

Procesos que llevan a fomentar la fluidez en inglés como lengua extranjera (EFL) en un entorno universitario

Processes leading to fostering fluency in English
as a foreign language (EFL) in a university context

Miriam Cid Uribe

Universidad de Santiago de Chile
Chile

Isadora Reynolds Cavallieri

Pontificia Universidad Católica de Chile
Chile

Gabriel Arturo Farías Rojas

Universidad Adolfo Ibáñez / Academia de Idiomas - PDI
Chile

ONOMÁZEIN 63 (marzo de 2024): 110-125
DOI: 10.7764/onomazein.63.06
ISSN: 0718-5758



Miriam Cid Uribe: Departamento de Lingüística y Literatura, Facultad de Humanidades, Universidad de Santiago de Chile, Chile. | E-mail: miriam.cid.u@usach.cl

Isadora Reynolds Cavallieri: Facultad de Letras, Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile.
| E-mail: isadora.rc@gmail.com

Gabriel Arturo Farías Rojas: Doctorado en Estudios Americanos, Universidad Adolfo Ibáñez / Academia de Idiomas - PDI, Chile. | E-mail: prof.gfariasrojas@gmail.com

Fecha de recepción: julio de 2020
Fecha de aceptación: diciembre de 2020

Resumen

Esta investigación-acción describe una intervención de dos partes dirigida a fomentar la fluidez hablada en un entorno de enseñanza elegido. Estas partes se basaron en material teórico-práctico y auténtico, e hicieron uso de la instrucción centrada en la forma y las revisiones por pares. La tasa de éxito de la intervención se midió utilizando datos cualitativos y cuantitativos para evaluar el entorno de enseñanza, así como la calidad de los materiales y los métodos que se utilizaron en ambas intervenciones. Los datos cuantitativos se analizaron para encontrar una correlación entre la fluidez y las características del habla continua, al igual que para medir la mejoría en el desempeño de los participantes. Estos datos fueron triangulados con la percepción de los hablantes nativos de dicho desempeño. La intervención resultó efectiva ya que los participantes lograron una mayor competencia al acceder a las funciones del habla continua. Los resultados de la correlación no lograron demostrar la relación entre las características del habla continua y la fluidez, según la percepción de los hablantes nativos encuestados. Esto revela la necesidad de una mayor investigación en el área.

Palabras clave: fluidez; habla continua; percepción; entorno de enseñanza; investigación-acción; datos cualitativos/cuantitativos; evaluación.

Abstract

This action research describes a two-part intervention aimed at fostering spoken fluency in a chosen teaching environment. These parts were based on theoretical-practical and authentic material, and made use of form-focused instruction and peer revisions. The success rate of the intervention was measured using qualitative and quantitative data to assess the teaching environment, as well as the quality of the materials and methods used in both interventions. Quantitative data were analyzed to find a correlation between fluency and characteristics of continuous speech, as well as to measure improvement in participants' performance. These data were triangulated with the perception of native speakers of such performance. The intervention proved effective as participants achieved greater competence in accessing functions of continuous speech. Correlation results failed to demonstrate the relationship between characteristics of continuous speech and fluency, according to the perception of surveyed native speakers. This reveals the need for further research in the area.

Keywords: fluency; connected speech; perception; teaching environment; action research; qualitative/quantitative data; assessment.

1. Introducción

¿Qué significa ser fluido en un idioma? La palabra fluidez es un concepto que se ha reservado para evaluar la producción oral de hablantes no nativos, donde se deben cumplir varias condiciones para que estas personas se consideren fluidas (Koponen y Riggensbach, 2000), mientras que la deficiencia en cualquier nivel de lenguaje resulta en juicios de disfluencia (Riggensbach, 1991). Se piensa que la fluidez es el mayor logro para los estudiantes de idiomas y un hablante fluido es aquel que ha alcanzado el nivel más alto de dominio hablado de los idiomas (Brown, 2014; Freed, 2000; Kormos y Dénes, 2004). Sin embargo, no está claro cuántos niveles del idioma se deben dominar o cuáles son estos niveles. En general, se puede afirmar que la fluidez hablada es un fenómeno multidimensional y su definición afecta a los problemas fonológicos, lingüísticos, paralingüísticos y pragmáticos entre los más destacados, observables y medibles. Es esta calidad de fluidez de múltiples capas lo que dificulta que los investigadores y educadores estudien, evalúen y/o enseñen este aspecto de la producción oral. Este último aspecto apunta a describir el primer problema con respecto a la fluidez en un idioma extranjero o en un segundo idioma: ¿cómo podemos ayudar a los estudiantes a alcanzar el nivel de dominio del idioma que necesitan para que un interlocutor los considere fluidos si los instructores de idiomas no pueden determinar qué es fluidez?

