

El efecto de la planificación en la expresión oral de alumnos de primaria

PATRICIA ARNAIZ CASTRO Y MARCOS PEÑATE CABRERA

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

PLÁCIDO BAZO MARTÍNEZ

Universidad de la Laguna

Recibido: 22 octubre 2009 / Aceptado: 13 enero 2010

ISSN: 1697-7467

Resumen: Existe sobrada evidencia de que planificar la producción resulta beneficioso para el aprendizaje de una lengua extranjera, pero esa evidencia se apoya principalmente en estudios llevados a cabo con aprendices mayores de 18 años, y con un nivel de lengua de A2 en adelante. Este artículo presenta los resultados de una investigación realizada con alumnos de sexto de primaria, con un nivel de A1, en la que se compara su producción lingüística en tres situaciones de planificación diferentes.

Palabras clave: inglés como lengua extranjera, expresión oral, *output*, planificación, educación primaria.

The Planning Effect in Primary Students' Oral Expression

Abstract: There is enough evidence in foreign language research to affirm that planning language production is beneficial for the learning process. But this evidence comes mainly from studies carried out with subjects over 18 and with an A2 or higher level. This paper presents the results of a study done with Primary children, with an A1 level, which compares their language production in three different planning situations.

Key words: English as a foreign language, speaking, planning, Primary education

1. INTRODUCCIÓN

En esta misma revista hemos leído recientemente un estudio donde se constataba la alta valoración dada por profesores y alumnos a diversas técnicas de producción oral (Ortega y Madrid, 2009). El campo de investigación en el que situamos las contribuciones que nuestro estudio pretende hacer al campo de la producción oral, ha centrado su interés en el *output* de los estudiantes. Por un lado, encontramos una serie de investigaciones (Swain y Lapkin, 1995; Swain y Lapkin, 1998; y Arnaiz y Peñate, 2004) con la Hipótesis del *Output* Comprensible de Swain (1985 y 1995) como principal exponente. Por otro, tenemos los trabajos que han examinado los efectos que la planificación del *output* puede tener sobre la lengua de los aprendices de una LE (Foster y Skehan, 1996 y 1999; Mehnert, 1998; Ortega, 1999; Mori, 2002; Wendel, 1997 y Yuan y Ellis, 2003).

Al exponer su Hipótesis del *Output* Comprensible, Swain (1995) explica que cuando los aprendices producen la lengua que aprenden, pueden percibir las lagunas entre lo que quieren

decir y lo que pueden decir y esto les lleva a percatarse de lo que no saben o de lo que conocen sólo de manera parcial. En otras palabras, en algunas circunstancias, la actividad de producir lengua invita a los estudiantes a reconocer de manera consciente algunos de sus problemas lingüísticos y lleva su atención a aquello que necesitan descubrir. Esto puede activar procesos cognitivos que generan conocimiento lingüístico nuevo para el aprendiz o puede consolidar el conocimiento ya existente. Hay evidencia de que cuando los estudiantes se encuentran con dificultades al producir la lengua, los procesos de pensamiento que emprenden pueden desempeñar un papel determinante en el aprendizaje de la LE (Cumming, 1990; Coyle, 2005). Nos referimos a procesos tales como la transferencia del conocimiento sobre la lengua materna (L1) a contextos de la LE (Rodríguez y Oxbrow, 2008); la transferencia de conocimientos ya adquiridos sobre la LE a nuevos contextos y la formulación y comprobación de hipótesis sobre formas y funciones lingüísticas (Kellerman y Sharwood Smith, 1986 y McLaughlin, 1987).

Además, se considera que el *output* desempeña un papel central en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera porque invita a los aprendices a procesar la lengua de forma más profunda –con más esfuerzo mental– que el *input*. El *output* puede estimularles a pasar del procesamiento semántico que se da en la comprensión al procesamiento sintáctico requerido para la producción (Swain y Lapkin, 1995:375). El *output*, por consiguiente, parece tener un papel potencialmente significativo en el desarrollo de la sintaxis y de la morfología.

Al examinar la producción lingüística de los aprendices, se han distinguido tres aspectos. El primero, la fluidez, está relacionado con la capacidad del aprendiz para producir lengua en tiempo real sin hacer pausas injustificadas o dudar. Se han utilizado diversas formas de medir la fluidez, como examinar la velocidad del habla (contando el número de sílabas por minuto), la longitud de las pausas, o la cantidad de falsos comienzos, de repeticiones y de reformulaciones. La complejidad, por su parte, refleja la disposición del aprendiz para correr riesgos y para reestructurar su interlengua; para medir la complejidad lingüística se suele tener en cuenta el número de oraciones subordinadas. Y la precisión, por último, hace referencia al grado en que el *output* se ajusta a las normas lingüísticas de la lengua que se estudia. Para medir la precisión, algunos investigadores (Crookes, 1989; Wigglesworth, 1997) han analizado la corrección de aspectos gramaticales concretos, como por ejemplo, la incorporación o eliminación de artículos en las oraciones, y otros (Skehan y Forter, 1997) han utilizado medidas más generalizadas como contabilizar el porcentaje de oraciones sin errores. Según Skehan (1998), es fundamental distinguir estos tres aspectos, puesto que a cada uno le afecta el tipo concreto de procesamiento que el aprendiz aplique. En ciertas circunstancias, el aprendiz elegirá apoyarse en el conocimiento lexicalizado de la lengua, en cuyo caso la fluidez aumenta, mientras que en otras podrá, o se verá forzado, a recurrir a su sistema de reglas, en cuyo caso habrá mayor complejidad y/o precisión. De entre esas circunstancias en que se puede encontrar el alumno durante el proceso de enseñanza /aprendizaje de la LE, se encuentra la oportunidad para la planificación.

