



El Laboratorio de Idiomas como recurso para la adquisición de la gramática mental de una lengua extranjera

M^a Carmen Fonseca Mora

Universidad de Huelva

El objetivo de este artículo es el de ofrecer los resultados de un estudio empírico sobre cómo cierto tipo de uso del laboratorio de idiomas puede mejorar la competencia lingüística del alumnado. Se parte de la premisa que una enseñanza de lengua extranjera excesivamente basada en la transmisión de conocimientos gramaticales explícitos no desarrolla la competencia comunicativa de los aprendices. Se considera también que la falta de acondicionamiento acústico del aula donde se utiliza un radiocassette para desarrollar la comprensión oral de la lengua puede incidir de forma negativa en el sentido de autoeficacia del estudiante. Los resultados de este estudio con alumnos universitarios confirman que el uso del laboratorio para el desarrollo de la comprensión oral es un óptimo recurso para la adquisición implícita de la competencia lingüística.

«...second language teachers should concentrate on practical language goals...A realistic and achievable goal...is that students will be able to...comprehend most of the times...the messages received from a native speaker and to communicate their ideas comprehensibly most of the times to a native speaker. The goal is to be able to communicate functionally, not to become bilingual...»

(Chastain 1988: 356)

The aim of this article is offering the results of an empirical study which shows how a determined use of the language laboratory can improve the pupils' linguistic competence. The point of departure is the idea that the teaching of a foreign language excessively based on explicit grammatical knowledge does not develop communicative competence in learners. It is also considered that the lack of acoustic conditioning of classrooms at the moment of developing oral comprehension using a cassette player may damage the learners' sense of autoefficacy. The results of this study with university students confirm that the use of the laboratory for the development of oral comprehension is a very useful resource for the implicit acquisition of linguistic competence.

1. Adquisición de una segunda lengua

El desarrollo del proceso de adquisición de una segunda lengua evoluciona de forma lenta. El alumno que parte de una total incompreensión de los sonidos articulados, necesita aprender cómo se producen sonidos nuevos en la lengua extranjera y también cómo varían los patrones o estructuras sonoras de producción con respecto a la L1, cómo se combinan los distintos elementos lingüísticos a niveles oracional y discursivo, y cuál es la opción léxico-semántica más adecuada según el contexto comunicativo y el significado de lo que se desea decir. Todo ello está además intrínsecamente relacionado con la cultura y las características sociológicas propias del país al que pertenece la lengua que se está estudiando. El objetivo de este artículo es el de ofrecer un estudio empírico sobre cómo el uso del laboratorio de idiomas con alumnos universitarios de 1º de Filología Inglesa puede contribuir a mejorar su competencia lingüística.

1.1. El *input* oral

Para que se pueda producir la adquisición de una segunda lengua es imprescindible que el alumno esté sumergido en un entorno lingüístico favorable para ello. Desde la psicolingüística, Clark y Clark (1977: 136) lo explicaron en estos términos: «*You can't get out what you haven't put in*». Por ello, teóricos de la lingüística aplicada abogan por un *input* comprensible, que vaya sólo un poco más allá de los conocimientos del alumno (Krashen, 1982). Long (1983) añade que la adquisición de una lengua es un proceso implícito en el que se interiorizan las reglas gramaticales cuando se está expuesto a textos escritos u orales, pero auténticos. Estos estudios no minimizan en ningún momento el papel que se le concede a la interacción, ya que el verdadero aprendizaje de una lengua extranjera sólo se produce si el alumno tiene la ocasión de practicar y producir de forma oral o escrita lo que ha oído o leído.

En el caso de una lengua extranjera es en el aula donde se ha de crear ese ambiente lingüístico adecuado proporcionando al alumno todo tipo de *input*, tanto oral como escrito. Con respecto al *input* oral, esto parece significar que se ha de favorecer en primer lugar, el uso preferente de la lengua extranjera en la clase ya sea en interacciones profesor-alumno o alumno-alumno, y en segundo lugar, la exposición del alumno a grabaciones de material comercializado o auténtico, de tipo audio o audio-visual.

