

La técnica 4/3/2: una actividad para el desarrollo de la fluidez oral en la clase de español

Cuadernos CANELA, 28, pp. 64-78

Recibido: 30-IX-2016

Aceptado: 17-XI-2016

Publicado, versión impresa: 27-V-2017

ISSN 1344-9109

Publicado, versión electrónica: 27-V-2017

ISSN 2189-9568

© El autor 2017

canela.org.es

Pablo Giménez Bornaecha

Universidad de Estudios Extranjeros de Kobe, Japón

Resumen

En el presente estudio se analizan los resultados obtenidos tras la realización de una actividad basada en la técnica 4/3/2 en una clase de español con estudiantes universitarios en Japón. La técnica 4/3/2 es un ejercicio encaminado a mejorar la fluidez oral de los aprendices de una lengua extranjera. Para medir la fluidez se contabilizó el número de palabras por minuto producidas por los alumnos al hablar de un determinado tema en tres series consecutivas de 4, 3 y 2 minutos. Del mismo modo, se midió el número de repeticiones, reformulaciones, falsos comienzos, dudas y elementos en japonés existentes por cada 100 palabras en cada ronda de la actividad. Por último, a partir del número de errores cometidos por cada 100 palabras, se estudió el impacto del ejercicio sobre la corrección lingüística del discurso. En general, la actividad tuvo un efecto positivo sobre la fluidez oral de los participantes, mientras que el efecto sobre la corrección fue poco concluyente.

Palabras clave

Fluidez oral, desarrollo, ELE, 4/3/2, Japón

Introducción

Alcanzar un grado de fluidez oral que permita al hablante expresar sus ideas con soltura y naturalidad es la meta de muchos aprendices de lenguas extranjeras. A pesar de ello, no es habitual que en la clase de español se trabaje específicamente con este objetivo. Buena parte de los materiales de producción oral que tradicionalmente se utilizan en el aula están enfocados a la interacción, pero dejan de lado la expresión y el desarrollo de un discurso continuado por parte del individuo (Horche y Blanco, 2007). Ante esta situación, nos propusimos poner en práctica una actividad que ayudase a nuestros alumnos a exponer sus ideas con mayor agilidad y de forma más prolongada en el tiempo. En este punto, puede surgimos la duda de si la fluidez oral es un fenómeno que aparece de modo espontáneo en etapas avanzadas de estudio de una lengua a medida que se desarrollan las distintas destrezas, o si por el contrario se trata de una aptitud que puede ser trabajada de manera específica en el aula en cualquier nivel de competencia lingüística. Nuestra finalidad es demostrar que, en efecto, el docente tiene la posibilidad (y tal vez la necesidad) de trabajar en sus clases con actividades de desarrollo de la fluidez oral, de la misma manera que dedica tiempo a tratar otros aspectos del lenguaje.

1. Marco teórico

El término *fluidez* es utilizado con asiduidad por enseñantes y aprendices de lenguas extranjeras. Sin embargo, resulta un concepto difícil de definir y del que a menudo se hace una interpretación subjetiva. De manera muy simplificada, se suele identificar la fluidez oral como la capacidad para producir un discurso hablado ágil e ininterrumpido. En esta línea, para Segalowitz (2007), fluidez significa hablar a un ritmo apropiado sin pausas o dudas innecesarias, comprender rápidamente el lenguaje presentado y tener la capacidad de expresarse en un determinado rango de situaciones sociales. De esta definición cabe destacar los matices de *ritmo apropiado* y *pausas innecesarias*. Como sabemos, el manejo del ritmo y el empleo de pausas en el discurso son componentes naturales del lenguaje (Chambers, 1997).

Además de ello, para que haya normalidad en el discurso es necesario que el lenguaje usado sea adecuado y que el mensaje contenga información relevante. En este sentido, para Fillmore (1979), existen cuatro tipos de habilidades que se relacionan con la fluidez oral: a) la capacidad de llenar tiempo con habla; b) la capacidad de producir frases coherentes y con una carga semántica densa; c) la capacidad de utilizar expresiones apropiadas en una amplia gama de contextos; y d) la capacidad de ser creativo e imaginativo en el uso de la lengua. La fluidez oral es, por tanto, una aptitud con múltiples vertientes.

Segalowitz (2010) habla a su vez de la existencia de tres dimensiones relativas a este término: la fluidez cognitiva, la fluidez temporal y la fluidez percibida. La primera de ellas se relacionaría con los procesos cognitivos subyacentes que nos permiten transformar el pensamiento en habla de una manera eficaz: un hablante competente no solo necesita conocimientos de léxico, gramática, etc., sino que, además, debe poseer la capacidad de implementar ese conocimiento de forma adecuada a la hora de expresarse oralmente. Por otro lado, la fluidez temporal (denominada originalmente por el autor como *temporal fluency*, pero también como *utterance fluency*) haría referencia a parámetros mensurables como la velocidad del discurso, el número de pausas o dudas, o la capacidad de reparación de errores. Por último, la fluidez percibida se definiría como la inferencia que un oyente hace de la fluidez cognitiva de un hablante basándose en un juicio de su fluidez temporal.