Los estudios sobre la planificación del *output* parten de la teoría del procesamiento de la información, que atribuye a la mente humana una capacidad limitada de procesamiento que impide prestar atención a todos los aspectos de una tarea (Anderson, 1995). A los estudiantes de una lengua extranjera, especialmente a aquellos con un nivel bajo o pre-intermedio les resulta difícil ocuparse del significado y de la forma simultáneamente y, por lo tanto, a menudo se ven obligados a atender a unos aspectos del *output* y desatender otros. Sin embargo, cuando

los aprendices tienen la oportunidad de planificar su producción, pueden compensar esas limitaciones y, por consiguiente, la calidad de su producción aumenta. La planificación reduce la carga cognitiva y la presión comunicativa de una tarea determinada, haciendo posible que el aprendiz tenga acceso al nivel más alto de su interlengua (Ortega, 1999:138).

Existe sobrada evidencia de que planificar la producción resulta beneficioso, especialmente para la fluidez (Foster y Skehan, 1996; Mehnert, 1998; Ortega, 1999) y la complejidad (Crookes, 1989; Ortega, 1999; Yuan y Ellis, 2003). Foster y Skehan (1996) miden el efecto de la planificación en la fluidez de la producción de 32 aprendices de inglés de diferentes nacionalidades, de edades comprendidas entre los 18 y los 30 años, y observan que en la tarea de narración propuesta, tanto en los casos en que los alumnos habían recibido instrucciones en cuanto a cómo emplear los diez minutos concedidos para planificar como en los casos en que no, el número de pausas y de silencios totales es considerablemente superior que en los casos en que no hubo planificación. En esta misma línea, Mehnert (1998) analizó la producción de 31 aprendices universitarios de alemán tras períodos de planificación de distinta duración (1 minuto, 5 minutos y 10 minutos) y descubrió que la fluidez aumenta en consonancia con la cantidad de tiempo disponible para la planificación. Crookes (1989), por su parte, al examinar la complejidad de los 40 sujetos de su investigación, universitarios aprendices de inglés de origen japonés, comprobó en las dos tareas de narración planteadas, que la producción de los sujetos era mucho más compleja, ya que el número de palabras por enunciado era mayor, y el número de oraciones subordinadas por enunciado también era más elevado. Asimismo, Ortega (1999) detectó en sus 32 sujetos, universitarios de habla inglesa aprendices de español, que la sintaxis de su narración era significativamente más compleja y variada en la situación de planificación que en la situación de no planificación. Finalmente, Yuan y Ellis (2003) en su estudio con 42 aprendices universitarios de inglés, de nacionalidad china, observaron al medir la complejidad sintáctica en la tarea de narración propuesta que el número de sílabas por minuto era significativamente mayor en el grupo que había tenido la oportunidad de planificar que en el que no la tuvo.

Sin embargo, en lo que respecta a la precisión, los resultados no son tan claros. En primer lugar, el estudio de Ellis (1987), llevado a cabo con 17 aprendices de inglés de ocho nacionalidades diferentes, demostró que la planificación tenía un efecto positivo en la precisión del uso de las formas regulares de pasado, pero no en el uso de las formas irregulares, como por ejemplo 'went'. En segundo lugar, el trabajo de Crookes (1989) no apreció ninguna diferencia en la precisión que afecta al empleo de los artículos. En tercer lugar, la investigación de Foster y Skehan (1996) reveló que la planificación tenía un efecto positivo sobre la precisión cuando los estudiantes no habían recibido instrucciones sobre el modo de llevarla a cabo, pero no cuando las habían recibido. Un año después, los mismos autores (Skehan y Foster, 1997) observaron que la planificación lleva a un aumento de la precisión en el caso de una tarea narrativa, pero no en una tarea de toma de decisiones. En cuarto lugar, la investigación de Mehnert (1998) demostró que la precisión no aumenta a razón del tiempo concedido para la planificación: el resultado fue el mismo con un minuto que con cinco o diez. Igualmente, Wigglesworth (1997) no observó diferencias estadísticamente significativas ni en los plurales ni en las formas verbales de los aprendices de su estudio entre un grupo que tuvo tiempo para planificar y otro que no, aunque en lo que se refiere a la forma de los verbos, los aprendices de mayor nivel superaban a los de nivel más bajo. Y, por último, Ortega (1999) detectó en su estudio efectos positivos de la planificación en la precisión de los adjetivos, pero no de los artículos.