1.2. La gramática mental basada en el método deductivo

Las nuevas corrientes filosóficas de la enseñanza de una segunda lengua se apoyan en los pilares del constructivismo. Se considera que la construcción del conocimiento gira alrededor de tres aspectos básicos: estamos genéticamente pre-dispuestos para adquirir ciertos conocimientos, el aprendizaje se produce a partir de nuevas experiencias y de la comprensión de los estímulos que se nos ofrecen y en tercer lugar, cualquier nuevo aprendizaje origina un proceso de acomodación de la nueva información completando o desechando los conocimientos previos adquiridos (Jackendoff, 1993).

En la corteza cerebral, los lóbulos temporales son los responsables de la audición, el aprendizaje, la memoria y las emociones. Según el neurocirujano Penfield (citado en Harris 1969: 54) nuestro cerebro es una grabadora de alta fidelidad que recoge de forma simultánea en las zonas temporales cualquier información a la que se le haya prestado atención de forma consciente. Por ello, el posibilitar que el alumno pueda oír distintas situaciones comunicativas con tareas dedicadas a favorecer la comprensión del texto oral nos resulta de gran utilidad para que el alumno



pueda crear sus propias hipótesis mentales sobre el funcionamiento de una lengua extranjera sin estar trabajando de forma explícita sobre las reglas gramaticales de la misma.

La puesta en práctica de muchos de nuestros conocimientos en nuestra vida normal es de forma inconsciente. Pertenecen a un conjunto de reglas, a una especie de gramática mental que vamos construyendo continuamente. Así nadie, en el momento de hablar, está pensando si el sujeto de la frase que está pronunciando ocupa el primer o último lugar en la oración, aunque de forma intuitiva sí pueda ser consciente de los errores que haya producido e incluso intentar corregirlos durante su propio discurso.

2. El laboratorio de idiomas

En los años 60 se produjo en América un enorme auge en la enseñanza de la segunda lengua. Las revistas profesionales americanas describían técnicas pertenecientes al método audio-lingüístico. Según esta teoría, la lengua no es más que un conjunto de hábitos verbales que se aprendían a partir de la imitación y repetición (Skinner, 1957), por lo que se recomendaba como práctica docente el ofrecer al alumno una estructura determinada la cual el alumno iba repitiendo con distintos items lexicales. El profesor ejercía un control absoluto sobre la producción verbal del alumno y los errores eran casi imposibles de cometer. El laboratorio de idiomas se convirtió así en un elemento tecnológico de gran ayuda porque el alumno de forma colectiva o individualizada podía oír un enunciado y repetirlo hasta que su pronunciación quedaba casi igualada al del nativo de la grabación.

Sin embargo, este método no dio los resultados deseados. El trabajar únicamente la corrección gramatical en contextos muy determinados, no permitía la adquisición de la competencia comunicativa hoy en día recomendada en los diseños curriculares de las lenguas extranjeras españolas. Por otro lado, la repetición llevaba a una monotonía en la clase que poco hacía a favor de la motivación de los alumnos. Sin lugar a dudas, la forma en que se presenta un material lingüístico nuevo, los pasos que se siguen para involucrar al alumno en el aprendizaje de cualquier lengua extranjera y el tipo de aprobación/corrección que dé el profesor a las respuestas del alumnado influyen en la opinión que cada alumno tiene sobre su propia capacidad de llevar a cabo con éxito una tarea (Arnold, 2000).

En la actualidad, se investiga la relevancia de planificar cuidadosamente los distintos pasos para involucrar de forma activa al alumno en las clases de lengua extranjera atendiendo no sólo a sus exigencias cognitivas y a la organización de la clase, sino también a las necesidades afectivas del alumno. En el estudio empírico que se describe a continuación se ofrecieron al alumno en el laboratorio de idiomas diversas audiciones seleccionadas por el interés que podía suscitar y no por sus características gramaticales. En ningún momento se pidió que el alumno repitiera lo oído, aunque tenía la libertad de poderlo hacer si lo juzgaba necesario. El laboratorio fue usado como un recurso educativo que permitía al alumno de forma individualizada «sumergirse» durante una hora en el contexto lingüístico de la lengua extranjera que estaba aprendiendo.