Otro problema que surge, razón por la cual es tan relevante tanto para esta investigación como para fomentar la fluidez, es su alta valoración no solo en contextos académicos sino también en el mundo real. Ya McCarthy (2009, 2010) ha explicado cómo la fluidez brinda una ventaja comparativa también en el mercado laboral, ya que, por ejemplo, es más probable que un empleador contrate a aquel solicitante que demuestra un mejor dominio del idioma en lo que podría interpretarse como un idioma fluido. En otras palabras, la fluidez no solo es el nivel más alto de desempeño lingüístico oral, sino también es un rasgo deseable en el mundo real que puede generar tanto ingresos a largo plazo como mejores oportunidades de trabajo y un acceso más fácil a la educación superior en un país extranjero. Respecto a este último punto, se ha demostrado que los estudiantes que estudian en el extranjero experimentan ansiedad aculturativa como resultado del encuentro con otra cultura, lo que redundaría en una percepción de falta de fluidez (Yeh e Inose, 2003). Basándonos en esta información, hemos especulado que es necesario informar a los estudiantes sobre las ventajas de trabajar para adquirir fluidez en una segunda lengua / lengua extranjera porque, especulamos, esa conciencia puede, en última instancia, conducir a un aumento de la motivación para acceder a la lengua meta de manera fluida.

2. La investigación

Este artículo informa sobre los resultados de una investigación realizada en la Pontificia Universidad Católica de Chile y en la Universidad de Santiago de Chile, entre 2015 y 2016.

El objetivo general de este estudio fue evaluar los efectos de la instrucción explícita de las características del habla continua en términos de fluidez y, para alcanzarlo, se siguieron los procedimientos paradigmáticos de la investigación-acción, en tanto investigación disciplinada que informa las prácticas de enseñanza futuras bajo los principios de “aprender haciendo” (Ferrance, 2000; O’Brien, 2001). En tal sentido, y siguiendo a Susman (1983), se proponen las cinco etapas consideradas: diagnóstico, planificación de la acción, actuación, evaluación, especificación del aprendizaje y diagnóstico nuevamente.

Después de revisar la literatura sobre el tema de la fluidez y evaluar el contexto de enseñanza donde se llevaría a cabo la investigación de acción, fue evidente que había un problema de “vida real” que debía abordarse. Como se mencionó anteriormente, la fluidez es un concepto altamente esquivo, pero también es altamente valorado. Esto nos llevó a creer que era importante fomentar la fluidez en los estudiantes de inglés como lengua extranjera (EFL) tanto por su relevancia pedagógica como porque lograr una mayor competencia oral conduce a ingresos a largo plazo. Este paradigma en particular no es común en los estudios de fluidez, pero, como se verá, fue muy eficaz para revelar cómo los instructores y los alumnos conceptualizan la fluidez en este entorno, así como para mostrar cómo la participación de los estudiantes en el ciclo de investigación-acción puede llevar a la creación de materiales y métodos de enseñanza mejores y más efectivos.

Aunque este estudio siguió los postulados de la investigación de acción, sí se basó en un enfoque de método mixto para la recopilación de datos con el fin de evaluar la efectividad de la intervención. Se recopilaron datos tanto cualitativos como cuantitativos, para diagnosticar el estado de la intervención y para validar los resultados obtenidos. Los datos cualitativos se recopilaron mediante encuestas, con el objetivo de evaluar primero el contexto de la situación, luego entender cómo los instructores y los alumnos observaban la fluidez en este entorno y, finalmente, evaluar la calidad y la eficacia de los materiales utilizados en la intervención. Los datos cuantitativos se recopilaron por medio de un párrafo de texto corrido destinado a obtener el uso de las características del habla conectada y medir si la intervención había ayudado a los estudiantes a incorporarlos a su producción oral. Finalmente, con el objetivo de triangular los datos y garantizar la validez de las pruebas, ideamos un cuestionario que evaluó la fluidez percibida en la que instructores experimentados juzgaron las muestras de habla recolectadas para obtener datos numéricos que pudieran establecer la conexión entre la conversación —en tanto discurso de flujo— y la fluidez.

Las variables de fluidez de expresión que elegimos estudiar fueron la frecuencia del habla, la proporción de tiempo de fonación, la duración media de las ejecuciones y la duración de la pausa. Para las variables de fluidez de velocidad, se eligió la velocidad del habla porque se considera una medida de “qué tan rápido” es el habla de un hablante en particular (Tavakolil y Skehan, 2005), ya que calcula la cantidad de sílabas producidas por minuto (Riggenbach, 1991). La longitud media de las ejecuciones explica qué tan “larga” es la ex-

presión entre pausas (Tavakolil y Skehan, 2005). Se dice que los aumentos en la duración media de las ejecuciones pueden ser una indicación de que el hablante ha logrado una mayor procesalización del conocimiento (Towell, 2002). La relación de tiempo de fonación expresa el tiempo empleado en hablar como una proporción del tiempo total de una expresión (Towell, Hawkins y Bazergui, 1996), y proporciona un vínculo entre los fenómenos de habla y pausa (Vercellotti, 2012). En cuanto a la fluidez de la ruptura, observamos la duración de la pausa silenciosa, que son períodos silenciosos sin rellenos (Cenoz, 2000), pero también nos centramos en la ubicación de las pausas. De acuerdo con Cenoz (2000), las pausas ubicadas en lugares que no corresponden a los límites sintácticos, o pausas sin coyuntura, se consideran pausas “disfluentes” porque señalan interrupciones en el nivel de formulación del mensaje. Es decir, las pausas sin coyuntura son un indicador de la falta de automatización de los procesos del habla.

