación se considera lengua formal aquella lengua que presenta un estilo académico y que en este contexto es ensayada y condicionada por el contenido. Se considera lengua informal el registro que está condicionado por la relación social que se establece en una situación determinada entre los aprendices. En contraste con la lengua formal, la lengua informal no suele ser ensayada.

6. ANÁLISIS DE LOS DATOS

6.1. *Primer objetivo:* saber si hay un uso elevado, limitado o inexistente de la lengua extranjera.

Tarea 1: Intercambio de información.

En esta tarea la transmisión de la información se hace toda en lengua meta. Los alumnos tienen que pasar la información sobre lo que han leído en inglés a su compañero y la comunicación entre ellos se produce en LE. Se observa, pues, un uso elevado de la lengua meta. La secuencia siguiente lo ejemplifica:

6	JOR:	[mucho ruido] XXX ten thousand different types of and half million different animals\ Ah:/ Rainforest ah:/ <u>influe</u> of the ocean of the earth XXX @ Eric is the best!	[cast?] [en cast y cat]
7	ERI:	That's a good\ Indigenous peoples have been living in the forest hundreds years ago\ They have been living in harmony with nature without overexploiting the biodiversity and the things\ And the/ @@ And We need a lot of plant animals to live because we are out of medicines\ They are made about Amazon plants and eat a lot of Amazon animals\ And then if the Amazon disappear ah:/ the world/ the world will disappear too\ Because it's/ because it's a very important part of the planet\ And/ and there are/ there is living people and they need to live and/ they/ want to live\	

Fragmento 1⁴

Es relevante notar que al final del turno 7 Eric hace una reflexión sobre el tema que está exponiendo a su compañero y hace una predicción sobre lo que puede pasar si no se actúa ante el problema. Esta intervención es interesante ya que este alumno está produciendo una oración gramaticalmente correcta (oración de primer condicional) que no aparece en el texto que él ha leído previamente. Esta producción aparece en un contexto de interacción real con su compañero y lo que más sorprende es que no abandona el empleo de la lengua meta, aunque las demandas de esta tarea le obliguen a realizar un gran esfuerzo (transmitir contenido y en inglés).

En el caso de la pareja de las chicas, la transmisión de la información también se realiza toda en lengua meta. Se debe destacar el hecho de que cuando terminan el traspaso de información deciden repasar lo que se han contado y empiezan otra vez a interactuar en inglés. Obsérvese el ejemplo siguiente:

02:27	34	MON:	Bye, bye X \ . We are very XX \ Tornem a repassar lo teu\ 	
02:34	35	CAR:	Ho he de provar, no?/ <0>	
02:35	36	MON:	<i>Ya, ya\ </i> Repeat your ideas you remember of the things that you said.\	
02:39	37	CAR:	Eh \ The rainforest have a biodiversity\ [+biodiversiti+]	

Fragmento 2

Tarea 2A (1): Búsqueda de información en internet.

En esta tarea se puede observar el uso elevado que las dos parejas hacen de la lengua extranjera.

En cuanto a la pareja de los chicos, el estudio cuantitativo de Floren Arilla (2006) corrobora este elevado uso de lengua meta en esta tarea ya que los resultados de su investigación sobre esta misma pareja coinciden con este estudio cualitativo. Se observa que las interacciones de los chicos se caracterizan por una gran naturalidad y creatividad en lengua meta. Obsérvense las secuencias siguientes en las que los aprendices usan la LE para avisar al compañero o recordar que la lengua que tiene que usar es el inglés:

	32	ERI:	Et fotré una hòstia Jordi i ploraràs \ 	
	33	JOR:	{(@)In English, please}	

Fragmento 3

El siguiente fragmento es un ejemplo de cómo los alumnos exploran, inventan y crean con la LE. A partir del aviso anterior que hace el compañero (turno 32 y 33) los alumnos se animan a crear con la lengua meta para transmitir el significado que Eric ha transmitido en L1 (turno 32). Véase el ejemplo:

	32	ERI:	Et fotré una hòstia Jordi i ploraràs \ 	
	33	JOR:	{(@)In English, please}	
	34	ERI:	I'll give you an hòstia and you:: \ and you:: —	
	35	JOR:	will cry \	
	36	ERI:	will cry \	

Fragmento 4

Aparecen muchas intervenciones espontáneas por parte de los alumnos en LE que son reacciones ante la situación en la que se encuentran. Se observa que el contenido de sus intervenciones en esta tarea poco tiene que ver con la realización de la tarea pero se debe destacar cómo experimentan y crean significados con la LE.