3. El laboratorio de idiomas con alumnos universitarios: un estudio experimental

3.1. Participantes y contexto

Dado que, año tras año, los alumnos de 1º de Filología Inglesa muestran una baja capacidad de comprensión oral y, por lo tanto, una actitud negativa ante la

realización de actividades de comprensión oral en el aula, se diseñó un estudio semi-longitudinal para observar si el cambio de condiciones en las que se llevan a cabo dichos ejercicios podía producir una mejora de los resultados y, consiguientemente, una actitud más positiva en los alumnos que les ayudase a fomentar estrategias de autonomía de aprendizaje en el procesamiento de información en su segunda lengua.

En primer lugar, se entrevistaron a sesenta y cinco alumnos de 1º de Filología Inglesa de la Universidad de Huelva que señalaron las siguientes razones por las que creían que no habían desarrollado adecuadamente su capacidad de comprensión y, consecuentemente, de expresión oral: la pobreza de interacción en inglés en las aulas de niveles educativos anteriores, la falta de contexto situacional de los textos que iban a oír, los ruidos que se producían en o fuera del aula y que impedían que se oyeran las grabaciones en cintas, la mala acústica de las aulas, los distintos acentos de los hablantes y la velocidad en la producción oral de los mismos, la escasez de tiempo dado por el profesor para comprender las instrucciones y la tarea que tenían que hacer, el número reducido de veces que podían oír un texto oral (normalmente dos o tres) y la imposibilidad de volver a trabajar con el texto de la audición una vez que ésta hubiera acabado.

Por otro lado, manifestaron el sentir una especie de ansiedad ante los ejercicios de comprensión oral en el aula. Este sentimiento negativo parecía derivarse, en general, del hecho que las tareas estaban diseñadas para comprobar lo que entendía el alumno y no para enseñarle estrategias con el objeto de mejorar su capacidad de comprensión oral. Los alumnos reconocieron que todos estos factores enumerados con anterioridad les producía un estado de ansiedad al comienzo de cualquier actividad de comprensión oral y una gran merma de autoconfianza en este terreno, ya que las expectativas de obtener resultados negativos o muy bajos estaban casi aseguradas (Fonseca, 1999).

El análisis de todos estos factores que pueden impedir el desarrollo apropiado de la comprensión oral de muchos alumnos que estudian inglés en el sistema educativo español nos lleva a la conclusión que la mayoría de los problemas enumerados son de carácter no lingüístico, e incluso, que muchas de las dificultades enunciadas son de naturaleza afectiva y no sólo cognitiva. Se desprende también que las situaciones en las que se producen las audiciones y/o interacciones en el aula de inglés como lengua extranjera se diferencian de las que ocurren en la lengua materna en contexto natural por lo que el alumno no puede transferir las estrategias que pone en práctica durante cualquier conversación o mientras que ve el televisor.

3.2. Método de estudio

Analizadas las causas que originaban la pobreza de desarrollo de la comprensión oral, se negoció con los alumnos de 1º de Filología Inglesa la posibilidad de dedicar una hora extra en el laboratorio de idiomas de la facultad; es decir, una hora aparte de las tres semanales de la asignatura cuatrimestral Lengua Inglesa I. Dicha hora estaría fundamentalmente dedicada a ejercicios y tareas que persiguiesen el desarrollo de la comprensión oral. En las tres horas semanales de clase el código utilizado por la profesora fue exclusivamente la lengua meta y se trabajaron la comprensión lectora, la producción escrita, la reflexión gramatical, el contenido léxico y la expresión oral.

Para la hora complementaria los alumnos se organizaron en cinco grupos con una ratio máxima de dieciocho alumnos por grupo, ya que este es el número de cabinas existentes en el laboratorio. Se expusieron a grabaciones de textos orales, es decir, a discursos transaccionales con respecto al oyente. Se trataba así de proporcionar *input* oral de forma más individualizada porque el uso de cabinas y auriculares les permitía reducir la distracción o dificultad de audición causadas por ruidos ambientales en el aula.