Por su parte, Lennon (1990) introduce los conceptos de *broad fluency* y *narrow fluency*. Según él, en el sentido más amplio de la palabra, la fluidez oral se corresponde con el dominio general de la lengua (en inglés, *global language proficiency*). Por el contrario, en un aspecto más limitado, la fluidez se restringe a variables temporales tales como el número y la longitud de pausas, el número de dudas o repeticiones, etc. En esta distinción entre las dos connotaciones del término fluidez puede encontrarse la respuesta a la pregunta de si realmente podemos trabajar esta faceta de la lengua de manera específica en el aula. Mientras en un sentido general, la fluidez oral es la consecuencia final del desarrollo de las distintas competencias lingüísticas, en un ámbito más reducido, quedaría definida por parámetros concretos que pueden ser tratados de manera particular en la clase. Este tipo de fluidez será, por tanto, el objeto principal de nuestro estudio.

Del mismo modo, es importante tener en cuenta que la fluidez oral de un hablante en una determinada situación está condicionada por un conjunto de circunstancias de

distinta naturaleza. Thornbury (2005) identificó tres tipos de factores que influyen en la fluidez de un hablante en un momento dado: a) factores cognitivos; entre los que se encontrarían parámetros como el grado de familiaridad del hablante con el tema del discurso, el grado de cercanía con el interlocutor y las propias exigencias del proceso de expresión; b) factores afectivos; tales como los sentimientos del hablante hacia el tema en cuestión, los sentimientos hacia las personas receptoras del discurso o la sensación de autoconciencia; y c) factores interpretativos; entre los que se incluyen el modo en el que se produce la interacción con el receptor, el grado de colaboración del mismo, el nivel de control del discurso, la planificación y el tiempo de ensayo, la presión de tiempo y las condiciones ambientales.

Más adelante veremos cómo en el ejercicio propuesto se juega con algunas de estas variables con el fin de ofrecer al alumno un contexto más exigente y motivador.

1.1 La importancia de la fluidez oral para los alumnos japoneses

Antes de realizar nuestra práctica, quisimos comprobar hasta qué punto la fluidez constituía una de las prioridades de nuestros estudiantes. Partimos de la hipótesis de que el supuesto miedo al error hace que los aprendices japoneses prefieran sacrificar fluidez verbal en favor de una mayor corrección lingüística. Para comprobarlo, se realizó una pequeña encuesta a un grupo de 55 estudiantes de segundo, tercer y cuarto curso de la especialidad de español de la Universidad de Estudios Extranjeros de Kobe (Tabla 1).

Tabla 1. Encuesta a propósito de la fluidez oral y la corrección (F= fluidez, C= corrección)

Para mí, como aprendiz de lengua española...	
F >> C	hablar con fluidez es mucho más importante que hablar con corrección.
F > C	hablar con fluidez es más importante que hablar con corrección.
F = C	hablar con fluidez es tan importante como hablar con corrección.
C > F	hablar con corrección es más importante que hablar con fluidez
C >> F	hablar con corrección es mucho más importante que hablar con fluidez

En contra de lo esperado, las respuestas indicaron que la mayoría de los encuestados otorgaba mayor relevancia a la fluidez oral que a la corrección del discurso (Tabla 2).

Tabla 2. Resultados de la encuesta a propósito de la fluidez oral y la corrección

	Nº de estudiantes de 2º curso	Nº de estudiantes de 3er curso	Nº de estudiantes de 4º curso	TOTAL
F >> C	1	4	0	5
F > C	16	11	5	32
F = C	2	3	1	6
C > F	6	5	1	12
C >> F	0	0	0	0

Llama también la atención el escaso número de estudiantes que atribuyó la misma importancia a ambos parámetros. En todo caso, al término del sondeo se puntualizó ante los alumnos que no era nuestra intención presentar la fluidez como algo opuesto a la corrección. Para Brumfit (1984) ambos conceptos son complementarios y la consecución del primero no debe implicar la renuncia al segundo. Por su parte, Hartmann y Stork (1976), también recalcaron la estrecha relación existente entre ambas cualidades. Dichos autores consideran que:

una persona es un hablante fluido de una lengua cuando es capaz de usar sus estructuras de manera correcta y, al mismo tiempo, concentrarse en el contenido más que en la forma de su mensaje, usando las unidades y patrones del lenguaje de manera automática a una velocidad normal (p. 86).

De este modo, introducen además un concepto esencial para entender la naturaleza de la fluidez oral: el de la automatización en el uso de la lengua. Gatbonton y Segalowitz (1988) también destacaron la importancia de la automatización en el proceso de expresión hablada y la identificaron como un componente fundamental en el desarrollo de la fluidez oral.

Los resultados recogidos en nuestra encuesta cobran aún más relevancia si tenemos en cuenta el escaso énfasis que tradicionalmente se ha puesto en el tratamiento de la fluidez oral en el contexto educativo japonés en lenguas extranjeras (Onoda, 2014).