Al final de la tarea se observa más dominio de la L1 (castellano o catalán) a partir del turno 242 hasta el 281. Hay intervenciones por parte de los alumnos que hacen entrever que este hecho es debido a los problemas que ocasionó esta actividad. El hecho de que muchas veces los alumnos no pudieran acceder a las páginas de internet solicitadas y no pudieran avanzar con el contenido pudo provocar cansancio y abandono por parte de los aprendices. Los ejemplos siguientes apoyan esta teoría:

23'47	256	JOR:	<i>Ya està / ya me he cansado\ </i>	
	257	ERI:	Això es que no surt res xxx\ 	
	258		<34>[Ruido. Se oye Eric llamando a Dàlia y hablando con otros compañeros]	
24'27	259	JOR:	Eric, calla, que em sembla que he trobat algo\ 	
	260	ERI:	{(@) I a mi què? \ } <1> { (tono jocoso) Jordi, not work\ }	

Fragmento 5

Por lo que se refiere a la producción de las chicas en esta tarea, se debe destacar que, en comparación con los chicos, el contenido de sus interacciones es mayoritariamente para el desarrollo de la tarea. Evidentemente, se encuentran intervenciones espontáneas, pero la mayoría de sus interacciones tienen que ver con el contenido de la tarea. Obsérvese el fragmento siguiente:

	CAR:	X this worm / , the insect. \ /
02:55	MON:	Yes. / / <5''>
	MON:	And we have one \ , no? / /
03:04	CAR:	One or two\ , no? / /
03:09	MON:	Yes\ , but we have to check this information y_ /

Fragmento 6

Tarea 2A (2): Búsqueda de información en internet

En esta tarea se observa que los chicos utilizan mucho la L1 y hacen un uso limitado del inglés. La LE aparece poco, pero es importante notar que cuando aparece no es para hablar del tema del que están trabajando, sino para expresar su opinión y reaccionar ante la situación. En otras palabras, la LE aparece en un contexto informal en el que los alumnos crean significados al momento. Los ejemplos siguientes muestran cómo los alumnos hablan en inglés para llamar la atención al compañero o para poner orden durante el proceso de realización de la tarea.

6	JOR:	Look at this./ Look at this./
24	JOR:	Eric, please, stop.\ Stop and do something, please.\ Do something.\

Fragmento 7

Las chicas, contrariamente, siguen interactuando en lengua meta. Véanse las secuencias siguientes:

06:59	97	MON:	And one thing \ /
07:01	98	CAR:	And one moment \ in the second question we have to / to_ /
07:06	99	MON:	To put_ /
07:07	100	CAR:	Yes \ to put some animals \ /
07:08	101	ROS:	Yes / of this kind / of this kind \ XX coming from the Amazonia \ /
07:15	102	CAR:	Ah!! / /
07:16	103	ROS:	Not animals in front of you. \ / Animals in the Amazonia. \ / Look. / / Find out about the fauna in the Amazonia \ /

Fragmento 8

Tarea 2B: Elaboración del póster.

En esta tarea se observa que hay una proporción menor de producción en inglés en las dos parejas. Se podría decir que hay un uso limitado de la LE ya que la mayoría de problemas que encuentran los alumnos los intentan solventar usando la L1. No obstante, se percibe que el uso de la lengua extranjera no cesa. Aunque sí es cierto que el uso del inglés ha disminuido, se tiene que considerar el hecho de que el uso informal de la LE y la creatividad que se había iniciado en la tarea anterior sigue en esta tarea. Es un hecho importante ya que la lengua extranjera como vehículo de comunicación para la realización de las tareas no desaparece,

sino que en mayor o menor grado siempre es una constante en las interacciones de los alumnos.

A continuación se toma un fragmento de las interacciones entre los miembros de la pareja de los chicos para exemplificar las distintas formas de uso que los alumnos hacen de la LE. Se puede apreciar cómo traducen (1), alternan códigos (LE y L1) (2), intentan crear significado con la LE para poder completar una de las recomendaciones que les piden en la tarea (3) y reaccionan espontáneamente ante la situación en la que se encuentran (4):

	104	JOR	No I no I no mira look (1)	
	105	ERI	In English extintion	
	106	FRA	Became think XXX	
	107	JOR	You can XXXX l'has fet cuco(2)	
	108	ERI	No anem plus tard	
	109	JOR	Un altre problema	
	110	ERI	No la extintion. La extinción. Aquí posa l'extinció de plantes i arbloes I eso. No::: (2)	
	140	FRA		
	141	JOR	Two I two I two problems (3)	
	142	FRA	[to burleta] You only have two problems?	
	143	JOR	But,because the problem is to XXX to preven to preven (3)	
	144	FRA	OK /Recomendation- Can you think of more recomendation, think about the recomendation	
	145	JOR	By bye see you (4)	

Fragmento 9

Tarea 3: Presentación oral.