La intervención se centró en el fomento de la fluidez mediante el desarrollo de la conciencia metacognitiva de sus componentes, con especial énfasis en las características del habla conectada en inglés, porque el rendimiento oral fluido puede relacionarse con los diferentes estratos de fonética y fonología, que van desde la precisión segmentaria hasta la prosodia. Hieke (1985) postula la idea de que el habla fluida es igual al habla continua. Por ejemplo, el fenómeno de vinculación, o reestructuración de sílabas, puede asociarse a un principio de “facilidad de esfuerzo”, motivado por la necesidad de lograr una articulación “máxima fluida” y “mínimamente compleja” (Hieke, 1984: 345). En ese sentido, la vinculación se puede considerar como un marcador para el habla fluida, enfatizando la relevancia de incluir esta característica del habla continua en la producción oral dinámica.

2.1. Preguntas de investigación, hipótesis y objetivos

- ¿Cómo mejorar la concienciación metacognitiva de los componentes de la fluidez hablada y brindar capacitación explícita sobre las características del habla conectada en inglés mejora la producción oral de los estudiantes de inglés como segunda lengua?
- ¿Cómo se puede medir e interpretar esta mejora en términos de fluidez?

Para responder estas preguntas, seguimos los siguientes pasos: (1) describimos el comportamiento de las variables temporales y fonológicas; (2) intentamos encontrar una conexión entre estas variables y las impresiones generales de la fluidez por parte de un oyente; (3) intentamos proponer pautas metodológicas para ser utilizadas en la enseñanza de EFL y ESL con la debida atención a aquellas características del habla conectada que parecen fomentar la fluidez oral.

A partir de las preguntas arriba planteadas, hemos generado la siguiente hipótesis: la fluidez hablada en los hispanohablantes de inglés como lengua extranjera se fomenta

mediante la instrucción explícita de las características del habla continua y mediante el aumento de la conciencia metacognitiva de los componentes de la fluidez hablada, lo cual se logra mediante la utilización de métodos y materiales basados en los principios de la investigación-acción.

Con el fin de demostrar esta hipótesis, se han determinado los siguientes objetivos: (1) investigar el concepto de fluidez hablada tal como se manifiesta en los hablantes de una segunda lengua, tanto en su sentido amplio como estrecho; (2) fomentar la fluidez oral en los hispanohablantes del inglés como segundo idioma mediante el desarrollo de la conciencia metacognitiva de sus componentes, con especial énfasis en la enseñanza de las características del habla conectada; (3) incorporar los principios de la investigación de acción en el diseño de una intervención que pueda ayudar a fomentar la fluidez hablada; (4) describir el comportamiento de las variables temporales y fonológicas, ya que contribuyen a la fluidez en inglés; (5) encontrar una conexión entre estas variables y las impresiones generales de fluidez por parte de un oyente; (6) proponer una definición de trabajo del concepto de fluidez hablada en hablantes de un segundo idioma que pueda utilizarse con fines pedagógicos; y, por último, (7) proponer pautas metodológicas para ser utilizadas en la enseñanza de EFL y ESL con la debida atención a aquellas características del habla conectada que parecen fomentar la fluidez oral.

2.2. Contexto

El contexto elegido para esta investigación de acción fue la carrera de pregrado llamada Pedagogía de Inglés en la Facultad de Humanidades de la Universidad de Santiago de Chile. Los participantes en la intervención fueron estudiantes del segundo año de la carrera, altamente motivados por su proceso de aprendizaje. Los académicos de la facultad también participaron en la fase de diagnóstico respondiendo nuestro cuestionario. El plan de estudios de este grado requiere que los estudiantes realicen cuatro cursos de fonética y fonología en inglés. Estas asignaturas tienen un alto componente práctico y están organizadas de manera jerárquica para que los estudiantes comiencen a nivel segmentario y terminen con prosodia. Debido a situaciones internas en la carrera de Pedagogía en Inglés, el componente de fonética y fonología destinado a la adquisición del habla continua para estos estudiantes se vio discontinuado. La intervención, entonces, tuvo como objetivo ayudar a los estudiantes a mejorar su desempeño fono-fonológico, incorporando características del habla continua en inglés, específicamente la asimilación, la juntura, la elisión y el debilitamiento vocálico. Otros aspectos que se trataron de manera tangencial fueron: la precisión segmentaria, la correcta colocación de la tensión, el uso correcto de los patrones de entonación, el uso de las estrategias y pausas compensatorias y la confluencia, es decir, la interacción con un interlocutor. Estos aspectos finales también se incluyeron en la intervención en base a los hallazgos de los instrumentos que se describen a continuación.