Esta revisión de los estudios sobre la producción y la planificación nos ha permitido ver el papel determinante que desempeñan ambas en el aprendizaje de la lengua. Por un lado, el aprendizaje de la lengua requiere que el estudiante establezca correctamente las relaciones entre el significado y la forma y para que eso suceda, el aprendiz debe tener oportunidades de usar la lengua. Por otro lado, un aspecto central en la enseñanza de la lengua es cómo proporcionar a los aprendices experiencias de aprendizaje que les capacitará o les capacite o les haga más capaces de relacionar el significado con la forma (Bygate, 2001:26) y una de esas experiencias de aprendizaje incluye la planificación. Dado que todos los estudios revisados se han llevado a cabo con sujetos mayores de 18 años (Crookes, 1989; Foster y Skehan, 1996; Wigglesworth, 1997; Mehnert, 1998; Yuan y Ellis, 2003), la mayoría universitarios, consideramos de especial relevancia emprender un trabajo de investigación de tipo experimental con alumnos de entre 11 y 12 años, de sexto de primaria, para empezar a recopilar datos sobre lo que ellos son capaces de hacer con un nivel de A1 (usuario básico-plataforma, de acuerdo con los niveles establecidos por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas) – en la mayoría de los trabajos el nivel ha sido de A2 (usuario básico-acceso) en adelante– y las diferencias que existen en su producción lingüística en tres situaciones de planificación: en la primera, los sujetos planifican su producción en grupos de tres; en la segunda, lo hacen individualmente; y en la tercera no disponen de tiempo para preparar lo que van a decir.

2. MÉTODO

2.1. Sujetos de la investigación

Los sujetos de la investigación eran alumnos de sexto de Primaria de un Colegio público de una pequeña ciudad de la isla de Gran Canaria. Esta población no es de tipo turístico, con lo que el contacto con la lengua inglesa fuera del colegio es nulo.

El total de alumnado de sexto del colegio era de 61 y estaba repartido en tres clases. Siete alumnos no participaron en nuestro estudio por estar enfermos o por tener alguna adaptación curricular (ACI), lo que nos da la cantidad final de 54 alumnos. Dividimos a los 54 alumnos en tres grupos de 18. Para hacer esa división se tuvo en cuenta la nota de inglés otorgada a cada alumno por su profesora para así conseguir formar tres grupos (experimental 1, experimental 2 y control) cuyas notas medias fueran similares.

Además debíamos tener en cuenta que en el grupo experimental 1 íbamos a trabajar con pequeños grupos de alumnos de diferentes niveles de inglés que debían pertenecer a la misma clase para así evitar interferir en el funcionamiento cotidiano del colegio. Teniendo en cuenta todos estos condicionantes, se hizo la división del alumnado tal como se recoge en la tabla de contingencia «Nota de clase * Grupo».

Tabla 1. Agrupaciones de los alumnos por notas

Tabla de contingencia Nota de clase * Grupo

Recuento	Grupo			Total
	Grupo Experimental 1	Grupo Experimental 2	Grupo Control	
	Nota de clase			
,00	1			1
1,00		1	1	2
3,00	1	1	2	4
4,00	2	2	1	5
4,50		1		1
5,00	4	3	5	12
6,00	6	4	6	16
7,00	1	3	1	5
8,00	2	2	1	5
9,00	1	1	1	3
Total	18	18	18	54

Esta distribución nos da las siguientes medias aritméticas para cada uno de los tres grupos que se formaron: experimental 1 (5.50), experimental 2 (5.63) y grupo control (5.33). Posteriormente se calculó si había diferencias significativas entre estas tres medias y se pudo comprobar, a través del estadístico ANOVA de un factor, que no había diferencias significativas inter-grupos ($F_{,111}$; Sig .895).

2.2. Instrumentos y procedimiento

El tipo de tarea utilizado más frecuentemente en los estudios de planificación es la narración de historias, generalmente basada en fotografías o en películas. También se han usado tareas que consisten en la descripción de fotografías, el intercambio de información personal, la transmisión de instrucciones o el resumen de una conversación. La tarea que debían realizar los sujetos de nuestro estudio consistía en narrar una historia basándose en 20 viñetas (Seligson, 1997:31) que reflejan la rutina diaria de un muchacho, al que hemos llamado Tom, de aproximadamente la misma edad que ellos (ver anexo). Todas las viñetas excepto tres, incluían alguna palabra que servía de apoyo para narrar la historia. Nosotros hicimos dos pequeñas adaptaciones. La primera, en la viñeta nº 9, consistió en modificar el número que aparecía indicando la hora de entrada al colegio: 8.55; nosotros la sustituimos por 9.00, por entender que a los alumnos les resultaría más sencillo expresar una hora en punto. Y la segunda modificación la aplicamos a la siguiente viñeta, la nº 10, y también está relacionada con la hora. Esta vez la foto muestra al personaje estudiando y aparecen las 9.00 y las 3.30, que es supuestamente el horario de la jornada escolar. Nosotros decidimos eliminar las horas para evitar que se vieran obligados a emplear una sintaxis más compleja que aquella para la que están preparados.

Elegimos una tarea con una estructura tan clara con el propósito de evitar que los estudiantes tuvieran que esforzarse demasiado en codificar el contenido proposicional; de esta

manera, los alumnos podrían emplear el tiempo de planificación para atender a la corrección lingüística. En este sentido, Bygate (2001:26) señala que si asumimos que un hablante o un aprendiz está familiarizado con un tema y con el modo de segmentar el tema conceptualmente para la producción, su tarea principal va a consistir en encontrar las estructuras adecuadas y articularlas. La atención, por consiguiente, se puede dirigir a la selección, recopilación y articulación de la lengua. Sin embargo, cuando la información no le resulta familiar al aprendiz, o cuando el aprendiz tiene dificultades para recopilar información relevante para llevar a cabo la tarea, su atención va a estar inevitablemente dividida entre el contenido del mensaje y su formulación.