En esta tarea el uso del inglés es elevado en las dos parejas. Los alumnos tienen que hacer la presentación oral, que han preparado previamente, delante de la clase, por lo tanto la situación comunicativa requiere el uso mayoritario de la LE. Véase en el ejemplo de los chicos:

26:10	2	JOR:	Hello, [señalándose] my name is Jordi (Carlos)/ [señalando a Eric]	
26:11	3	ERI>	and my name is Eric\ (Ruben)	
26:12- 26:45	4	ERI:	Ah:/ [señalando a la primera foto] in this picture we see plants of Amazonia/ ah:/ these plants are in extinct of plants\ [señalando a la segunda foto] and this picture of plants/ ah:/ the people of difficulties go to Amazonia would do this extinct plants and difficulties and people for the/ for_	

Fragmento 10

Al final de la presentación los alumnos dan su opinión sobre el tema que han investigado e intentan explicar los problemas que hay en la selva amazónica para poder buscar una solución. Parece ser que hay una concienciación sobre el tema que han tratado. Podría ser un indicio de que han entendido el contenido del tema que han estado trabajando e intentan razonar haciendo una hipótesis utilizando la lengua meta. Se puede ver que el vehículo de comunicación es la lengua meta. Véase:

27:56- 28:24	13	JOR:	[señalando la foto] And we have photos about, pictures about the forest and we have with forest here and we have about deforestation\, no?/ Ah:/ and we/ we think that/ if there is no trees in the forest there are no Yanomamis\ they can't build his houses and his things\ These things, this deforestation is very bad for the Yanomamis\	
-----------------	----	------	---	--

Fragmento 11

En el caso de las chicas, se observa que realizan la transmisión de la información con eficacia y rapidez en lengua meta. No obstante, no se aprecia ningún tipo de reflexión sobre el contenido tal y como se entreve con la producción de los chicos. Obsérvense estas secuencias:

03:14		CAR:	Eh the most important problem in the Amazonia is endangered fauna.\	
03:19		MON:	Eh we have a recommendations to avoid this problem.\	
03:22		CAR:	Eh don't hunt endangered animals and protect them.\	

Fragmento 12

6.2. *Segundo objetivo:* saber si se establece algún tipo de relación entre el tipo de tarea a realizar (abierta, poco control del profesor – cerrada, controlada por el profesor) y el código utilizado por los aprendices (LE o L1).

Tarea 1: Intercambio de información.

Esta tarea se trata de una tarea cerrada y de producción. Los estudiantes tienen que transmitir la información que han leído del texto a su compañero y siguen un proceso pautado de realización. Es importante considerar que, aunque la demanda cognitiva en esta tarea es elevada, los alumnos no abandonan el uso de la lengua meta durante todo el proceso de transmisión de la información. En cuanto al uso de la grabadora, se observa que los chicos, al principio, sienten la presencia de este aparato, pero en cuanto proceden al desarrollo de la tarea se olvidan de su presencia y se desenvuelven con naturalidad. En el caso de las chicas, la naturalidad ante el contexto de aprendizaje es absoluta.

Tarea 2A (1): Búsqueda de información en internet.

Esta tarea es una tarea abierta de recepción en la que las dos parejas están delante del ordenador buscando información sobre la fauna. Este tipo de tarea no tiene unas pautas de desarrollo y resolución tan marcadas como la tarea anterior. Esto provoca que el uso de la lengua de los alumnos esté condicionado por las relaciones sociales que se establecen en el contexto de trabajo. Se observa que la lengua de comunicación entre los alumnos es mayoritariamente el inglés, aunque se trate de una tarea en la que se pueda esperar que la lengua de comunicación en situación relajadas sea la L1. Ya se han mostrado diversos ejemplos en el análisis del primer objetivo en los que se muestra el gran uso que los alumnos hacen del inglés para gestionar el proceso de esta tarea. Además, se debe considerar el hecho de que el profesor no actúa como controlador de la actividad. Es decir, los alumnos sienten libertad a la hora de realizar la actividad y la presencia del profesor es esporádica ya que el rol del docente es deambular por el aula para supervisar y solucionar problemas pero sin controlar exclusivamente el proceso de realización de la tarea de las parejas analizadas. Esta evidencia aporta información a los docentes para saber qué está pasando entre los miembros de las parejas cuando están trabajando y no se está controlando exhaustivamente el proceso de realización de la tarea. Se debe destacar el hecho de que estos alumnos están interactuando en lengua meta mientras están realizando una tarea donde la presencia del profesor es mínima. Se tiene que añadir que la presencia de la grabadora sigue ahí, pero los alumnos no perciben la presencia de este aparato de la misma forma que en la actividad anterior. Se podría pensar que el hecho de tratarse de una tarea donde los alumnos pueden trabajar de forma relajada también hace que ellos se relajen ante la presencia de la grabadora.