2.3. Instrumentos

2.3.1. Evaluación del contexto

El primer instrumento diseñado fueron dos encuestas destinadas a evaluar: (1) el estado del contexto al profundizar en el conocimiento del participante sobre el concepto de fluidez; (2) anticipar las necesidades de los estudiantes involucrados en el estudio, así como las expectativas que los instructores tienen sobre su producción hablada para diseñar los materiales. Por otra parte, se diseñó una encuesta dirigida a los académicos de la facultad, con el fin de averiguar qué priorizaron al enseñar habilidades de expresión oral y a qué prestaron atención al evaluar la producción oral. La encuesta incluyó tres preguntas relacionadas con sus percepciones de fluidez y cómo se manifestaron en el contexto de la enseñanza. Es decir, en qué aspectos del lenguaje hablado se enfocaron al evaluar el desempeño hablado, cuáles pensaron que eran los más deficientes en el habla de sus alumnos y cuáles eran los más importantes al calificar las tareas orales. Se les dio ocho opciones para elegir, que se basaron en los aspectos del habla en los diferentes estratos de lenguaje que la literatura de revisión mencionó como importantes para la fluidez: capacidad de interactuar con un interlocutor, elección del registro, precisión segmentaria, uso de las características del habla conectada, uso correcto de los patrones de acentuación y entonación, velocidad de entrega hablada, uso correcto de la sintaxis, y, finalmente, el vocabulario.

La segunda encuesta aplicada a los estudiantes de la carrera solicitaba de ellos que describieran su propia producción hablada y sus prioridades como aprendices. Se les pidió, además, calificar su fluidez, confianza al hablar en clase y confianza cuando se dirigen a angloparlantes, utilizando tres preguntas de escala Likert clasificadas desde 1 siendo la más baja hasta 7 siendo la más alta. Luego se les pidió que eligieran qué características del lenguaje hablado eran necesarias para manejar con fluidez y cuáles de ellas tenían el mayor impacto en su propia fluidez. Esta fue una pregunta de opción múltiple y las opciones fueron las mismas que las que se usaron para el cuestionario del profesorado descrito anteriormente. Finalmente, se les pidió que comentaran sobre lo que pensaban que era el aspecto más difícil de hablar en inglés en forma de una pregunta abierta.

2.3.2. Evaluación de la intervención desde el punto de vista de los participantes

Con el propósito de medir la calidad de los materiales preparados y la efectividad de los métodos utilizados en los talleres, se diseñó una tercera encuesta. El cuestionario incluía preguntas de escala Likert, preguntas cerradas y una pregunta abierta. Las preguntas de la escala de Likert pedían a los participantes clasificar la utilidad de los talleres para mejorar su fluidez, su nivel de satisfacción con ellos y la utilidad de los materiales en una

escala de 1 a 7. Las preguntas cerradas intentaban elicitar las bondades del uso de los materiales en términos de mejorar su fluidez. Comentario e ideas acerca de los talleres fueron escritos de manera abierta.

2.3.3. Medición del habla continua y la fluidez

Con el fin de medir la efectividad del nivel de mando de las características del habla conectada en inglés que tenían los participantes, diseñamos un fragmento de texto en ejecución que podría provocar la producción de enlaces, elección, asimilación y formas débiles. El párrafo tenía un total de 435 sílabas y 77 instancias de formas débiles, 66 enlaces (52 enlaces Cf-Vi, 6 enlaces [r], 2 enlaces [ʷ] y 6 enlaces [i]), 36 de asimilación (16 de lugar y 10 de voz), 43 de elisión (17 sílabas y 16 Cf de elisión de /t/ o /d/) y 3 instancias de elisión y co-ocurrencia de asimilación. También hubo casos de modificaciones más 'opcionales' o 'coloquiales' como elisión de /v/ en (4), y omisión de la h en formas débiles (3), eliminación de Vi schwa (3) y asimilación progresiva de la manera (6). Como se mencionó en la introducción, elegimos utilizar un método de obtención de texto en ejecución para controlar las variables extrañas gracias a la baja carga cognitiva inherente a esta tarea, y también porque nuestro enfoque principal eran los aspectos básicos de la articulación.

Este instrumento se aplicó antes de la intervención como prueba diagnóstica. Se usó nuevamente después del primer taller y después del segundo taller para especificar el aprendizaje y diagnosticar la efectividad de la intervención. El texto fue grabado por un hablante nativo de SSBE (*speaker of standard British English*) para usarlo como una guía para los participantes y un medio para comparar los resultados obtenidos de los participantes. Las muestras de habla obtenidas de la aplicación de estos instrumentos se analizaron en busca de la producción (o falta de ellas) de los rasgos meta. Las muestras se procesaron para obtener cuatro medidas de fluidez de expresión para establecer si había una conexión entre la incorporación de características del habla continua y los cambios en la fluidez. Para la ruptura de la fluidez, medimos el tiempo total en pausa (o el tiempo de corte) y el tipo de pausas producidas, es decir, las que se colocaron en la juntura y las que se colocaron en una posición sin juntura. Para estas variables, utilizamos un corte de pausa de 0.25 [s], siguiendo a Kormos y Dénes (2004). Para la fluidez de la velocidad, calculamos la velocidad del habla [syll / m] ($SR^1 = N^\circ \text{ total de sílabas} / \text{tiempo total cortado} * 60$), relación de fonación-tiempo ($TPR^2 = \text{tiempo total cortado} / \text{tiempo total}$) y la duración media de las carreras ($MLR^3 = \text{sílabas totales} / N^\circ \text{ total de pausas}$).