Llevamos a cabo un estudio piloto en otro colegio de similares características con 18 alumnos para asegurarnos de que el diseño y la aplicación de la prueba eran válidos. Los alumnos del estudio fueron divididos en tres grupos. El grupo experimental 1 tenía 10 minutos para planificar su narración en pequeños grupos de tres alumnos; los alumnos del grupo experimental 2 disponían del mismo tiempo de planificación, pero debían hacerlo individualmente y, por último, los alumnos del grupo control se enfrentaban directamente al texto, sin haber planificado su narración. Para la constitución de los pequeños grupos del grupo experimental 1, tuvimos en cuenta los niveles de lengua de los alumnos y pusimos en cada pequeño grupo un alumno de nivel alto, otro de nivel medio y otro de nivel bajo.

A los alumnos en los grupos experimental 1 y 2, les concedimos 10 minutos de tiempo de planificación. Sabíamos que era más tiempo del que la mayoría de los sujetos iba a necesitar, pero consideramos importante asegurarnos de que todos los participantes tenían suficiente tiempo para completar la tarea y decidimos que establecer un tiempo de planificación muy limitado generaría una presión que podría ser contraproducente.

Los alumnos llevaron a cabo la tarea en un aula vacía cerca de su aula habitual y solo el investigador estaba presente. Cada grupo iba entrando por separado y controlamos que los alumnos no hablaran entre sí a medida que iban realizando la prueba. Las narraciones orales fueron grabadas.

A todos los alumnos se les explicó que debían elaborar una oración por viñeta. A los alumnos no se les proporcionó orientaciones específicas sobre cómo debían llevar a cabo la fase de planificación, pero sí se les recuerda la necesidad de aprovechar la fase de planificación tanto para prestar atención a aspectos de carácter gramatical como de contenido. La planificación fue grabada en audio, lo que nos permitiría tener evidencia de que la preparación de la tarea realmente se llevó a cabo. En la situación de planificación en pequeños grupos (grupo experimental 1), a los alumnos se les pidió que planificaran su narración en colaboración con sus compañeros; en la situación de planificación individual, debían hacerlo en silencio; y el grupo control debía empezar su narración directamente delante del investigador, disponiendo sólo de 15 segundos para observar la tarea en su conjunto.

Las instrucciones para la tarea fueron dadas en español. La historia, como ya hemos dicho, estaba constituida por 20 viñetas y para describir la acción que transcurre en cada una de ellas el alumno debía elaborar oraciones simples que seguían la estructura sujeto + verbo + complemento. La producción de los estudiantes fue transcrita con la ayuda de un aparato transcriptor.

Cada narración elaborada por un alumno constaba de 20 ítems y a cada ítem le dimos una puntuación máxima de 2. Quisimos tener en cuenta tanto el aspecto semántico como el gramatical, por lo tanto, distribuimos la puntuación como explicamos a continuación. Al uso

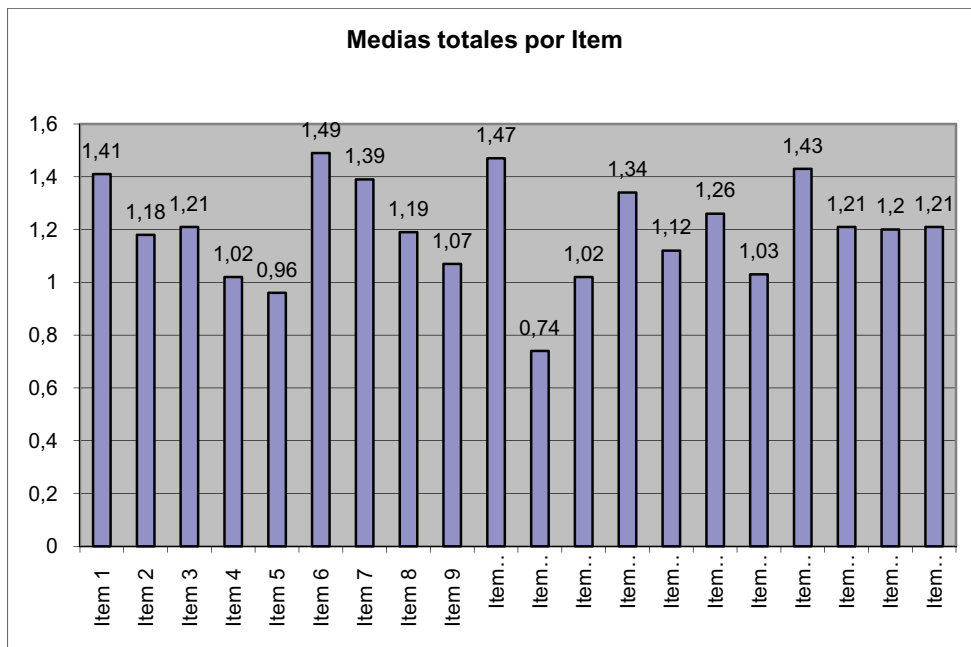
del sujeto le correspondían 0.5 puntos, y en aquellos casos en que el sujeto había sido incluido, pero incorrectamente, es decir, el alumno demostraba ser consciente de la necesidad de incluir un sujeto, pero había elegido el pronombre inadecuado, con lo que gramaticalmente la elección era correcta, pero no semánticamente, se le asignaba 0.25. El verbo fue la parte de la oración a la que concedimos una puntuación más alta, 1 punto, por entender que con el verbo como único elemento el alumno puede transmitir una parte importante del mensaje; en aquellos casos en que el verbo correcto está presente pero no tiene, por ejemplo, la-s de tercera persona, esa parte de la oración recibe 0.5 y en aquellos casos en que la selección del verbo es inapropiada, pero es correcto gramaticalmente, esa parte recibe también un 0.5. Por último, al complemento le asignamos 0.5, y seguimos el mismo criterio que con las partes anteriores.