Se diseñó un estudio experimental de estructura compleja. En primer lugar, se midió el nivel de competencia lingüística y el nivel de comprensión oral de los alumnos a principios y al final del cuatrimestre para evaluar el cambio que se producía durante este periodo. En segundo lugar, se seleccionaron siete audiciones con situaciones comunicativas cercanas a los intereses de los alumnos y que, a su vez, llevaban tareas variadas para evitar la monotonía. Finalmente, se completó este estudio con unas encuestas pasadas a los alumnos al final de las sesiones y antes de la realización de la prueba final con el propósito de conocer su opinión sobre las sesiones de laboratorio y para observar si se había producido un cambio de actitud con respecto a la actividad de audición de textos orales. Todos los grupos participaron en estas actividades durante un periodo de siete semanas.

3.3. Hipótesis

Constatado el bajo rendimiento de los alumnos de 1º de Filología Inglesa en la destreza de comprensión oral y su actitud negativa ante la realización de actividades de comprensión oral, consideramos que el uso del laboratorio de idiomas como recurso educativo que permite la realización de ejercicios de comprensión oral de forma individualizada puede tener una incidencia positiva en la actitud de los alumnos ante actividades orales y un efecto en la competencia lingüística de los alumnos; es decir, en la gramática mental de la lengua extranjera que están estudiando.

3.4. Recogida de datos e instrumentos de análisis

Con objeto de conocer el nivel inicial de los alumnos y poder valorar al final de la experimentación la existencia de una posible mejora, se usó una prueba inicial en la que se evaluaban variables como el conocimiento gramatical, el conocimiento léxico, las capacidades de comprensión oral y escrita y su habilidad ortográfica. No se evaluaron sus capacidades de producción ni oral, ni escrita. Se pretendía conocer sólo el nivel de adquisición de la segunda lengua, por eso se incluyó una prueba de tipo integrativa.

El material auditivo fue en parte seleccionado de cintas de audio existentes en el mercado para este fin, y en parte diseñado y grabado para los propósitos de esta experimentación. La variedad de material auditivo y las distintas pruebas de verificación de grado de comprensión oral después de cada audición obedecen a la intención de mantener el interés del alumno.

Las pruebas de verificación del grado de comprensión no pretendían, a excepción de la segunda¹, la captación de todo el material oral ni la reproducción completa del mismo. Su diseño obedeció al criterio de ayudar al alumno a guiar su atención a la información más relevante. Por ello, se permitía leer al alumno los ejercicios que tenía que realizar antes de oír el texto y realizar la tarea. Se obvió cualquier tema desconocido por ellos, por lo que no se incluyeron textos relativos a temas de un contexto cultural específico. Esto no supuso que el vocabulario o la sintaxis no hubieran sido modificados con tal fin. En ningún momento se intentó medir el desarrollo de su expresión oral. A aquellos alumnos que terminaban antes que los demás, se les permitía visionar videos grabados de la televisión británica sin ningún tipo de ejercicios relacionados con ellos.

Al final del periodo de experimentación, se pasó a los alumnos una prueba final de características similares a la inicial pero con un mayor nivel de dificultad con respecto al conocimiento lingüístico. La prueba oral final fue idéntica a la prueba inicial oral. La decisión de elegir exactamente la misma prueba de audición se debió a dos consideraciones: en primer lugar, para evitar cualquier variable extraña que se pudiera originar al cambiar el tipo de audición y buscar una semejante; en segundo lugar, se consideró que las características de la prueba de verificación² en sí y el haber transcurrido un periodo de cuatro meses entre la prueba de comprensión oral inicial y la de comprensión oral final no afectarían los resultados en esta audición.

Como último elemento de recogida de datos, se elaboraron unas encuestas finales para que los alumnos expresasen su opinión sobre el posible beneficio que pudieran originar las actividades realizadas en el laboratorio; el tipo de actividades y audiciones realizadas y la posible mejoría lograda en alguna destreza lingüística.

Las herramientas estadísticas que se usaron para llevar a cabo este estudio y observar las inferencias estadísticas fueron: un análisis de la correlación lineal para establecer la posible relación entre las distintas audiciones con las pruebas de competencia lingüística final y la de comprensión oral final; un estudio de regresión lineal múltiple para cuantificar el grado de relación existente entre las audiciones y las pruebas finales; y, finalmente, un análisis de conglomerados que divide a los alumnos en grupos homogéneos atendiendo a su nivel de inglés y nos permitía observar si se había producido un efecto diferenciador en cada grupo.

