

DISEÑO DE UN INSTRUMENTO DE ANÁLISIS DE LA ENSEÑANZA COMUNICATIVA DE LENGUAS EXTRANJERAS

Mercedes Verdú Jordá,
Universidad de Murcia
Enrique Iglesias Verdegay
Universidad de Murcia

INTRODUCCIÓN

El enfoque comunicativo de la enseñanza de lenguas extranjeras ha dado un giro total a los roles que tanto el profesor como el alumno tienen que desempeñar en el aula. Con el término *roles* queremos indicar tanto el papel que asumen los alumnos y profesor durante el desarrollo de las tareas y actividades como el de las relaciones sociales e interpersonales que se establecen entre los participantes (Breen y Candlin, 1980; Nunan, 1985).

La evaluación de los programas de enseñanza de lenguas extranjeras es una necesidad imperiosa que tienen los responsables de los centros educativos y ésta ya no puede basarse en la medición de la diferencia entre el estado inicial y final de los alumnos pues, como hemos apuntado anteriormente, existen toda una serie de procesos que generan cualidades que los instrumentos puramente cuantitativos no nos pueden reflejar.

En los años 60 la evaluación de los programas de enseñanza de lenguas extranjeras tenía como finalidad determinar cuál era el **método** correcto, basándose en la suposición de que lo que se aprendía estaba totalmente determinado por el tipo de método que se aplicaba. Los estudios de Sherer y Wertheimer (1964) y los de Smith (1970) pusieron de manifiesto la esterilidad de las investigaciones basadas en percepciones metodológicas globales y concluyeron que no tiene sentido probar que un método es superior a sus competidores. Según Politzer (1970: 43) *la gran complejidad del proceso de enseñanza hace muy difícil hablar en términos absolutos sobre mecanismos de enseñanza «buenos» y «malos».*

Estos resultados, a nuestro juicio, deberían llevarnos a replantear el tipo de investigación que podemos desarrollar en el aula. Consideramos que se debe pasar de una aproximación prescriptiva a una *descriptiva* y además pasar de las técnicas a los *procesos*. Ya no es posible asumir que todo lo que sucede es debido a un método o conjunto de técnicas que se llevan a la práctica. En estos momentos se empieza a sentir que algo por debajo del nivel de la técnica (más interactivo y menos pedagógico) está teniendo lugar a cada momento y que el estudio de las interacciones que se dan en el aula puede ser un campo fructífero (Allwright, 1988).

Para nosotros el concepto de interacción no se refiere únicamente a los intercambios que implican una comunicación auténtica sino que abarca además todos los intercambios orales que ocurren en el

aula, incluidos los que se dan durante el desarrollo de actividades centradas en la forma de la lengua (Allwright, 1984). Según Jarvis (1968), un investigador pionero en el análisis de las interacciones, es preciso diseñar un sistema de observación que refleje las características especiales del aula de lengua teniendo en cuenta que la lengua se usa en el aula tanto con propósitos reales como con propósitos de aprendizaje por medio de ejercicios controlados (drills).

ANÁLISIS TRADICIONAL DE LA INTERACCIÓN EN EL AULA

A partir de los años 60 se crean numerosos instrumentos de observación de las interacciones en el aula que se centran, en primer lugar, en analizar el tipo de dependencia que se establece entre los comportamientos del alumno con respecto al ambiente del aula y la interacción que genera el profesor y en segundo lugar, no se persigue un análisis cuantitativo, aunque utilicen medidas de frecuencias y duraciones de tiempo. En esta línea deberemos citar el sistema FLINT (Foreign Language Interaction) de Moskowitz (1976) que podemos clasificar en el sistema de signos (Rosenshine y Furst, 1973). Las categorías que se contemplan en este instrumento se usan con dos fines específicos: como herramienta de investigación, para intentar averiguar qué constituye una *buena* enseñanza de la lengua y como herramienta para suministrar información de reflexión en la formación de profesores. Long (1980) critica este esquema de observación poniendo en duda la idoneidad de basarse en categorías que fueron pensadas por Flanders (1960) para otras áreas del curriculum. por otra parte, Leona Bailey (1975) considera que las categorías de comportamiento de Moskowitz están abiertas a múltiples interpretaciones por parte de distintos observadores, dada la ambigüedad de las mismas, lo que entraña bastante dificultad para su codificación en tan corto período de tiempo (tres segundos).