1 *Speech Rate*

2 *Total Pruned Time*

3 *Mean Length of Runs*

2.3.4. Medición de la fluidez percibida

El instrumento final fue un cuestionario entregado a dos hablantes nativos. Consistió en cuatro preguntas, donde la primera de ellas fue “es este hablante con fluidez” y el evaluador solo pudo responder sí o no. Las siguientes tres preguntas fueron de la escala de Likert que van del 1 al 7 (una es la más baja, siete la más alta), donde se les pidió que calificaran qué tan fluido era el hablante, qué tan rápido era su habla y qué tan nativos sonaban los hablantes. A los dos jueces se les mostraron las diferentes muestras obtenidas de tres puntos en el tiempo (antes, después del primer taller y después del segundo taller) al azar y les piden que respondan las preguntas antes mencionadas para cada uno. La razón principal por la que decidimos incluir este instrumento final fue para garantizar la validez de la interpretación de nuestros resultados mediante la triangulación de los datos. Además, estos resultados numéricos se utilizaron como variables independientes cuando realizamos modelos de regresión lineal simple para encontrar correlaciones entre la producción de características del habla conectada en inglés, la fluidez de la expresión y la fluidez percibida.

3. La intervención

La intervención se llevó a cabo entre el segundo semestre de 2015 y enero de 2016. Consistió en dos talleres separados cuyo objetivo era fomentar la fluidez y que tuvo lugar en la Facultad de Humanidades de la Universidad de Santiago. Cada taller duró cuatro sesiones con un descanso de dos semanas entre ellas.

3.1. Participantes

Los participantes de la intervención fueron todos estudiantes de la Pedagogía en inglés, que asistieron a su segundo año en ese momento, entre las edades de 19 y 21. Al principio, 13 estudiantes participaron del primer taller y dos estudiantes trabajaron como grupo de control. Al final del segundo taller, solo cuatro participantes habían asistido a los ocho talleres. Solo se consideraron sus muestras de habla y las respuestas a los cuestionarios para el análisis de los datos. Estos cuatro participantes eran dos mujeres y dos hombres, mientras que el grupo de control estaba formado por dos mujeres, y se caracterizaban por un gran sentido de compromiso con la superación personal.

3.2. Materiales y métodos

El primer taller fue diseñado para cubrir cuatro temas relacionados con la fluidez y el habla continua. El primero se refirió a los siguientes aspectos: fluidez y juntura, asimilación, elisión y, finalmente, a una revisión de estas tres características del habla continua. Otros aspectos de la fluidez y el habla continua se abordaron siempre y cuando ocurrieran. Los materiales preparados para la primera intervención fueron guías teórico-prácticas que se

dividieron en cuatro secciones: teoría y práctica de transcripción, actividades de ejercitación, práctica revisada por pares y discusión grupal. Las pautas teóricas y la base para las actividades de ejercitación se inspiraron en los contenidos y ejercicios de los capítulos sobre el habla continua en Brown (2014) y Cruttenden (2014). El objetivo de la discusión grupal era obtener un discurso espontáneo y brindar al investigador la oportunidad de proporcionar comentarios sobre los aspectos que los participantes consideraran más relevantes para ellos en la encuesta. Cada sesión del taller incluyó una sección de comentarios donde se pidió a los participantes que comentaran el material que habíamos utilizado y si sentían que estaban trabajando para mejorar sus habilidades orales. Esta sección final se incluyó en función de lo que proponen los principios de la investigación-acción, que es de naturaleza colaborativa y participativa, y todas las partes interesadas deben formar parte del proceso de toma de decisiones.

Con respecto a esto, los comentarios de la primera sesión fueron bastante útiles y ayudaron a afinar los materiales para los siguientes tres. Los participantes mencionaron que habíamos dedicado demasiado tiempo a la teoría y que dividir la sesión en teoría y práctica les dificultaba la integración de su aprendizaje. Además de esto, también tuvieron problemas para proporcionar retroalimentación a sus compañeros. Sobre esta base, modificamos la guía de estudio para la segunda sesión utilizando un enfoque más FFI, donde elegimos intercalar puntos teóricos con ejercicios de perforación y transcripción. Añadimos una sección de práctica adicional al final, donde los participantes identificaron primero las características del habla conectada presente en un breve pasaje y luego tuvieron que practicar por su cuenta, con comentarios en línea del investigador que lleva a cabo el taller. Finalmente, para el trabajo revisado por pares, creamos un cuestionario que ayudó a los participantes a proporcionar comentarios más concisos. La discusión al final de la sesión reveló que las enmiendas a los materiales utilizados fueron muy bien recibidas, por lo que continuamos usando este formato para las dos sesiones finales.