3. RESULTADOS

3.1. Resultados totales

Empezaremos presentando los resultados totales de los tres grupos de alumnos en cada uno de los 20 ítems:

Tabla 2. Medias obtenidas por los tres grupos en cada uno de los ítems



Los ítems en los que los sujetos tuvieron mayor dificultad y, por lo tanto, recibieron una puntuación más baja, son el ítem 11, el 5, el 4 y el 12. La viñeta 11 muestra a un chico a punto

de empezar a comer pescado y patatas fritas, e incluye la expresión ‘for lunch’, como podemos ver en el anexo. Los alumnos debían decir ‘He has fish and chips for lunch’. En algunos casos, los alumnos dejaron fuera el sujeto y el verbo:

‘For lunch er fish and crisps’ [1A E1]

‘For lunch er fish and chips’ [20A E2]

En el primer ejemplo, [1A E1], aceptamos el vocablo ‘crisps’, por considerar que no altera el mensaje de manera significativa. En otras ocasiones, los estudiantes omiten la –s de la tercera persona del singular:

‘For lunch he eat er fish and chips’ [8A E2]

‘For lunch Tom eat fish and chips’ [14B E1]

La viñeta 5 muestra a Tom desayunando con su familia. Se esperaba que los alumnos elaboraran la oración ‘And he has breakfast with his family’ or ‘And he has breakfast in the kitchen’. En esta ocasión, la viñeta iba acompañada de la conjunción ‘and’. Encontramos algunos ejemplos, como los que presentamos a continuación, en que el sujeto aparece en primera persona:

‘I have breakfast for family’ [13B C]

‘I have breakfast’ [7A C]

Además, en 13B C, la preposición escogida no es la correcta y en 17A C falta el complemento. En otros casos, no aparece el sujeto, y ni el verbo ni el complemento están correctamente formulados:

‘and breakfast all of the family’ [8B E1]

‘and breakfast is the family’ [16 C C]

‘uhm kitchen and have a breakfast’ [10B C]

Al igual que sucede en otros ítems, la –s de tercera persona del singular también se queda fuera en algunos casos:

‘Tom go to the kitchen and have a breakfast for the family’ [16B E1]

En la viñeta 4, vemos a Tom bajando las escaleras y yendo en dirección a la cocina, e incluye la expresión ‘after that’. Se esperaba que los alumnos elaboraran la oración ‘After that, he goes to the kitchen’. Nuevamente, vemos oraciones que carecen de sujeto:

‘After that go the kitchen’ [20 A E 2]

En otras oraciones el sujeto aparece en primera persona y no en tercera:

‘I go to kitchen’ [13 B C]

Y en otras, en el verbo no aparece en tercera persona del singular, como debería:

‘After that Tom go to kitchen’ [14B E1]

Por último, el recuadro 12 muestra a Tom camino del parque y ofrece la expresión ‘After school’. Los sujetos debían haber elaborado la oración ‘After school he goes to the park’. El tipo de errores cometido es similar a los ya expuestos:

‘After school go a park’ [17A E1]

‘After school I have, after school in the park’ [20B C]

‘After school er park’ [7A C]

En cuanto a la omisión del sujeto, debemos señalar que es muy probable que la lengua materna del aprendiz influya en la dificultad que tienen los hablantes de español como L1 para adquirir la prohibición de elaborar oraciones sin sujeto. Dada la elipsis permitida en español y que las conjugaciones de los verbos por sí solas indican cuál es el sujeto, los alumnos suelen aplicar esa regla sintáctica al aprender inglés (Wakabayashi, 2002:3).

Los ítems que resultaron ser más fáciles y en los que las puntuaciones obtenidas fueron más altas fueron el ítems 6, el 10, el 17 y el 1. La viñeta 6 muestra tres productos, un bote de zumo en el que se puede leer ‘FRU- JUI-’, un cartón de leche y un cuenco con cereales. La oración correcta sería ‘He has fruit juice, cereal and milk for breakfast’. De entre los enunciados que los estudiantes formularon, tenemos los siguientes:

‘He breakfast fruit juice, cereals and milk’ [13 C E1]

‘He has breakfast er fruit juice, cereals and, and milk’ [13A E2]

‘He eat uhm fruit juice, cereals and milk’ [19C C]

Aunque no encontramos ningún caso en que apareciera la estructura ‘... has fruit juice, cereal and milk for breakfast’.

En el recuadro 10 vemos a Tom en la mesa de estudio haciendo sus deberes y, al igual que en el 6, el conector que viene dado es ‘and’. Los alumnos debían decir aquí ‘He does his homework or He studies’. Veamos algunos ejemplos:

‘After he studies’ [4A E1]

‘Then I go home and I do my homework’ [16A C]

‘Then go, go to home and study a few.’ [8C E2]

‘Then he go home and, and, and do your, her homework’ [10A C]

A pesar de cometer menos errores que en los otros enunciados, vemos que el tipo de error es similar: sustitución del sujeto en tercera persona por el sujeto en primera, omisión del sujeto y omisión en el verbo de la –s de tercera persona.