1.2 La técnica 4/3/2

Una vez constatado el interés de nuestros alumnos por desarrollar su fluidez verbal, decidimos llevar a la clase una actividad basada en la técnica 4/3/2. Dicho ejercicio fue inicialmente descrito por Maurice (1983) y es poco utilizado en el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera. Sin embargo, se trata de un recurso relativamente conocido en el campo de la enseñanza del inglés. Diversos autores han llevado a cabo estudios demostrando la influencia positiva de esta actividad sobre la fluidez oral de aprendices de este idioma (Nation 1989; Mohaved y Karkia, 2014). Por esta razón, decidimos trasladar esta práctica al contexto de la enseñanza del español como lengua extranjera en una universidad japonesa y analizar sus resultados.

1.2.1 Procedimiento

Aunque la puesta en marcha de una actividad basada en la técnica 4/3/2 puede presentar variaciones, la dinámica general de la misma es la siguiente:

Para comenzar, se divide a los participantes en dos grupos: A (hablantes) y B (oyentes). A continuación, se distribuye a los alumnos en parejas (A-B) y se propone el tema de la actividad.

La práctica en sí consta de tres rondas. En la primera de ellas, el estudiante A habla sobre el tema planteado a su compañero B durante 4 minutos. En el transcurso de este tiempo, el receptor no debe interrumpir el discurso (en todo caso, su participación queda restringida a elementos paralingüísticos o interjecciones cuyo objetivo sea la mera señalización de entendimiento del mensaje). Una vez terminada la primera fase

del ejercicio, se procede a realizar un cambio de compañero. En la segunda ronda de la actividad, el hablante vuelve a exponer sus ideas sobre el mismo tema ante un nuevo oyente, para lo que en esta ocasión dispone de 3 minutos. No es necesario que el hablante reproduzca literalmente el discurso de la tanda anterior; lo importante es que vuelva a decir todo cuanto pueda sobre el mismo tema durante el transcurso de toda la ronda. Finalizada la serie de 3 minutos, tiene lugar un nuevo cambio de compañero. En esta ocasión, la persona A elabora de nuevo su discurso durante un tiempo de 2 minutos. Concluidas las tres tandas del ejercicio, los participantes se intercambian los roles de hablante y oyente, y se realiza nuevamente la actividad. Queda a elección del profesor la posible introducción de un tema diferente para las siguientes rondas de la práctica.

Desde un punto de vista organizativo lo ideal es colocar a los alumnos en línea o en círculo, ya que esto simplifica la transición entre las distintas fases de la prueba. Por otro lado, con el fin de que los estudiantes puedan sacar el máximo provecho al ejercicio, es necesario pedirles que intenten mantener su discurso vivo durante toda la actividad. Además, el uso del diccionario no debe estar permitido. Si la práctica se desarrolla con normalidad, no debería llevar más de 20 minutos.

1.2.2 Idoneidad del método

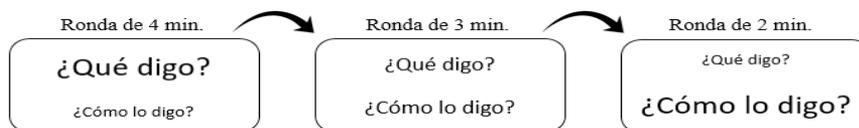
Según Nation (1989), la técnica 4/3/2 presenta tres características que la convierten en ideal para el trabajo de la fluidez oral en clase:

a) Repetición del discurso: La repetición juega un papel clave en el desarrollo y la consolidación de la fluidez. En el caso de la técnica 4/3/2, la primera ronda de la actividad permite al hablante familiarizarse con el léxico relacionado con el asunto en cuestión, así como con las estructuras gramaticales necesarias para expresarse en tal situación. Esto facilita que, en las sucesivas series del ejercicio, el hablante tenga acceso a ese conocimiento de manera más sencilla. Aunque los participantes no necesitan recordar ni reproducir literalmente su discurso en cada sección, tras la realización de la primera serie, el vocabulario y la gramática se encontrarán activados y, por tanto, resultarán más accesibles. Esto se debe al *primado*, término usado en psicología que hace referencia al efecto gracias al cual la exposición a un estímulo favorece que posteriores experiencias con el mismo sean procesadas por el cerebro de manera más rápida (Forster y Davis, 1984). Por consiguiente, es razonable que se produzca una disminución de las pausas debidas a la búsqueda del léxico adecuado, así como de las dudas relacionadas con la revisión mental de la gramática.