4. Resultados del estudio

La prueba inicial confirmó la pobreza de comprensión oral con respecto a su nivel de competencia lingüística en el ejercicio de audición de un texto de una locutora nativa grabada en una cinta. La media de la clase se estableció en dos puntos sobre diez en la prueba de competencia lingüística. El estudio estadístico señala, en primer lugar, que se ha producido una mejoría tanto en la comprensión oral como en la calificación global después del periodo de enseñanza. La diferencia entre las medias aritméticas obtenidas en las variables comprensión oral inicial y comprensión oral final (1.897) es superior a la resultante de la resta de la de las pruebas globales inicial y final (0.770). Esto indica que las audiciones y actividades realizadas para incrementar la destreza de comprensión oral han surtido su efecto. Este dato concuerda con la opinión de los alumnos manifestada en las encuestas donde una vasta mayoría del grupo experimental y del grupo de control afirma haber mejorado su comprensión oral.

Se observa también una notable mejoría en las audiciones en laboratorio con respecto a las audiciones en aula. Mientras que las medias aritméticas de las calificaciones de las pruebas realizadas en el aula son de 2,7 y 4,6, las de las sesiones en el laboratorio oscilan entre una mínima de 6,8 y una máxima de 8,2 (ver tablas 1 y 2).

	Máxima	Mínima	Media aritmética	Cuartiles		
Comprensión Inicial	8,1	0	2.703	25% < 1	50% >1 <4	25% >4
Comprensión Final	9	0	4.60	25% < 3	50% >3 <6,5	25% >6,5

Tabla 1. Resultados de pruebas de comprensión oral inicial y final realizadas en el aula

	Máxima	Mínima	Media aritmética	Cuartiles		
TEST 1	10	4	8.201	25% < 8	50% >8 <9	25% >9
TEST 2	9,7	2	6.934	25% < 5,5	50% >5,5 <8,6	25% >8,6
TEST 3	9	1	7.701	25% < 7	50% >7 <9	25% >9
TEST 5	10	4	7.446	25% < 7	50% >7 <8	25% >8
TEST 6	9,7	4,6	7.640	25% < 7	50% >7 <8,5	25% >8,5
TEST 7	10	3	6.848	25% < 5,25	50% >5,25 <8	25% >8

Tabla 2: Resultados de pruebas de comprensión oral en sesiones de laboratorio



Son frecuentes las quejas de alumnos y profesores sobre la mala acústica de las aulas asignadas para la enseñanza de asignaturas pertenecientes a la titulación de Filología Inglesa. Este estudio experimental confirma que la capacidad de comprensión oral de los alumnos de Lengua Inglesa de la Facultad de Humanidades de Huelva se ve afectada por la limitación en su capacidad de audición que se produce en el aula. Los alumnos pueden atribuir los bajos resultados en actividades de comprensión oral llevadas a cabo en el aula a su nivel de competencia transicional, cuando estos resultados están condicionados por la acústica del aula. El uso de auriculares en las sesiones de laboratorio ha ayudado a eliminar el ruido ambiental y, a su vez, ha favorecido la concentración del alumno.

Transcribimos a continuación las observaciones de algunos de los alumnos con respecto a la diferencia que ellos perciben en las actividades de comprensión oral según se realicen en el aula o en el laboratorio.

- «Hay gran diferencia cuando escuchas un *listening* en el laboratorio o en la clase, en la clase se percibe muy mal».
- «Es muy diferente la comprensión de un *listening* en el laboratorio que en clase. El laboratorio te permite más concentración».
- «Cada vez entiendo más cosas y esto me anima mucho a estudiar. Sin embargo, tengo que decir que en el laboratorio entiendo más cosas porque la audición en el aula no es muy buena».