En la fase de aprendizaje específico de la intervención, analizamos las muestras de habla de los participantes y se evidenció la necesidad de seguir trabajando con respecto a la producción de formas débiles. A la luz de esto, decidimos realizar un segundo taller con un ligero cambio en nuestro enfoque de la enseñanza del habla conectada y decidimos incorporar material auténtico. En esta ocasión, los participantes trabajaron con un extracto de la obra "Top Girls" de Caryl Churchill en 1982, que se destaca por su uso de discurso superpuesto (Ivanchenko, 2007). En el segmento del acto primero utilizado en el taller, los personajes emulan la compleja dinámica del discurso hablado en el mundo real mediante interrupciones y superposiciones (Cohen, 1986). Se estimó que, además de ser usado para continuar revisando las características del habla continua en contexto, esto la convertía en una pieza adecuada para abordar las características de la co-articulación. En las dos primeras sesiones, se pidió a los participantes que identificaran las características en el diálogo y las leyeran en voz alta. Luego obtuvieron una respuesta inmediata del investigador. En esta

interacción, notamos que los participantes todavía estaban luchando con la producción de formas débiles, por lo que incorporamos un capítulo del libro de Hewing (2007), “English Pronunciation in Use: Advanced”. El capítulo en cuestión trata sobre las formas débiles en el habla continua de una manera teórico-práctica, similar a la que habíamos usado para diseñar guías de estudio para el taller uno. Un aspecto notable del segundo taller fue que, en la última sesión, los participantes se dieron comentarios mutuos sin confiar en el investigador. Creíamos que esto era una gran señal del desarrollo de la conciencia metacognitiva que este proyecto tenía como objetivo desarrollar en los participantes. La intervención finalizó con la grabación de un conjunto final de muestras de habla y la encuesta para evaluar los talleres.

4. Resultados

La siguiente sección informará principalmente sobre los resultados obtenidos de las encuestas recopiladas de los académicos y los participantes. No ampliaremos los datos numéricos obtenidos de las muestras de voz porque este aspecto va más allá del alcance de este artículo. Además, el pequeño tamaño muestral dificulta la expansión de nuestros hallazgos a la población general, por lo que el análisis estadístico solo puede considerarse pertinente a esta situación contextual y a estos participantes en particular, cuestión por lo demás característica a una investigación-acción. Sin embargo, podemos mencionar que la intervención fue exitosa porque el análisis de las muestras de habla mostró una gran mejora en la incorporación de las características del habla continua después de la primera intervención para todas las funciones en estudio; sin embargo, esta mejora se mantuvo o se redujo ligeramente en la segunda intervención. En lo referente a encontrar una conexión entre el habla continua y la fluidez de la expresión, solo pudimos encontrar una correlación positiva significativa entre la velocidad del habla y la juntura (spearman: 0.504, sig. 0.046). Las otras dos correlaciones significativas fueron entre la velocidad del habla y las pausas en la posición de no juntura (spearman: -0.555, sig. 0.026) y la longitud media de los enunciados y las pausas en la posición de no juntura (spearman: -0.749, sig. 0.001). Sin embargo, estos dos últimos resultados no son sorprendentes, ya que la naturaleza de cómo se calculan la SR⁴ y la MLR⁵ depende del número y la duración de las pausas en una muestra. Con respecto a la conexión entre la fluidez percibida, la fluidez de expresión y el habla continua, los únicos resultados significativos se encontraron entre las percepciones de velocidad y las medidas de fluidez de velocidad, lo cual, una vez más, no es solo lógico sino también esperado.

4 Ref. 1

5 Ref. 3

4.1. Lo que reveló el contexto acerca del modo de fomentar la fluidez en la clase de inglés como lengua extranjera

La encuesta dirigida a los participantes iniciales del primer taller reveló que la mayoría de ellos no estaban satisfechos con su desempeño oral, con un puntaje promedio para las calificaciones de fluidez hablada de 3.9 (de 7). También fue evidente que los participantes se sentían más seguros al hablar con sus maestros en el aula (promedio: 3.8) que con hablantes nativos (promedio: 3.6). Las respuestas a las preguntas de selección múltiple evidenciaron que los participantes creían que la fluidez estaba más relacionada con las variables fonológicas que con los aspectos de la gramática y/o la pragmática. Además, los componentes interactivos del lenguaje tampoco se consideraron relevantes. La tabla 1 resume estos resultados. Las respuestas a las preguntas abiertas refuerzan la idea de que los estudiantes en este contexto de EFL están más preocupados por la pronunciación, de segmentaria a prosódica, que por cualquier otro aspecto. Los participantes mencionaron problemas como el uso de formas débiles, la tendencia a la pronunciación de estilo español, el estrés y el acento.

TABLA 1

Respuestas a las preguntas de escala Likert de la encuesta realizada a los participantes antes de la intervención con respecto a su producción oral

	BEING ABLE TO INTERACT WITH OTHERS	KNOWING WHEN TO USE DIFFERENT REGISTERS	CORRECT PRONUNCIATION OF SOUNDS	SPEAKING FAST AND WITH LITTLE PAUSES	USING FEATURES OF CONNECTED SPEECH	USING CORRECT INTONATION	USING COLLOCATIONS	OTHER
According to your perception, which of these abilities are necessary to be fluent in English?	30%	30%	80%	20%	60%	50%	20%	0%
From the above, choose the three options you find have a greater impact on fluency.	30%	20%	70%	20%	60%	60%	20%	0%

Curiosamente, los resultados de la encuesta realizada a los miembros de la facultad diferían de lo que los participantes pensaban que era más importante en la producción hablada. La encuesta fue respondida por 9 académicos que imparten clases en la carrera

de Pedagogía de Inglés. Todos ellos pensaron que la capacidad de interactuar con un interlocutor era importante para la interpretación oral, y las características más relevantes fueron el habla, la prosodia y el uso del lenguaje formulaico (78% para todos). La precisión segmental llegó al tercer lugar con un 67%, junto con la opción de registro. La velocidad no estaba entre las opciones más populares. Cuando se les preguntó qué aspecto era más deficiente en el desempeño de sus estudiantes, la opción más popular fue la prosodia, seguida de la precisión segmental y el habla continua. Finalmente, a lo que estos profesores prestaron más atención fue la prosodia (56%) y la interacción con los interlocutores (44%). Ninguna de las otras alternativas fue elegida.