En la viñeta 17 podemos ver a Tom sentado en un sillón viendo la tele, e incluye la expresión ‘after dinner’. Se esperaba que los alumnos elaboraran el enunciado ‘After dinner, he watches TV’ y de entre los enunciados elaborados, mostramos los siguientes:

‘After dinner, he watch TV’ [19C C]

‘He watching TV’ [8A E2]

‘After dinner, Tom look the, Tom watch the TV’ [14B E1]

‘After dinner, look uhm watch TV’ [22B E2]

Por último, la viñeta 1 muestra a Tom levantándose de la cama y recoge la expresión ‘Every day’ y la hora, ‘7.00’. Con esa información, se esperaba que los alumnos dijeran ‘Every day Tom wakes up/gets up at seven o’clock’

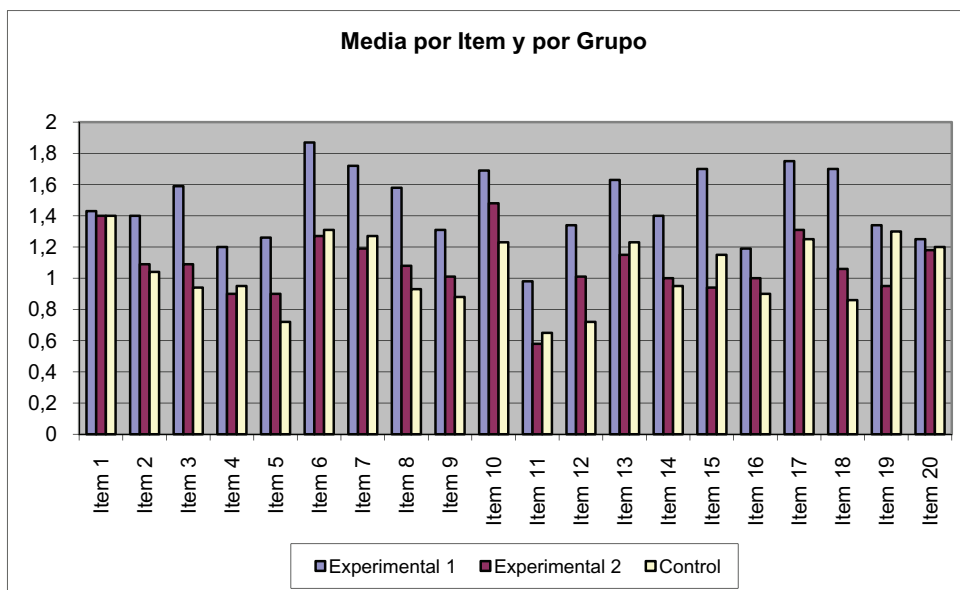
‘Everyday Tom wake up at seven o’clock’ [19A E1]

‘I get up at seven o’clock’ [20B C]; [2B E2]

3.2. Resultados por ítem de cada uno de los grupos

A continuación presentamos los resultados obtenidos en cada ítem por cada uno de los grupos en que estaban organizados los participantes:

Tabla 3. Medias obtenidas en cada ítem por cada uno de los grupos



A simple vista se puede observar que la media obtenida por el grupo experimental 1 es siempre superior a la de los otros dos grupos. Sin embargo, el grupo experimental 2 no consigue tener medias superiores a las alcanzadas por el grupo control, dándose la circunstancia de que en siete ítems es el grupo control el que obtiene una puntuación superior.

Para comparar las medias del grupo experimental 1 con el grupo control en cada uno de los 20 ítems, optamos por utilizar el paquete estadístico SPSS y en particular la prueba T de muestras independientes, al tratarse de sujetos diferentes (Peñate, Castellano y Bazo, 2003: 42). Los resultados obtenidos nos permitieron confirmar que se dan diferencias significativas a favor del grupo experimental 1 en diez ítems, mientras que en los restantes no se aprecian diferencias significativas. Los ítems que obtuvieron índices de probabilidad inferiores al 0,05, y que consecuentemente muestran diferencias significativas, quedan ordenados de la siguiente forma: ítem 18 (,011); ítem 15 (,014); ítem 3 (,016); ítem 17 (,023); ítem 8 (,026); ítem 6 (,037) e ítem 7 (,047).

3.3. La puntuación de cada grupo en la prueba oral

A continuación presentamos la puntuación que cada uno de los grupos obtuvo en la prueba oral. Teniendo en cuenta que la puntuación máxima de cada ítem es de dos puntos y que el total de ítems es 20, nos encontramos con que la puntuación total de la prueba oral puede oscilar entre 0 y 40 puntos. Los datos correspondientes a la media, desviación típica y puntuaciones mínimas y máximas quedan recogidos en la Tabla 3:

Tabla 4. Media, desviación típica y puntuaciones mínimas y máximas de cada grupo

Grupo	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Experimental 1	18	29,43	9,056	8,50	40,00
Experimental 2	18	21,68	10,18	,00	40,00
Control	18	20,97	11,90	,00	36,25
Total	54	24,02	10,95	,00	40,00

También las medias de las notas totales muestran que el grupo experimental 1 fue el que logró mejores resultados, seguidos a casi ocho puntos del grupo experimental 2 que, a su vez, no consiguió ni siquiera un punto de diferencia con respecto al grupo control.