(Observaciones de alumnos en las encuestas)

Muchos de los alumnos comentan también en las encuestas que las sesiones de laboratorio son las que verdaderamente les habían ayudado a progresar en la asignatura de Lengua Inglesa. El estudio estadístico confirma que el 53,98% de la varianza de los resultados obtenidos en la prueba denominada Final Global se debe a las sesiones realizadas en el laboratorio.

5. Conclusiones

Según Chastain (1988: 167): «las experiencias con resultados positivos tienden a ser repetidas, mientras las que resultan negativas son evitadas. Aquellas que se asocian al éxito se inician con confianza, mientras que las que se asocian al fracaso o desagrado se inician con malas ganas o disgusto».

La comprensión oral ha sido definida como un proceso cognitivo que se caracteriza fundamentalmente por depender de las inferencias, deducciones, predicciones o hipótesis y evaluaciones críticas que continuamente realiza el oyente (Byrnes, 1984). Constituye una destreza fundamental para la adquisición de la gramática mental de una lengua. El alumno de idiomas necesita un entorno lingüístico favorable que le permita adquirir el ritmo, la melodía y el orden de las palabras de una lengua.

Algunas sugerencias para aprovechar el trabajo con comprensión oral son las siguientes. En primer lugar, se puede favorecer que el alumno «prediga» cuántos hablantes intervienen, su edad, la relación entre los hablantes o incluso el tema de conversación simplemente visionando las imágenes sin oír el texto constituye una forma de crear unas hipótesis que pueden ser verificadas o no. En segundo lugar, se puede oír sólo el texto sin apoyo visual para que los alumnos deduzcan por el tono de voz el estado de ánimo de los interlocutores es otro pequeño paso que provee al oyente con más información paralingüística. También se puede dejar que el alumno realice las actividades «lingüísticas» de comprensión en pareja o individualmente, permitirle que rebobine las veces que le parezcan necesarias, ofrecerle la posibilidad de leer la transcripción escrita del texto antes de la corrección en voz alta con todo el grupo y permitir una visión/audición final en la que el alumno pueda comprobar que efectivamente ahora es capaz de comprender todo

el texto oral. Estos son pasos que favorecen el desarrollo de la comprensión oral. Los alumnos agradecen esta ayuda porque para ellos significa que la clase de comprensión oral no ha sido una pérdida de tiempo que les ha hecho sentir sus limitaciones.

Notas

- ¹ Los alumnos tienen que transcribir la letra de una canción en esta sesión de laboratorio.
- ² Se trata de una prueba de elección múltiple y una prueba de completar oraciones a partir de la información oral dada.

Referencias

- ARNOLD, J. (2000): *La Dimensión Afectiva en el Aprendizaje de Idiomas*. Cambridge, C.U.P.
- BYRNES, H. (1984): «The role of listening comprehension: a theoretical base». *Foreign Language Annals*, 17; 317-329.
- CLARK, H. H. y E. V. Clark. (1977): *Psychology and Language. An Introduction to Psycholinguistics*. San Diego, Harcourt Brace Jovanovich.
- CHASTAIN, K. (1988): *Developing Second-Language Skills. Theory and Practice*. San Diego, Harvourt Brace Jovanich.
- FONSECA MORA, M^a C. (1999): *El Papel de la Musicalidad del Lenguaje en el Proceso de Adquisición del Inglés como Segunda Lengua*. Tesis Doctoral, Universidad de Huelva.
- HARRIS, T. A. (1969): *I'm OK-you're OK*. Nueva York, Harper & Row.
- JENSEN, E. (1998): *Teaching with the Brain-Mind*. Alexandria, Virginia, ASCD.
- KRASHEN, S. (1982): *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford, Pergamon.
- KRASHEN, S. (1985): *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London, Longman.
- LONG, M. H. (1983): «Does second language acquisition make a difference. A review of research», en *TESOL Quarterly* 17; 359-382.
- ROST, M. (1990): *Listening in language learning*. Cambridge, C.U.P.
- SKINNER, B. F. (1957): *Verbal Behavior*. Nueva York, Appleton-Century-Crofts.

M^a Carmen Fonseca Mora
es profesora asociada del Departamento de Filología Inglesa de la
Facultad de Humanidades de la Universidad de Huelva.
Correo electrónico: mcarmen.fonseca@dfing.uhu.es