Tarea 2A (2): Búsqueda de información en internet.

Esta tarea tiene las mismas características que la anterior pero aquí sí se puede observar que el uso de LE disminuye en la pareja de los chicos, aunque, es importante recordar, el uso

de LE para las interacciones entre la pareja no desaparece. Tal y como se ha apuntado anteriormente, se podría pensar que los problemas que hubo con el acceso a las páginas solicitadas pudieron provocar el cansancio y abandono de los aprendices, ya que la motivación disminuyó al ver que no podían realizar el proceso correctamente.

En el caso de las chicas, ya se ha apuntado que la producción en LE es elevada.

Tarea 2B: Elaboración del póster.

Esta tarea es una tarea de producción en la que los alumnos tienen que elaborar el texto escrito sobre las cinco recomendaciones. Durante la realización de la tarea, el profesor circula por el aula supervisando el trabajo, pero no controla explícitamente el desarrollo de la tarea de la pareja analizada. En otras palabras, los alumnos se encuentran ante una tarea abierta que les permite trabajar relajadamente. Se podría considerar que el efecto que produce la grabadora es el mismo que en la tarea 2A. Se observa que el código usado por los aprendices para la realización de la tarea es la L1. Esto hace pensar que, ya que se trata de una actividad de producción en la que la demanda cognitiva es alta (tienen que producir el texto escrito en inglés que luego será expuesto delante de toda la clase), los aprendices escogen la lengua materna como lengua para gestionar la actividad y, por tanto, lengua para interactuar. El estudio de Oriol Guasch (2001) muestra que los aprendices ante las dificultades cognitivas que supone una actividad de composición, recurren a la L1.

Tarea 3: Presentación oral.

La tarea final es una tarea de producción en la que tienen que transmitir oralmente delante de toda la clase lo que antes han preparado en el póster. Se trata de una actividad pautada y en la que la presencia no solamente del profesor y la grabadora, sino también de toda la clase, crea un contexto que favorece el uso del inglés.

6.3. *Tercer objetivo:* saber si los aprendices adecuan el registro de la LE (formal / informal) a las demandas o características de la situación comunicativa.

Tarea 1: Intercambio de información.

La finalidad de esta tarea es que los alumnos transmitan oralmente a su compañero la información que contiene el texto que han leído. Así pues, los alumnos se encuentran en una situación en la que tienen que hacer un discurso público en lengua meta que va a ser grabado. En esta ocasión el registro utilizado por los alumnos para la transmisión de la información es un registro formal caracterizado por estructuras gramaticales complejas y léxico elaborado. Cabe decir que la lengua que los estudiantes utilizan en esta tarea es lengua ensayada ya que han tenido un primer contacto con el texto escrito para poder informarse y así transmitir después la información al compañero. Se podría decir también que los alumnos prestan atención a las formas gramaticales y al léxico de forma diferente al tratamiento que le darán en otras tareas, tal y como se verá más adelante. Este aspecto podría dar indicios del hecho de que los alumnos, en esta tarea, son conscientes de que están transmitiendo unos contenidos relevantes a su compañero y además lo están haciendo en lengua meta.

Tarea 2A (1) y (2): Búsqueda de información en internet.

En estas tareas se observa que la demanda comunicativa provoca un registro diferente al de la tarea anterior. Los alumnos se encuentran en una situación en la que ellos deben interactuar para gestionar la realización de las tareas de búsqueda de información en internet. Las producciones en LE muestran que el registro lingüístico que usan los alumnos es informal, dado que la situación comunicativa en la que se encuentran trabajando lo requiere. La lengua meta utilizada en estas tareas se caracteriza por la espontaneidad y la creatividad.