Según de Jong y Perfetti (2011), cuando los participantes repiten su discurso, no tienen necesidad de generar nuevo contenido. De este modo, son capaces de liberar recursos cognitivos que pueden utilizar de varias formas. Una de ellas es hablar con mayor fluidez, con pausas más cortas y menos dudas (Nation, 1989). Otra manera sería utilizar estructuras gramaticales más complejas o un vocabulario más sofisticado; algunas palabras pueden no estar disponibles en la primera ronda de la actividad (cuando hay una gran carga en la memoria de trabajo), pero sí podrían estarlo en sucesivas tandas, cuando ciertos procesos cognitivos se encuentren menos ocupados. Igualmente, la repetición del discurso proporciona a los alumnos la

oportunidad de reflexionar sobre sus actuaciones previas y les ofrece la oportunidad de autocorregirse. En el contexto de esta actividad, el resultado suele ser un discurso gramaticalmente más correcto y mejor elaborado (Nation, 1996). Esto podría sintetizarse en la Figura 1, que hace referencia a aquello a lo que supuestamente un participante en una actividad de este tipo presta más atención según progresa el ejercicio.

Figura 1. Énfasis sobre la carga de trabajo en cada ronda de la actividad



Otra cuestión es si la utilización de esta práctica produce efectos permanentes a largo plazo sobre la fluidez oral de los participantes. En su estudio relativo a esta cuestión, de Jong y Perfetti (2011) encontraron evidencias de que la técnica 4/3/2 provoca una mejora duradera a largo plazo de la fluidez oral. Según ellos, el *primado* no es el elemento fundamental del éxito de esta práctica, sino que existe un componente más profundo de automatización generado a partir de la repetición del ejercicio. Tras reproducir la práctica en múltiples ocasiones a lo largo de un periodo de semanas y modificar los temas de la actividad, estos autores concluyeron que la técnica favorecía cambios en la capacidad cognitiva subyacente y en la velocidad de procesamiento del lenguaje, lo que se traducía en una mejora a largo plazo de la fluidez oral.

b) Presión de tiempo: A medida que la duración temporal de cada serie del ejercicio se va reduciendo, los hablantes se ven obligados a condensar el contenido de su discurso, eliminando para ello información innecesaria. La consecuencia es habitualmente una exposición mejor elaborada y proporcionalmente más cargada de información. Swain (1985) equipara esta forma de presión temporal al concepto de *input +1* o *input comprensible*, concediéndole la denominación de *output comprensible*. Creemos que resulta muy importante establecer un límite temporal en cualquier tipo de actividad de fluidez oral, de la misma manera que el tiempo disponible para la comunicación en la vida real no es infinito.

c) Cambio de audiencia: El hecho de que el discurso se realice ante tres oyentes distintos tiene también relevancia. Antes del comienzo de cada ronda, el receptor desconoce el contenido del discurso del emisor. Por esta razón, el hablante debe esforzarse para que la transmisión de la información de su mensaje sea lo más efectiva posible, centrándose para ello más en el contenido que en la forma de su exposición. Atendiendo a la definición de fluidez de Hartmann y Stork (1976) expuesta anteriormente, esta es una de las características que debe estar presente en una actividad de desarrollo de fluidez oral. Nation (1996) también afirma que las actividades encaminadas al desarrollo de la fluidez deben centrar la atención del hablante en el mensaje producido y no en la forma.

2. Desarrollo

El grupo de informantes que tomó parte en nuestra actividad constaba de 26 estudiantes de 2º, 3º y 4º curso de la especialidad de Lengua Española del Departamento de Estudios Hispánicos de la Universidad de Estudios Extranjeros de Kobe. La prueba se llevó a cabo dentro del contexto de la asignatura optativa Ejercicios de Lengua Española, en la que todos los participantes estaban matriculados. Se trata de una asignatura orientada principalmente a la práctica de la expresión e interacción oral en la que confluyen alumnos de diferentes cursos. A pesar de la disparidad de niveles, los estudiantes de esta asignatura se encuentran generalmente muy motivados para mejorar su capacidad comunicativa.

La actividad tuvo lugar el último día de clase antes de las vacaciones de verano, por lo que se creyó conveniente elegir dicho tema para nuestro ejercicio. Antes de realizar la práctica, se mostró a los participantes una diapositiva con varias preguntas relacionadas con el asunto en cuestión (Figura 2). Esto se hizo para facilitar la realización de la prueba y evitar que los alumnos tuvieran que detener su discurso por mera falta de ideas. No obstante, se recordó que dichas preguntas se ofrecían solo a modo de sugerencia y que la exposición del tema era totalmente libre, siempre y cuando estuviera relacionada con el verano o las vacaciones veraniegas. Se dejó un minuto antes de comenzar la práctica para que los estudiantes pudieran familiarizarse con los puntos propuestos. Al tratarse de un grupo de participantes con niveles muy heterogéneos, las cuestiones incluían estructuras gramaticales de diversa complejidad.