Lo que se puede extraer cuando se comparan estos dos conjuntos de resultados es que hubo una falta de coincidencia en este contexto entre lo que los estudiantes pensaban que era importante para ellos y lo que sus académicos están evaluando. Sin embargo, estuvieron de acuerdo en la importancia de los aspectos fonológicos del habla, pero el grado en el cual ciertos aspectos eran más relevantes variaba. Mientras que los estudiantes estaban más preocupados por los segmentos, los académicos estaban más preocupados por la prosodia. Lo que se puede decir sobre estas inferencias es que, mientras que los académicos se preocupan más por que sus estudiantes puedan comunicarse con otros, es decir, les dan importancia a las características interactivas del lenguaje, a los estudiantes pareciera importarles más la precisión.

Con respecto a los cuestionarios diseñados para evaluar los métodos y materiales utilizados en la intervención, los cuatro participantes dijeron lo siguiente: en primer lugar, las preguntas a escala de Likert revelaron que estaban más satisfechos con el primer taller que con el segundo (5.5 para el primero, 6.5 para el segundo) y pensaron que también era un poco más útil (6.3 vs. 6.5). Los materiales utilizados en el segundo taller también fueron más apreciados que aquellos utilizados en el primero (6.5 vs. 6.0). Este punto final fue reforzado por las respuestas a las preguntas cerradas. Los participantes consideraron que el utilizar materiales auténticos les ayudó a mejorar su fluidez más que las actividades de ejercitación, aunque también valoraron el trabajo entre pares y se enfocaron más en las formas débiles. En la pregunta abierta, respondida por tres de los cuatro participantes, mencionaron que el material había sido demasiado denso al comienzo de los talleres, que les habría gustado más ejercitar las formas débiles, pero rescataron el hecho de que se propiciara el trabajo en pequeños grupos como un factor positivo. Con respecto al último punto, creemos que estaba relacionado con el hecho de que era más fácil para los investigadores abordar los aspectos segmentales y prosódicos de la producción de los participantes y brindar así retroalimentación en el momento. Esto también puede explicar el por qué los participantes prefirieron el trabajo entre pares sobre las actividades de ejercitación, considerando que el primero también significa que pueden recibir comentarios en línea sobre su producción.

5. Conclusiones y proyecciones

Esta investigación-acción pudo explicar la importancia de fomentar la fluidez en un contexto de EFL basado en lo que se revisó en la literatura y lo que se reveló al evaluar la intervención. Descubrimos que la fluidez es altamente valorada tanto en entornos académicos como no académicos, y fomentar esta habilidad es beneficioso para los estudiantes de L2 a largo plazo. Debido a esta relevancia del mundo real, encontramos que es necesario proporcionar a los instructores y evaluadores de idiomas una definición pedagógica del concepto de fluidez. Como definición de trabajo, proponemos que hablar con fluidez en una segunda lengua o un idioma extranjero significa haber podido hablar extensamente, con un mínimo de pausas vacías en posiciones sin juntura, incorporando características del habla continua, produciendo la entonación correcta y los patrones de acento, utilizando un lenguaje formulaico, y poder interactuar con un interlocutor. Los profesores y evaluadores de idiomas también deben recordar que la fluidez es un fenómeno de desempeño, lo que significa que solo puede fomentarse al permitir que los estudiantes produzcan un discurso abierto y desarrollen habilidades de habla que puedan conducir a niveles más altos de competencia. Pero esto también significa que la entrega hablada no siempre refleja todo lo que los estudiantes pueden hacer con el idioma.

En cuanto a cómo fomentar la fluidez, proponemos que el objetivo principal es que los estudiantes automaticen el conocimiento declarativo sobre el idioma en el conocimiento de procedimientos que refleje su competencia. Para esto, el primer paso es hacer que los estudiantes se den cuenta de por qué es relevante tener más fluidez en un idioma, abordando explícitamente los beneficios a largo plazo de mejorar las habilidades de habla. Un segundo paso es diseñar métodos y materiales que motiven y consideren tanto las necesidades de los estudiantes como las características del contexto de la enseñanza. En el entorno donde se llevó a cabo nuestra investigación, la capacitación explícita de las características del habla continua condujo a algunas mejoras en las medidas de fluidez de la expresión. Reconocemos que los primeros materiales creados, que se basaron en un enfoque más tradicional de la enseñanza de la teoría de manera explícita y en actividades de ejercitación, fueron más efectivos en términos cuantitativos. Sin embargo, el uso de material auténtico fue más motivador para los estudiantes. Basados en esto, sugerimos que los instructores que deseen fomentar la fluidez confíen en una combinación de materiales auténticos y de actividades de ejercitación, desde un enfoque de FFI (Foreign Function Interface). Además, recomendamos encarecidamente que se fomente el trabajo bien diseñado con pares en el aula, ya que esto permite a los estudiantes recibir comentarios inmediatos sobre su desempeño oral, así como desarrollar una conciencia metacognitiva de qué aspectos de la transmisión oral dan como resultado un habla más fluida.