Contrastando con la tarea anterior, las interacciones entre los aprendices insinúan que, dado que se encuentran en una situación comunicativa poco controlada, los alumnos no se molestan en producir un discurso en lengua meta gramaticalmente correcto, sino que su foco de interés parece ser comunicar. En este caso, a diferencia de lo que se exponía en la tarea anterior, los aprendices no prestan la atención que mostraron en la tarea 1, ya que parece ser que son conscientes de que el contenido que van a transmitir es superfluo, no es esencial para la realización de la tarea. Tal y como se ha apuntado anteriormente, su único objetivo parece ser comunicar pero sin fijarse en las reglas gramaticales.

Tarea 2B: Elaboración del póster.

En esta tarea los alumnos siguen encontrándose partícipes de un discurso privado que se lleva a cabo entre los miembros de cada pareja. Esta situación comunicativa propicia una vez más que el registro que utilizan los alumnos se caracterice por la informalidad.

Tarea 3: Presentación oral.

La tarea final en la que tienen que presentar el póster con las recomendaciones ante todos los compañeros y el profesor propicia otro registro lingüístico de la lengua extranjera. Los alumnos se encuentran ante una situación comunicativa que les fuerza a utilizar un estilo formal. Se puede observar que, igual que se vio en la primera tarea, las estructuras lingüísticas son complejas y los términos léxicos usados son elaborados. Una vez más se hace patente que los alumnos cuidan la gramática en situaciones como la que tienen que afrontar en esta tarea, hecho que toma otra perspectiva en las tareas 2A y 2B.

7. CONCLUSIONES

Del análisis de los datos y de los resultados que se han obtenido, se destacan las siguientes consideraciones a modo de conclusión. Teniendo en cuenta los dos perfiles académicos opuestos que caracterizan las parejas, se observa que las conclusiones finales a las que se llegan al final de este estudio son válidas para las dos parejas.

En primer lugar, se observa que el uso de la lengua meta es una constante en las interacciones entre los aprendices en todas las tareas. Se debe matizar que en algunas tareas aparece un uso elevado de la lengua meta, mientras que en otras el uso es limitado. No obstante, es interesante remarcar el hecho de que, aunque en mayor o menor grado, la lengua meta siempre es usada para interactuar. El uso que los estudiantes de las dos parejas hacen de la lengua meta en la tarea 2A(1), en la que vemos que interactúan con gran espontaneidad y creatividad, merece apreciación.

En segundo lugar, se aprecia que, según el tipo de tarea que los aprendices tienen que realizar, el código que aparece en su conversación es diferente. Así pues, se evidencia que en tareas pautadas y en las que la presencia del profesor es constante la lengua meta es la lengua de comunicación, mientras que en tareas abiertas en las que la presencia del profesor es esporádica la L1 gana terreno a la LE. No obstante, se aprecia que esta última consideración no es válida para la tarea 2A(1). En esta tarea se ve que, aunque los alumnos están trabajando a su ritmo y sin la presencia constante del profesor, la lengua mayoritaria en sus interacciones es la lengua meta. Diversos estudios (Nussbaum 1999; Escobar 1999) que han analizado el trabajo en grupos muestran que, cuando los alumnos tienen una tarea precisa que realizar, la LE es usada. Esta tarea 2A(1) pone de relieve el hecho de que cuando los estudiantes no están supervisados por el profesor también están haciendo cosas con la lengua. Uno de los sentimientos compartidos entre los profesionales de la educación es el miedo a realizar tareas de este tipo, ya que puede ocasionar que los alumnos hablen en L1, hagan ruido o no atiendan

a la realización de la tarea. Tal y como se puede comprobar en este estudio, los estudiantes están realizando una tarea concreta y sin control del profesor sus interacciones se producen mayoritariamente en inglés.

En tercer lugar, se observa que los alumnos, dependiendo de la situación comunicativa ante la que se encuentran, utilizan un registro u otro de la lengua meta. El análisis de los datos proporciona evidencia para decir que las tareas 1 y 3, en las que los alumnos se encuentran ante una situación controlada y regida por cierta seriedad, los alumnos son capaces de adecuar las demandas de la situación comunicativa usando un registro formal en inglés. Por el contrario, en las tareas 2A y 2B, en las que la situación comunicativa requiere un registro informal, los alumnos son capaces de adaptar el registro al contexto comunicativo. Tal y como apunta L. Llobet (2006) en su trabajo, la capacidad de usar una lengua con finalidades y contextos diferentes es un indicio de competencia multilingüe.