Fanselow (1977) construyó el esquema FOCUS (Foci for Observing Communications Used in Settings) que utiliza como unidad de análisis el *turno* (move) del discurso pedagógico y las categorías de la dimensión del propósito pedagógico. La objeción más seria que se le hace a este esquema de observación es que es un sistema altamente complejo, infinitamente mucho más complejo que el FLINT y por tanto de difícil aplicación para la observación práctica (Allwright, 1988). En esta misma corriente de análisis de la interacción se deben destacar el esquema de Naiman, Frölich, Stern y Todesco (1978) que aporta una descomposición más detallada de las unidades lingüísticas a analizar pero que sigue manteniendo como unidad de análisis el *turno* pedagógico.

Estos esquemas de observación, además de no conservar la estructura general de la intervención observada y ser de una fiabilidad dudosa, se centran en lo que dice el profesor, ignorando la comunicación no verbal (Long, 1980). Como consecuencia de estas deficiencias a partir de los años 80 se va a producir múltiples aportaciones provenientes de diversas áreas relacionadas con el aprendizaje, así como por los resultados de los estudios empíricos a pequeña escala dentro del aula. Se deben citar las aportaciones de Mitchell, Parkinson y Johnstone (1981) que proponen una serie de criterios por los que se debe guiar quien quiera diseñar un instrumento de análisis sistemático de las lecciones. Estos criterios son los siguientes:

a) Cualquier sistema debe apoyarse en la *interpretación teórica en uso* sobre el proceso de aprendizaje de las lenguas extranjeras.

b) Los sistemas deberán permitir la *codificación multidimensional del discurso*. Es decir, deben incluirse tantas dimensiones como parezcan significativas sobre la base de la interpretación teórica anteriormente mencionada.

c) Al aceptar el concepto de discurso como un fenómeno con su propia estructura interna, los sistemas de análisis deben intentar mantener esta estructura tanto como sea posible, *adoptando unidades de discurso*, a uno o más niveles, *como unidades básicas de análisis*, más que unidades basadas en tiempo o unidades no analíticas.

A partir de estos criterios Mitchel et al. diseñaron su instrumento de observación que utilizaron en un estudio proceso-producto. La principal novedad que introdujeron fue la decisión de adoptar lo que denominamos *segmento* como unidad básica de análisis. Como ellos mismos exponen:

«En este caso, se dio prioridad al análisis de la enseñanza de la LE en función de unidades «naturales» relativamente amplias, que se corresponden aproximadamente con el concepto práctico de los profesores de «actividades de enseñanza» (tales como «ejercicios estructurales», «repeticón», etc.)» (Mitchell et al., 1981:11)

En su análisis final Mitchell et al. (1981) demuestran que existe un vacío entre las condiciones óptimas para el aprendizaje de LE en las aulas y la práctica de aula observada en este estudio.

Posteriormente Ullman y Geva (1984) diseñaron su esquema denominado TALOS (Target Language Observation Scheme) de una perspectiva mucho más amplia que sus antecesores. Este esquema contiene dos secciones bien diferenciadas: una sección de *categorías de baja inferencia* para su codificación en tiempo real y otra sección de *categorías de alta inferencia*.

Finalmente hemos de mencionar el esquema de observación denominado COLT (Communicative Orientation of Language Teaching) que fue originalmente diseñado por Allen, Fröhlich y Spada (1984) que consta de dos partes. La primera consta de cinco parámetros principales diseñados para medir hasta qué punto un determinado tipo de implementación puede considerarse comunicativa y considera como unidad básica de análisis la *actividad*. La segunda analiza las actividades a nivel de interacción verbal.

Los instrumentos de observación anteriormente reseñados coinciden en la necesidad de identificar los participantes individuales de la interacción y en incluir el tópico o contenido, aunque la descripción individual de esta categoría difiera considerablemente. Tres esquemas incluyen la categoría *actividad* y el uso de *destrezas y materiales*. Según Chaudron (1988) esta falta de coincidencia en la selección de las categorías ilustra que ninguno de los esquemas incluye todas las dimensiones de información sobre la interacción del aula potencialmente relevantes, lo que no invalida la utilidad de los esquemas, pero sigue argumentando que cuando los investigadores que intentan observar las mismas dimensiones básicas no seleccionan las mismas categorías de análisis, sucede que no sólo los resultados no son comparables sino que, al menos uno de los esquemas, si no todos, no están empleando un conjunto válido de categorías de observación.