Figura 2. Cuestiones sugeridas a los alumnos para la realización de la actividad 4/3/2



Ante la dificultad de registrar todos los discursos producidos (seis series de 13 discursos simultáneos, 78 en total), se decidió realizar la actividad en un aula de medios audiovisuales. Cada participante dispuso de un ordenador con micrófono, auriculares y un *software* instalado con el que se grabaron los discursos producidos. Por su parte, el profesor se encargó de dirigir y coordinar el desarrollo de la práctica mediante el uso de un ordenador central. De esta manera, el docente fue asignando a cada participante su compañero correspondiente en cada fase de la prueba. Por

lo tanto, en este estudio los estudiantes no se encontraron cara a cara. Aunque es evidente que esto resta naturalidad a la situación, creemos que no invalida los resultados obtenidos. En todo caso, es posible que dichos resultados hubieran sido incluso mejores si los alumnos se hubieran situado uno enfrente del otro. Esto se debe a que, en alguna ocasión, se produjo algún parón atribuible a la falta de seguridad del hablante sobre la existencia de un oyente al otro lado de la línea. Para intentar minimizar este efecto, se pidió a los participantes que dijeran su nombre y se saludasen muy brevemente al comienzo de cada discurso. Además, el sistema informático mostraba en todo momento el nombre del compañero con el que se realizaba cada tanda del ejercicio. Cabe señalar que la mayoría de los alumnos ya se conocían entre sí. Todas las producciones orales fueron transcritas y analizadas con posterioridad.

2.1 Medición de la fluidez oral

La fluidez oral es un valor difícil de determinar objetivamente, aunque disponemos de diferentes opciones para intentar evaluarlo. En nuestro caso, decidimos utilizar los dos parámetros propuestos por Nation (1989): a) número de palabras producidas por minuto (*ppm*); y b) número de repeticiones, dudas y falsos comienzos por cada 100 palabras.

El primer parámetro nos parece adecuado porque, tal y como señala Fillmore (1979), la capacidad de llenar tiempo con habla es un síntoma de fluidez. Por tanto, es posible aproximarse a su valor calculando el número de palabras pronunciadas por unidad de tiempo. La segunda medida también nos parece apropiada, ya que permite comprobar hasta qué punto el estudiante se va deshaciendo de elementos innecesarios o de escaso valor comunicativo a medida que progresa la actividad. En nuestro caso, decidimos añadir a los factores propuestos por Nation (repeticiones, dudas y falsos comienzos) los de reformulaciones y elementos en japonés (u otro idioma distinto a la lengua meta). Creemos que los parámetros a) y b) resultan complementarios y que un valor alto en a) y bajo en b) estaría relacionado con la existencia de un alto grado de fluidez oral.

El estudio de otras variables también podría ayudarnos a profundizar en la estimación de la fluidez oral. En concreto, el análisis de la duración de las pausas en el discurso puede resultar útil. Como Chambers apunta, «llegar a hablar con fluidez no significa hablar más rápido, sino hacer menos pausas y en los lugares apropiados del discurso» (1997, p. 540). Sin embargo, en ocasiones, las pausas intencionadas pueden tener un valor discursivo y una carga semántica de la que no debe prescindirse en favor de la rapidez. A pesar de todo, debemos tener en cuenta que en nuestro ejercicio animamos a los participantes a que hablasen durante el mayor tiempo posible. Por lo tanto, asumimos que ninguna de las pausas registradas en nuestra prueba era voluntaria ni tenía una finalidad comunicativa.

2.2 Medición de la corrección

Además de las dos medidas de fluidez oral descritas anteriormente, Nation (1989) utiliza un tercer parámetro para evaluar el impacto del ejercicio sobre la corrección: el número de errores por cada 100 palabras en cada ronda de la actividad. En nuestro

estudio, creímos pertinente analizar este mismo valor para comprobar si la actividad repercutió positivamente sobre la corrección de los participantes. Inicialmente, los errores se clasificaron en dos clases: gramaticales y léxicos. No obstante, con el fin de obtener una visión global de la precisión de las muestras, todos ellos fueron finalmente agrupados bajo una misma categoría.

Cabe señalar que en este estudio no se ha realizado un análisis específico sobre la evolución de la coherencia y los elementos de cohesión en los discursos a lo largo de las diferentes tandas del ejercicio. Sin embargo, creemos que un examen futuro de estas características podría aportar información interesante sobre la influencia de esta técnica en la estructura y capacidad organizativa del discurso oral de los estudiantes.

3. Resultados

3.1. Medida de fluidez

3.1.1. Número de palabras por minuto (ppm)

Todos los participantes incrementaron el número de palabras producidas por minuto en la última ronda de la actividad respecto a la serie inicial. Estos aumentos se situaron entre el 11% y el 89% y, por lo general, fueron mayores en aquellos informantes que habían mostrado un menor índice *ppm* en la primera fase de la práctica. Atendiendo a estos datos, puede decirse que el ejercicio tuvo un impacto generalizado muy positivo en la fluidez, al menos en lo que se refiere a la cantidad de palabras utilizadas. A pesar de todo, el número de palabras producidas fue bastante bajo y muy distante de las 170-180 ppm que se consideran óptimas en el discurso natural de un hablante competente.