Se debe también mencionar que la presencia de la grabadora influye hasta cierto punto en el hecho de que los aprendices interactúen en lengua meta. Si la grabadora fuera la única causa de que los alumnos hablen en inglés, porque representa al profesor, el enunciado amenazador del fragmento 4 no sería posible.

En definitiva, la propuesta de introducir tareas comunicativas en aulas AICLE, en las que los alumnos saben que el contenido que van a transmitir es importante, promueve el uso de la LE para interactuar. Se ha observado que, cuando los alumnos tienen una tarea precisa que realizar, aunque sin la presencia del profesor, y esta tarea requiera interactuar verbalmente con el compañero, los alumnos usan la lengua meta. El análisis proporciona evidencias también de que los alumnos son capaces de adecuar el registro de la lengua meta a las demandas de la situación comunicativa.

NOTAS

1. Investigación 2005/ARIE 10056 financiada por el Departament d'Universitats Recerca i Societat de la Informació (DURSI) de la Generalitat de Cataluña.
2. Para consultar los materiales de las tareas acceder a <http://dewey.uab.es/article/materials>.
3. Las transcripciones se han realizado con una adaptación de las convenciones de transcripción del grupo GREIP de la Universidad Autónoma de Barcelona. Agradecimientos al equipo de transcripción formado por Natalia Evnitskaya, Aurora Rincón y Floren Arilla.
4. Las convenciones de transcripción son las siguientes:

Secuencias tonales terminales:

Descenso:	\
Ascenso:	/
Mantenimiento:	-

Pausas:

Pausa breve:	
Pausa media:	
Sin pausa:	<0>

Prolongación del sonido final:

:

Solapamientos: =texto del hablante A=

=texto del hablante B=

Intensidad:

Débil (piano):	{(P)texto}
Muy débil (pianissimo):	{(PP)texto}
Fuerte (forte):	{(F)texto}
Muy fuerte (fortísimo):	{(FF)texto}

Riendo:

@

Lenguas:

inglés: caracteres en estándar

catalán: caracteres en negrita

castellano: caracteres en cursiva

Fragmentos incomprensibles: XXX

Fragmentos dudosos: { (?)texto }
Comentarios del observador: [texto en minúsculas]
Pronunciación: [+ palabra +]
Las abreviaturas empleadas corresponden a los nombres de los participantes: ERI (Eric), JOR (Jordi), CAR (Carme), MON (Montse), FRA (Francisco) es el profesor y ROS (Rosa) es la investigadora.

BIBLIOGRAFÍA

- Arilla, Floren. 2006. *Una investigación*. Trabajo de investigación presentado en el Doctorado de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad Autónoma de Barcelona. Sin publicar.
- Arnó, E. 2002. "El desarrollo de las actividades metalingüísticas a través del trabajo en grupo". En: Josep Maria Cots y Luci Nussbaum (eds.) *Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*. Lleida: Milenio.
- Escobar, C. 1999. "El papel de la autoevaluación como mecanismo regulador de la discusión por parejas". *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 20: 1-73.
- Guasch, O. 2001. "Cambio de lengua y funciones de la interacción oral en L1 en la composición escrita en L2". En: Camps, A. (coord.) *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó.
- Llobet, L. 2006. *Tasques de lectura en aules AICLE: expectatives docents i activitats dels aprenents*. Trabajo de investigación. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Mohan, B. 1986. *Language and Content*. Reading, MA: Addison-Wesley
- Nussbaum, L. 1999. "Emergence de la conscience linguistique en travail de groupe entre apprenants de langue étrangère". *Langages*, 134: 35-50.
- Nussbaum, L., Escobar, C. y Unamuno, V. 2006. "Una lingüística interactivista de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas". En: Camps, A. (coord.) *Diálogo e investigación en las aulas. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó.
- Pica, T. 1987. "Second Language Acquisition, social interaction and the classroom". *Applied Linguistics*, 8: 3-21.
- Pica, Teresa, Ruth Kanagy and Joseph Falodun. 1993. "Choosing and Using Communication Tasks for Second Language Interaction" En: Graham Crookes y Susan M. Gass (Eds.) *Tasks and Language Learning: Integrating Theory and Practice*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Swain M. 1985. "Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development" En: Susan Gass and Carolyn Madden (eds.) *Input in Second Language Acquisition*. Cambridge: Newbury House Publishers.
- Varonis, E. M. y Gas, S. 1983. "Non-native/non-native Conversations: A model for Negotiation of Meaning". *Applied Linguistics*, 6: 71-90.
- Vygotsky, L. 1977. *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.