NUESTRO ESQUEMA DE OBSERVACIÓN

Para su diseño partimos del esquema COLT (Allen, Fröhlich y Spada, 1984) del que seleccionamos las dimensiones más pertinentes para nuestro trabajo y, posteriormente, completamos el esquema con otras nuevas que pudieran medir todos los rasgos específicos que posiblemente se iban a dar en las aulas objeto de estudio.

Las dimensiones incluidas derivan de las teorías sobre la *competencia comunicativa* (Canale y Swain, 1980; Breen y Candlin, 1980) y de la *enseñanza comunicativa* de la lengua (Brumfit, 1980; Johnson y Morrow, 1981; Widdowson, 1978, 1979; Breen, 1987), así como de la *investigación sobre la adquisición* de una segunda lengua extranjera en el aula (Ellis, 1990, Chaudron, 1988, van Lier, 1988) y de la *observación llevada en el aula* (Allwright, 1984, 1988; Fanselow, 1977; Mitchell, Parkinson y Johnstone, 1981; Ullman y Geva, 1984; Allen et al., 1984) que sugieren una serie de factores que pueden influir en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.

El esquema que hemos confeccionado consta de doce categorías o dimensiones generales en las que se recoge información sobre diversos factores categorizados en una serie de subdimensiones. Estos

factores dentro de cada categoría aparecen en nuestro esquema en un orden de mayor a menor grado de comunicatividad siendo los situados en último lugar los que representan los rasgos más innovadores. El esquema de observación es el que queda reflejado en la página siguiente.

La unidad básica de análisis es la *actividad* y en torno a ella se han analizado las dimensiones de la observación.

SISTEMA DE ACTIVIDADES

Se ha seleccionado la actividad como unidad de análisis porque de acuerdo con Shavelson y Stern (1981:477) «las actividades y no el modelo prescriptivo son el centro de la planificación del profesor...». De acuerdo con Crookes (1990) la unidad de análisis ha de ser fácilmente identificable y ha de tener una realidad psicológica como unidad de comportamiento. Una posible definición de actividad sería la siguiente:

La mayor unidad de segmentación de un evento en una clase de lenguas distinguible sobre la base de los procesos lingüísticos-cognitivos y el propósito pedagógico que ambos implican.

En la revisión bibliográfica que hemos realizado hemos detectado que no existe un sistema de clasificación de las actividades utilizadas en cada uno de los estudios, lo que constituye una pérdida de información lamentable ya que no puede haber control sobre el mayor o menor grado de comunicatividad dentro del conjunto de actividades que se dan en la clase de lengua extranjera.

En la realización de nuestro sistema de actividades hemos prestado especial atención a dos aspectos: uno ha sido el de ofrecer un **conjunto completo de descriptores** de las actividades de forma que sean fácilmente identificables y el otro ha sido el de asegurarnos que se puedan **codificar de forma fiable**. Aplicando la kappa de Cohen los resultados que hemos obtenido en la codificación del sistema de actividades hemos registrado un acuerdo entre codificadores que oscilaba entre el 82% y el 88%, según el tipo de actividades. La lista completa de actividades puede consultarse en Verdú (1993) donde se expone detalladamente la construcción de las mismas.

PROCEDIMIENTO

A continuación pasamos a describir sucintamente el procedimiento que hemos seguido para llevar a cabo nuestro estudio.

— Sujetos del estudio.

El esquema de observación y el sistema de actividades se han aplicado en nueve aulas de 6º, 7º y 8º de EGB cuyo profesores habían participado en un curso de perfeccionamiento de Inglés organizado por la Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado, durante el curso 1985/86. Los centros que han participado en la experiencia diferían en cuanto a su ubicación, status socioeconómico y actitudes ante la enseñanza. El número de alumnos por aula oscilaba entre 20 y 30.

— Obtención de datos.

Los datos se obtuvieron durante el curso 1987/88 y finalizó en el curso 1988/89 observando nueve profesores durante tres sesiones consecutivas —equivalentes al desarrollo de una unidad— de aproximadamente 60 minutos cada una y siempre sobre los mismos alumnos.