3.1.2. Número de interrupciones por cada 100 palabras

En lo que respecta a la segunda medida de fluidez, los resultados observados, sin ser tan contundentes, volvieron a poner de manifiesto los efectos positivos de la técnica 4/3/2. De los 26 alumnos participantes, 22 redujeron el número de interrupciones (repeticiones, reformulaciones, falsos comienzos, dudas y elementos en japonés) en su exposición. Esto sugiere que la mayoría de los discursos ganó en calidad y carga informativa según avanzaba la actividad.

3.2. Medida de corrección: número de errores cometidos por cada 100 palabras

El ejercicio tuvo también un efecto beneficioso sobre algunos estudiantes en lo que se refiere a la corrección léxica y gramatical. De todos los participantes, 15 cometieron menos errores en la tercera ronda de la actividad que en la inicial. Hasta cierto punto, valoramos este dato positivamente, ya que demuestra que algunos de nuestros estudiantes llevaron a cabo una reflexión lingüística y fueron capaces de autocorregir algunos de sus errores. No obstante, no queda claro hasta qué punto este ejercicio podría tener también un efecto contraproducente en este sentido. En los casos en los que un alumno no sea capaz de subsanar cierto error, la repetición

4. Conclusiones

Si tenemos en cuenta que expresarse oralmente con mayor fluidez es una de las principales aspiraciones de muchos aprendices de lenguas extranjeras, no hay ninguna razón por la que el profesor de español no deba tratar este aspecto en el aula de manera regular, específica y explícita. Entendiendo la fluidez oral como el resultado de un proceso gradual de automatización en el uso de la lengua, es posible actuar directamente sobre aquellos factores temporales que inciden sobre la velocidad y el número de interrupciones en el discurso hablado.

La técnica 4/3/2 parece ser una herramienta idónea para el desarrollo de la fluidez oral, ya que está construida bajo tres premisas fundamentales: repetición, existencia de un límite de tiempo y cambio de oyente. En especial, la repetición del ejercicio permite a los participantes acceder más rápidamente a un vocabulario ya activado anteriormente, dándoles así la oportunidad de dedicar mayor atención a procesos cognitivos de procesamiento del lenguaje.

De igual forma, este tipo de ejercicio ayuda a suplir algunas carencias existentes en lo relativo a la expresión oral en el aula de español. Los alumnos japoneses están acostumbrados a practicar la interacción en las clases de conversación, pero tienen poca experiencia a la hora de exponer sus ideas individualmente de manera prolongada en el tiempo. Por este motivo, el ejercicio propuesto resultó bastante arduo para muchos de los participantes. A pesar de ello, hemos podido comprobar que dicha actividad tuvo efectos positivos destacables sobre su fluidez oral. Estos beneficios se reflejaron en un aumento generalizado del número de palabras pronunciadas por minuto, así como en una disminución de las interrupciones y otros elementos innecesarios en el discurso. Según de Jong y Perfetti (2011) estos cambios en la velocidad de procesamiento del lenguaje se producen a nivel cognitivo y pueden ser de naturaleza permanente, aunque al no haber realizado estudios posteriores, no podemos corroborar esta afirmación.

Asimismo, hemos encontrado evidencias de que, en algunos casos, esta práctica favorece también la reflexión lingüística y la autocorrección de ciertos errores gramaticales y léxicos. No obstante, debido a la dificultad de llevar a cabo una corrección *in situ* por parte del profesor, desconocemos hasta qué punto la realización de esta actividad podría conllevar riesgos potenciales asociados a la fosilización o transmisión de errores.

La técnica 4/3/2 es una práctica sencilla que puede ser usada con asiduidad en el aula, de manera que cree en el aprendiz un hábito natural de expresión oral. Este ejercicio puede realizarse al comienzo de la clase, para activar el conocimiento de los alumnos sobre un determinado tema, o al final de ella, con el objetivo de interiorizar los conceptos aprendidos durante la misma. En concreto, Nation sugiere que el objetivo de este tipo de actividades de fluidez debe ser el de «permitir al estudiante incorporar e integrar elementos lingüísticos previamente estudiados en un sistema lingüístico fácilmente accesible y de manera inconsciente» (1978, p. 378).

Otro aspecto positivo de esta práctica es que puede realizarse en cursos de español orientados a la comunicación de todos los niveles. Al contrario de lo que podríamos llamar *dominio* o *competencia general* en el idioma, la fluidez oral no es algo que solo pueda alcanzarse en estadios superiores de conocimiento de la lengua. Por el

contrario, según indica el propio Nation, «la fluidez implica hacer el mejor uso posible de lo que se conoce en cada momento» (2014, p. 38). En este punto, es interesante mencionar que nuestra actividad tuvo resultados particularmente positivos sobre la fluidez de los alumnos de los cursos inferiores. Esto parece demostrar la especial utilidad de trabajar con actividades de automatización de la expresión oral en niveles de competencia medio-bajo, lo que en gran medida concuerda con lo formulado por Segalowitz y Hulstijn: «Es especialmente en los niveles intermedios de codificación/decodificación sintáctica, morfológica y fonológica, así como en niveles bajos de articulación y percepción, que los procesos se convierten en automáticos en gran medida» (2005, p. 385).