Para averiguar las posibles diferencias significativas entre las medias alcanzadas por estos tres grupos de alumnos, y considerando que estamos trabajando con variables cuantitativas de intervalo o escala, optamos por la prueba estadística que se ajusta a estas limitaciones, el ANOVA de un factor. Teniendo en cuenta que cuando el ANOVA halla una diferencia significativa entre las medias de varios grupos quiere decir que hay diferencia entre al menos dos de las medias, pero no se indica entre qué medias hay diferencias. Para ellos es necesario realizar un análisis posterior (Camacho Rosales, 2000: 172). No obstante, el paquete estadístico SPSS nos da la opción de solventar este problema a través del procedimiento estadístico de contraste de medias dos a dos de Tukey, teniendo además la opción de hacer una prueba de homogeneidad de la varianza (Prueba de Levene).

Estos procedimientos estadísticos nos facilitaron los siguientes datos. En este caso, la prueba de Levene (.937) tiene una probabilidad (.399) superior a 0.05, lo que viene a indicarnos que no hay diferencias significativas entre las varianzas, es decir que son similares. Una vez obtenida esta información comprobamos que el test de ANOVA nos da un resultado (3.632) al que corresponde una probabilidad (.034) inferior al 0.05, y consecuentemente nos indica que hay diferencias significativas entre al menos dos de los tres grupos. Es ahora el estadístico de Tukey el que nos señala que la única diferencia significativa se da entre el grupo experimental 1 y el grupo control con una probabilidad de .048. Consecuentemente, podemos afirmar que el tratamiento dado al grupo experimental 1 conllevó una mejora significativa en su rendimiento en la prueba oral al compararlo con un grupo control de similares características.

4. DISCUSIÓN

El propósito de nuestra investigación era comprobar si la planificación de una narración influía significativamente sobre la calidad de la producción de aprendices de inglés como LE

de sexto de primaria, de edades comprendidas entre 11 y 12 años, con un nivel de lengua de A1, como habían señalado estudios anteriores llevados a cabo con aprendices de niveles superiores. Además, nos interesaba determinar si los alumnos tenían mayor éxito al planificar su narración en pequeños grupos que al hacerlo individualmente.

Al igual que los resultados de los estudios de Foster y Skehan (1996), de Wendel (1997) y de Yuan y Ellis (2003), nuestros resultados confirman que la planificación de la narración ejerció una influencia positiva en la producción de los estudiantes. Pero más concretamente, fueron las puntuaciones correspondientes a los alumnos que planificaron en colaboración las que destacaron frente a las puntuaciones obtenidas por los alumnos de los otros dos grupos. De hecho, la puntuación obtenida en la prueba oral por el grupo que planificó en solitario no difiere significativamente de la puntuación del grupo que no tuvo la oportunidad de planificar. En este sentido, nuestros resultados apuntan en la misma línea que los resultados obtenidos en los trabajos de Swain et al. (2002) y de Watanabe y Swain (2007) en cuanto a que el diálogo entre aprendices parece ser un mediador del aprendizaje de la LE. Como aseguran Foster y Skehan, (1999:222), «solitary planning, after all, seems to negate the central quality of communicative language teaching – the need for interaction».

Además, Swain (1996) sugiere que el acto de colaboración puede ser productivo, puede llevar a consideraciones de relaciones entre forma y significado mientras los aprendices comparten y/o contrastan sus distintos puntos de vista. Esta noción de la interacción en el aprendizaje encuentra sus orígenes en la teoría social de Vygotsky (1962, 1978), que insiste en que el aprendizaje depende en gran medida en la colaboración construida socialmente entre los estudiantes. Vygotsky explica que existe una *zona del desarrollo próximo* que él describe así (1978:86): «the distance between the actual development level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers». Si esto es así, la implicación para el aprendizaje de la lengua es que la colaboración, tanto entre aprendices como entre los aprendices y su profesor, es vital para el desarrollo de los aprendices. Y Vygotsky (1978:85) va aún más allá y explica que lo que los aprendices pueden hacer con ayuda, bien de compañeros más capaces o de su profesor, es mejor indicación de su desarrollo mental que lo que ellos puedan hacer en solitario.

La teoría social de Vygotsky, aplicada en sus orígenes al aprendizaje en la infancia y al desarrollo mental, también ha sido abordada explícitamente por estudiosos del aprendizaje de una L2 (Lantolf, 2000 y Lantolf y Appel, 1994). En el campo del aprendizaje de la lengua, se recurre a la metáfora del andamiaje (*scaffolding*) para ilustrar la forma en que se proporciona ayuda lingüística en la zona del desarrollo próximo. El andamiaje ha sido adoptado por estudiosos de la adquisición de la L2 que trabajan desde una perspectiva sociocultural. Refiriéndose al aprendizaje de una L2, Donato describe así el andamiaje (1994:40): «...in social interaction a knowledgeable participant can create, by means of speech, supportive conditions in which the novice can participate in, and extent, current knowledge and skills to higher level of competence».

5. CONCLUSIONES

Este estudio inicial investiga el efecto de la planificación en la producción oral de alumnos españoles de sexto de primaria, aprendices de inglés como lengua extranjera y nos ha aportado

datos de gran interés para el aula de lengua extranjera. Los resultados señalan que, de las tres situaciones de planificación planteadas, es la planificación en pequeños grupos la que permite a los alumnos elaborar un mensaje más correcto y, por consiguiente, la que tiene un papel determinante en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Dos son los futuros estudios que sin duda complementarán los resultados de este. Por otro lado, resulta de gran interés analizar la interacción de estos alumnos durante la fase de planificación en pequeños grupos y observar de qué manera se reflejan esos intercambios en su producción oral cuando les corresponde narrar la historia solos. Por otro, y dado que la planificación que los alumnos han realizado es del tipo 'no guiado', es decir, los alumnos no recibieron pautas sobre cómo emplear el tiempo que tenían para preparar su producción, corresponde ahora diseñar una investigación en la que los alumnos sí reciban orientación a este respecto.