Las posibles proyecciones para la investigación sobre cómo se puede fomentar la fluidez en los entornos de EFL es tomar en cuenta las expectativas de los maestros sobre el ren-

dimiento de sus estudiantes en términos de habilidades orales. Los investigadores pueden caer en la trampa de enfocarse en aspectos de la producción oral que son interesantes para ellos, olvidando que nuestra misión es beneficiar a los estudiantes. No debemos olvidar que los estudiantes de idiomas quieren tener éxito en su contexto de enseñanza y, por lo tanto, debemos saber qué esperan ellos de nosotros. Además, la instrucción debe tratar explícitamente la fluidez, por lo que debemos alentar a los maestros a abordar la producción oral. Otra proyección importante es que este tipo de instrucción no debe limitarse a los entornos académicos. Los materiales y métodos utilizados en esta intervención pueden adaptarse a los contextos escolares para fomentar la fluidez hablada a través de las características del habla continua en el aula. Si los estudiantes en programas de formación inicial docente universitaria se familiarizan con los componentes de la fluidez y encuentran formas de abordarlos en sus futuros entornos de enseñanza, la fluidez puede fomentarse desde una edad temprana, logrando que aquellos estudiantes con mayor habilidad oral tengan mejores oportunidades en la vida real.

6. Bibliografía citada

BROWN, Adam, 2014: *Pronunciation and phonetics: A practical guide for English language teachers*, New York: Routledge.

CENOZ, Jasone, 2000: "Pauses and hesitation phenomena in second language production", *ITL-International Journal of Applied Linguistics* 127 (1), 53-69.

COHEN, Robert, 1986: "Spoken discourse in written drama", *Essays in Theatre* 4, 85-97.

CRUTTENDEN, Alan, 2014: *Gimson's Pronunciation of English*, London: Routledge.

FERRANCE, Eileen, 2000: *Action research*, Providence: Brown University.

FREED, Barbara, 2000: "Is fluency, like beauty, in the eyes (and ears) of the beholder?" en Heidi RIGGENBACH (ed.): *Perspectives on fluency*, Ann Arbor: University of Michigan, 243-265.

HIEKE, Adolf E., 1984: "Linking as a marker of fluent speech", *Language and Speech* 27 (4), 343-354.

HIEKE, Adolf E., 1985: "A componential approach to oral fluency evaluation", *The Modern Language Journal* 69 (2), 135-142.

IVANCHENKO, Andriy, 2007: "An 'interactive' approach to interpreting overlapping dialogue in Caryl Churchill's *Top Girls* (Act 1)", *Language and Literature* 16 (1), 74-89.

KOPONEN, Matti, y Heidi RIGGENBACH, 2000: "Overview: Varying perspectives on fluency" en Heidi RIGGENBACH (ed.): *Perspectives on fluency*, Ann Arbor: University of Michigan, 5-24.

KORMOS, Judit, y Mariann DÉNES, 2004: "Exploring measures and perceptions of fluency in the speech of second language learners", *System* 32 (2), 145-164.

MCCARTHY, Michael, 2009: "Rethinking spoken fluency", *ELIA* 9, 11-29.

MCCARTHY, Michael, 2010: "Spoken fluency revisited", *English Profile Journal* 1 (1), 1-15.

O'BRIEN, Rory, 2001: "An overview of the methodological approach of action research" en Roberto RICHARDSON (ed.): *Theory and Practice of Action Research*, João Pessoa, Brazil: Universidade Federal da Paraíba, 1-13.

RIGGENBACH, Heidi, 1991: "Toward an understanding of fluency: A microanalysis of nonnative speaker conversations", *Discourse Processes* 14 (4), 423-441.

SUSMAN, Gerald I., 1983: "Action research: a sociotechnical systems perspective", *Beyond method: Strategies for social research* 95, 113.

TAVAKOLIL, Parvaneh, y Peter SKEHAN, 2005: "Strategic planning, task structure, and performance testing" en Rod ELLIS (ed.): *Planning and task performance in a second language*, Amsterdam: John Benjamins, 239-276.

TOWELL, Richard, Roger HAWKINS y Nives BAZERGUI, 1996: "The development of fluency in advanced learners of French", *Applied Linguistics* 17 (1), 84-119.

TOWELL, Richard, 2002: "Relative degrees of fluency: A comparative case study of advanced learners of French", *IRAL* 40 (2), 117-150.

VERCELLOTTI, Mary Lou, 2012: *Complexity, accuracy, and fluency as properties of language performance: The development of the multiple subsystems over time and in relation to each other*. Tesis de doctorado, University of Pittsburgh en Pittsburgh.

YEH, Christine J., y Mayuko INOSE, 2003: "International students' reported English fluency, social support satisfaction, and social connectedness as predictors of acculturative stress", *Counselling Psychology Quarterly* 16 (1), 15-28.