Por todo lo expuesto, creemos que es aconsejable que el profesor de español como lengua extranjera dedique tiempo al desarrollo de la fluidez oral en clase, de la misma manera que trata otros aspectos de la lengua. La mejora de la capacidad de expresión oral de nuestros alumnos no solo desembocará en una mayor competencia comunicativa, sino que también puede ayudarles a incrementar su motivación, la confianza en sí mismos y sus ganas por seguir aprendiendo. Para conseguir este objetivo, recomendamos que el docente se sirva de recursos tales como la técnica 4/3/2.

Referencias bibliográficas

- Brumfit, C. (1984) *Communicative Methodology in Language Teaching: The Roles of Fluency and Accuracy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chambers, E. (1997). What do we mean by fluency? *System*, 25 (4), 535-544.
- de Jong, N. y Perfetti, C.A. (2011). Fluency training in the ESL classroom: An experimental study of fluency development and proceduralization. *Language Learning*, 61, 533-568.
- Gatbonton, E. & Segalowitz, N. (1988) Creative automatization: Principles for promoting fluency within a communicative framework. *TESOL quarterly* 22 (3), 473-492.
- Hartmann, R.R.K. & Stork, F.C. (1976). *Dictionary of Language and Linguistics*. New Jersey: Wiley.
- Horche, R. y Blanco, M. (2007). Análisis de materiales ELE: el desarrollo de la fluidez en la expresión oral. *Actas del IV simposio internacional José Carlos Lisboa de didáctica del español como lengua extranjera del Instituto Cervantes de Río de Janeiro*. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2007/27_horche-blanco.pdf
- Fillmore, C.J. (1979). On fluency. En Fillmore, C.J., Kemper, D. & Wrang, W.S-Y. *Individual differences in language ability and language behaviour*. New York: New York Academic Press, 85-101.
- Forster, K. & Davis, C. (1984). Repetition priming and frequency attenuation in lexical access. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 10 (4), 680-698.
- Lennon, P. (1990). Investigating fluency in EFL: A quantitative approach. *Language Learning*, 40 (3), 387-417.
- Maurice, K. (1983). The fluency workshop. *TESOL Newsletter*, 17 (4), 429.
- Mohaved, R. & Karkia, P. (2014). Reading/Listening & the 4/3/2 on EFL Students' Speaking Skills. *International Journal of Linguistics*, 6 (1), 53-66.
- Nation, P. (1989). Improving speaking fluency. *System*, 17 (3), 377-384.
- Nation, P. (1996). The four strands of a language course. *TESOL in context*, 6 (1), 7-12.

- Nation, P. (2014). *What do you need to know to learn a foreign language?* Recuperado de: http://www.victoria.ac.nz/lals/about/staff/publications/paul-nation/foreign-language_1125.pdf
- Onoda, S. (2014). An Exploration of Effective Teaching Approaches for Enhancing the Oral Fluency of EFL Students. En Muller, T., Adamson, J., Brown, P.S. & Herder, S. Exploring EFL Fluency in Asia. Recuperado de: <http://www.palgrave.com/us/book/9781137449399>
- Segalowitz, N. & Hulstijn, J. (2005). Automaticity in bilingualism and second language learning. En Kroll, J.F. & de Groot, A. *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches*. Oxford: Oxford University Press, 371-388.
- Segalowitz, N. (2007). Access fluidity, attention control, and acquisition of fluency in a second language. *TESOL Quarterly*, 41, 181-186.
- Segalowitz, N. (2010). *Cognitive bases of second language fluency*. New York: Routledge.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. En Gass, S. & Madden, C. *Input in Second Language Acquisition*. New York: Newbury House, 235-256.
- Thornbury, S. (2005). *How to teach Speaking*. Harlow: Longman.

Perfil del autor

Pablo Giménez Bornaechea es Máster Universitario en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera por la Universidad de Alcalá de Henares, Madrid. Actualmente trabaja como profesor en la Universidad de Estudios Extranjeros de Kobe, la Universidad Kwansai Gakuin, la Universidad Ritsumeikan y la Universidad de Kioto, Japón. Se interesa principalmente por la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras, en especial del inglés y el español.

Abstract

The purpose of this research is to analyse the impact of an activity based on the 4/3/2 technique carried out with a group of Spanish language university students in Japan. The 4/3/2 technique is a practice aimed at developing the oral fluency of second language learners. To assess speaking fluency, the number of words produced per minute when talking about a certain topic in three consecutive rounds of 4, 3 and 2 minutes was counted. Likewise, the number of repetitions, reformulations, false starts, hesitations and words in Japanese was measured. Finally, the influence of the exercise on speaking accuracy was evaluated by counting the number of errors for every hundred words in each section of the activity. In general, the practice had a positive effect on the oral fluency of all participants. On the other hand, any effect on speaking accuracy was inconclusive.