Todas las sesiones fueron grabadas en audio y vídeo para ser contrastadas con las observaciones efectuadas en la clase utilizando el instrumento de observación y con codificación en tiempo real mediante, al menos, dos observadores.

Las grabaciones fueron codificadas de nuevo por otros observadores y no se encontraron diferen-

ESQUEMA DE OBSERVACIÓN

ACTIVIDAD	LARGITUD MATERIAL	DISCURSO						AUTENTICIDAD	GRADO CONTROL	RELACION L1	USO LENGUA PROFESOR						
		TOPICO		CONTROL ALUMNO		CONTEXTO											
MÍNIMO	EXTENDIDO	LENGUA	ORGANIZACIÓN	FORMA	FUNCION	MENSAJE	CONTROL PROFESOR	BAYO	MEDIO	ALTO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	

ACTIVIDAD	LARGITUD	FEED BACK	INTERACCION VERBAL PROFESOR						GRADO DE INTERACCION	USO LENGUA ALUMNO	INTERACCION VERBAL ALUMNO							
			LONGITUD		INFORMACION		COMPRENSIBILIDAD				LONGITUD		INFORMACION		COMPRENSIBILIDAD			
MÍNIMO	EXTENDIDO	NINGUNO	SI	PREDICIBLE	GENUINA	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	

cias significativas entre las codificaciones realizadas en tiempo real y las codificadas posteriormente. Esto prueba la estabilidad y fiabilidad de nuestro instrumento de observación.

— **Análisis de los datos.**

Los datos recogidos mediante el esquema de observación fueron sometidos a los siguientes análisis:

- a) En primer lugar se hicieron los cálculos de porcentajes de tiempo dedicado a cada actividad en cada una de las dimensiones del esquema de observación.
- b) Cálculo del índice de fiabilidad de las observaciones efectuadas por los observadores obteniéndose una alfa de Cronbach igual a 0,99 en las dimensiones observadas.
- c) Se ha hecho un análisis factorial de cada una de las dimensiones del total de 698 actividades observadas obteniéndose **cinco factores** que explican el 74,8% de la varianza. Los resultados de este análisis pueden resumirse de esta forma:

Factor 1: Dimensiones	Carga	Denominación de los factores
Uso Lengua del Alumno	.94	
Comprensibilidad	.90	
Información alumno predecible	.87	Interacción verbal del alumno
Longitud discurso del alumno	.87	
Información alumno genuina	.85	
Feedback	.70	
Factor 2: Dimensiones	Carga:	
Información Profesor Predecible	.93	
Información Profesor Genuina	.90	
Longitud Discurso del Profesor	.82	Interacción verbal del Profesor
Uso de Lengua del Profesor	.82	
Autenticidad de Uso de Lengua	.59	
Tópico	.49	
Longitud del Texto	.43	
Factor 3: Dimensiones	Carga	
Grado de Control de la Actividad	.82	
Control sobre Turno del Alumno	.77	
Control sobre el Tópico	.67	Control de la actividad
Grado de interacción	.64	
Factor 4: Dimensiones	Carga:	
Relación con Lengua 1	.85	Relación lengua 1
Factor 5: Dimensiones	Carga	
Contextualización	.87	Contextualización

Con este análisis factorial se ve la coherencia de nuestro esquema de observación con el enfoque teórico que sustenta nuestra visión de la enseñanza de las lenguas: el enfoque comunicativo.

- d) Estudio de las dimensiones que se dan en cada una de las fases de una clase comunicativa: motivación, input, práctica y aplicación o transferencia. Nuestro esquema de observación nos permite detectar que existen diferencias entre las dimensiones de las actividades desarrolladas entre las diferentes fases.

RESULTADOS

Los instrumentos diseñados: esquema de observación y sistema de actividades nos permiten detectar el nivel de comunicatividad que se está dando en las clases así como determinar la **secuenciación** que han seguido los profesores en la elaboración de sus unidades didácticas.

El esquema de observación nos permite detectar en qué aspectos los profesores han sido innovadores, pudiéndose establecer un perfil innovador para cada uno de los profesores y determinar qué aspectos deberían ser modificados para ampliar la innovación en extensión y profundidad.

Esperamos que estas herramientas puedan llegar a ser instrumentos útiles para que los profesores pudieran reflexionar sobre una serie de cuestiones relacionadas con las ventajas y desventajas de su aplicación de un enfoque comunicativo frente a las que ofrece la aplicación de una metodología más estructural y controlada en la enseñanza de las lenguas extranjeras.