6. REFERENCIAS

- Arnaiz, P. y Peñate, M. (2004). «El papel de la producción oral (*output*) en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera (LE)», en *Porta Linguarum*, 1: 37-59.
- Anderson, J. R. (1995). *Learning and Memory: an Integrated Approach*. New York: Wiley.
- Camacho Rosales, J. (2000). *Estadística con SPSS con versión 9 para Windows*. Madrid: RA-MA.
- Coyle, Y. (2005). «El papel de la gramática en la enseñanza-aprendizaje inicial de la lengua extranjera», en *Porta Linguarum*, 3: 147-159.
- Crookes, G. (1989). «Planning and interlanguage variation», en *Studies in Second Language Acquisition*, 11: 367-83.
- Cumming, A. (1990). «Metalinguistic and Ideational Thinking in Second Language Composing», en *Written Communication*, 7: 482-511.
- Donato, R. (1994). «Collective scaffolding in second language learning», en J.P. Lantolf y G. Appel, (eds.), *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. Norwood. N.J.: Ablex.
- Ellis, R. (1987). «Interlanguage variability in narrative discourse: Style in the use of the past tense», en *Studies in Second Language Acquisition*, 9: 12-20.
- Foster, P. and Skehan, P. (1996). «The influence of planning and task type on second language performance», en *Studies on Second Language Acquisition*, 18: 299-323.
- Foster, P. y Skehan, P. (1999). «The influence of source of planning and focus on planning on task-based performance», en *Language Teaching Research*, 3/3:215-47.
- Kellerman, E. and Sharwood Smith, M. (eds.) (1986). *Cross-Linguistic Influence in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- McLaughlin, B. (1987). *Theories of Second Language Learning*. London: Edward Arnold.
- Lantolf, J. P. (ed.) (2000). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Lantolf, J. P. y Appel, G. (eds.) (1994). *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. Norwood, NJ: Ablex.
- Mehnert, U. (1998). «The effects of different lengths of time for planning on second language performance», en *Studies in Second Language Acquisition*, 20: 52-83.
- Mori, J. (2002). «Task design, plan, and development of talk-in-interaction: an analysis of a small group activity in a Japanese language classroom», en *Applied Linguistics*, 23/3: 323-347.
- Ortega Martín, J.L. y Madrid, D. (2009). «¿Qué técnicas de comunicación oral valoran más los profesores y alumnos en la clase de inglés?», en *Porta Linguarum*, 12: 183-204.

- Ortega, L. (1999). «Planning and focus on form in L2 oral performance», en *Studies in Second Language Acquisition*, 21: 108-48.
- Peñate, M., Castellano, A. y Bazo, P. (2003). «El análisis estadístico con programas informáticos», en *Lenguaje y Textos*, 21:37-50.
- Rodríguez Juárez, C. y Oxbrow, G. (2008). «L1 in the EFL classroom: more a help than a hindrance?», *Porta Linguarum*. 9: 93-109.
- Seligson, P. (1997). *Helping Students to Speak*. London: Richmond.
- Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Skehan, P. y Forster, P. (1997). «Task type and task processing conditions as influences on foreign language performance», en *Language Teaching Research*, 1/3: 1-27.
- Swain, M. (1985). «Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development», en S. Gass, y C.G. Madden (eds.), *Input and Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Swain, M. (1995). «Three Functions of output in second language learning», in Cook, G. and B. Seidlehofer (eds.), en *Principle and Practice in Applied Linguistics: Studies in Honour of H. G. Widdowson*. Oxford: Oxford University Press, 125-144.
- Swain, M. (1996). «Collaborative dialogue: its contribution to second language learning», en *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, 34:115-132.
- Swain, M y Lapkin, S. (1995). «Problems in output and the cognitive processes they generate: a step towards second language learning», en *Applied Linguistics*, 16: 371-91.
- Swain, M y Lapkin, S. (1998). «Interaction and second language learning: two adolescent French immersion students working together», en *The Modern Language Journal*, 82,3: 320-337.
- Swain, M., Brooks, L. y Tocalli-Beller, A. (2002). «Peer-peer dialogue as means of second language Learning», en *Annual Review of Applied Linguistics*, 22: 171-85.
- Vygotsky, L.S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind and Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Watanabe, Y. y Swain, M. (2007). «Effects of proficiency differences and patterns of pair interaction on second language learning: collaborative dialogue between adult ESL learners», en *Language Teaching Research*, 11, 2: 121-142.
- Wakabayashi, S. (2002). «The acquisition of non-null subjects in English: a minimalist account», en *Second Language Research*, 18, 1:28-71.
- Wendel, J. N. (1997). *Planning and Second Language Narrative Production*. Unpublished doctoral dissertation. Temple University: Japan.
- Wigglesworth, G. (1997). «An investigation of planning time and proficiency level on oral test discourse», en *Language Testing*, 14: 85-106.
- Wigglesworth, G. (2005). «Current approaches to researching second language learner processes», en *Annual Review of Applied Linguistics*, 25:98-111.
- Yuan, F. y Ellis, R. (2003). «The effects of pre-task planning and online planning and online planning on fluency, complexity and accuracy in L2 monologic oral production», en *Applied Linguistics*, 24/1: 1-27.

ANEXO