BIBLIOGRAFÍA

- ALLEN, J. P., FRÖHLICH, M. y SPADA, N. (1984): The communicative orientation of language teaching: an observation scheme. En J. HANDSCOMBE, R. A. OREM y B. P. TAYLOR (Eds.): *On TESOL '83: The Question of Control* (pp. 231-252). Washington, D.C.: TESOL.
- ALLWRIGHT, R. (1984): The importance of interaction in classroom language learning. *Applied Linguistics*, 5, 156-171
- ALLWRIGHT, R. (1988): *Observation in the Language Classroom*. Londres: Longman.
- BAILEY, L. G. (1975): An observational method in the foreign language classroom: a closer look at interaction analysis. *Foreign Language Annals*, 8(4), 335-344.
- BREEN, M. P. Y CANDLIN, C. (1980): The essentials of communicative curriculum in language teaching. *Applied linguistics*, 1(2), 98-112.
- BRUMFIT, C. J. (1980): From defining to designing: communicative specifications versus communicative methodology in foreign language teaching. *Studies in Second Language Acquisition*, 3(1), 1-9.
- CANALE, C. y SWAIN, M. (1980): Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- CHAUDRON, C. (1988): *Second Language Classrooms: Research on Teaching and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ELLIS, R. (1990): *Instructed Second Language Acquisition: learning in the classroom*. Cambridge, MA: Basil Blackwell.
- FANSELOW, J. F. (1977): Beyond Rashomon-Conceptualizing and describing the teaching act. *TESOL Quarterly*, 11(1), 17-39.
- FLANDERS, N. A. (1960): *Interaction Analysis in the Classroom: A Manual for Observers*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- JARVIS, G. A. (1968): A behavioral observation system for classroom foreign language skill acquisition activities. *Modern Language Journal*, 52, 335-341.
- JOHNSON, K. y MORROW, K. (Eds.) (1981): *Communication in the Classroom*. London: Longman.
- LONG, M. H. (1980): Inside the «black box»: methodological issues in research on language teaching and learning. *Language Learning*, 30, 1-42.
- MITCHELL, R., PARKINSON, B. y JOHNSTONE, R. (1981): *The Foreign Language Classroom: An observational study*, Stirling, Scotland: Stirling Educational Monographs, nº 9, Universidad de Stirling.
- MOSKOWITZ, G. (1976): The classroom interaction of outstanding foreign language teachers. *Foreign Language Annals*, 9, 135-143; 146-157.

- NAIMAN, N., FRÖLICH, M., STERN, H. H. y TODESCO, A. (1978): *The good language learner*. Toronto: O.I.S.E.
- NUNAN, D. (1991): Communicative Tasks and the Language Curriculum. *TESOL Quarterly*, 25, 279-295.
- ROSENSHINE, B. y FURST, N. (1973): The use of direct observation to study teaching. En R. TRAVERS (Ed.): *Second Handbook of Research of Teaching* (pp. 122-183). Chicago: Rand McNally.
- SHAVELSON, R. y STERN, P. (1981): Research on teachers» pedagogical thoughts, judgements, decision and behaviour. *Review of Educational Research*, 51(4), 455-498.
- SCHERER, A. y WERTHEIMER, M. (1964): *A Psycholinguistic Experiment in Foreign Language Teaching*. Nueva York: McGraw-Hill.
- SMITH, P. D. (1970): *A comparison of the cognitive and audiolingual approaches to foreign language instruction: the Pennsylvania foreign language project*. Philadelphia: Center for Curriculum Development.
- ULLMANN, R. y GEVA, E. (1984): Approches to observation in second language classes. En J.B.P. ALLEN y M. SWAIN (Eds.): *Language Issues and Education Policies*. Oxford: Pergamon Press.
- VERDÚ, M. (1993): *Diseño de un instrumento de análisis de la enseñanza comunicativa de lenguas extranjeras*. Universidad de Murcia. Tesis doctoral no publicada.
- VAN LIER, L. (1988). *The classroom and the language learner*. Londres: Longman.
- WIDDOWSON, H. G. (1978): *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- WIDDOWSON, H. G. (1979): *Explorations in Applied Linguistics*. Londres: Oxford University Press.