Keywords

Oral fluency, development, Spanish as a Foreign Language, 4/3/2, Japan

要旨

この研究では、大学生のスペイン語クラスにおいて4/3/2テクニックに基づいた活動の観察結果を分析する。4/3/2テクニックは、外国語学習者の口頭言語の流暢さを向上することを目的とした練習方法である。各学生の言葉の流暢さを測るため、学生に特定の話題について、初めは4分間、次に3分間、最後に2分間発語してもらい、1分あたりに発せられる言葉の数を分析した。また、各回の100語ごとに、繰り返し、言い換え、疑問、そして日本語の言葉を用いた数を測った。最後に、100語ごとの間違いの数に基づき、この練習法が発語の文法的正確性に与える影響を分析した。概して、この練習法は学生たちの口頭言語の流暢さに良い影響を与えた。一方、この練習法が、発語の文法的正確性に影響を与えたかを決定づけることはできない。

キーワード

流暢さ、発達、スペイン語、4/3/2、日本

Apéndice

Informante nº 3

Este alumno nos proporciona un ejemplo de autocorrección de un error de léxico. En la primera ronda, el estudiante utiliza la palabra «familias», error que es capaz de subsanar posteriormente mediante el uso de «parientes». Hay que recordar que el empleo del diccionario no estaba permitido durante el ejercicio, por lo que achacamos este tipo de rectificación a la propia reflexión lingüística del estudiante. Es posible que, tras la primera serie de la actividad, el participante pudiera haber liberado de carga de trabajo algún proceso cognitivo que le permitiera hacer una revisión mental más precisa del vocabulario. En cuanto a la corrección, aunque el porcentaje de errores cometidos por el alumno aumentó a lo largo del ejercicio, en términos generales, el incremento fue poco importante. Como podemos observar, en la última serie el participante fue capaz de comenzar su elocución con mayor velocidad y corrección. Por desgracia, un parón en la ronda final impidió que el incremento global de *ppm* fuera demasiado elevado.

Ronda de 4 minutos (0:00 - 0:28):

«Vale, este verano voy a... viajar por Japón. Voy a visitar a mis amigos y amigas, a mis amigas y a mis... eeto*... familias... en... que viven en otro lugar».

*Interjección del japonés usada en momentos de duda o reconsideración.

Ronda de 3 minutos (0:00 - 0:30):

«Vale, este verano voy a viajar por Japón durante más o menos dos semanas y voy a visitar a mis amigas y mis... familias... ¡ah!, parientes que viven en distintos lugares en Japón».

Ronda de 2 minutos (0:00 - 0:17):

«Este verano voy a viajar por... por Japón y visitar a mis amigas y mis parientes que viven en distintos lugares de Japón».

Informante nº 11

Este es un caso típico de un estudiante que presenta muchas vacilaciones a la hora de la construcción verbal, tanto en el momento de selección del verbo en sí, como en la elección del tiempo y la conjugación adecuados. Estas dudas repercuten negativamente en la fluidez de su discurso, provocando una pérdida de ritmo que queda atestiguada en el primer fragmento que se expone a continuación. Sin embargo, en las sucesivas tandas de la prueba, el hablante parece reflexionar e interiorizar el uso del pretérito imperfecto. Gracias a ello, su exposición gana en fluidez y claridad. En la serie de 4 minutos, el estudiante habla sobre sus experiencias el verano anterior, cosa que lamentablemente no hace en rondas posteriores. Por este motivo, no podemos comprobar la influencia de la actividad sobre el uso del pretérito indefinido. En cualquier caso, el alumno redujo marcadamente la cantidad de tiempo necesaria para aportar una cantidad similar de información. Por último, también resulta reseñable la autocorrección de «fuego artísticos» por «fuegos artificiales».

Ronda de 4 minutos (2:10 - 3:55):

«...volví a mi casa natal por una semana y... y... eh... hizo... hizo los deberes y... ve... vi... vi muchas películas. Cuando era pequeña... fui...viví... eeto*... era... eeto... vivía...eeto...ju... jugaba con mis amigos y... ir... iba... iba a la exhibición de fuēgo artístiços... fuēgo artís... y fiesta de verano y... y iba a la piscina de... de la escuela y casi todos los días na...dé... eeto... nadaba».

*Interjección del japonés usada en momentos de duda o reconsideración.

Ronda de 3 minutos (1:45 - 2:15):

«Cuando... era pequeña iba a la fiesta de verano y... con mis amigos y... iba a la piscina, piscina en la escuela casi toda... todos los días».

Ronda de 2 minutos (0:55 - 1:25):

«Y... ah bueno, cuando era pequeña iba a la fiesta de fiesta de verano y la exhibición de fuēgos artifiçialesç, sí. Cuando... cuando vivía en mi casa natal iba iba a la exhibición de fuēgos artifiçialesç casi todos los años».

Informante nº 12

Se trata de uno de los estudiantes que más incrementó su ppm (+89%) y, al mismo tiempo, presentó un mayor descenso del número de interrupciones y elementos innecesarios en el discurso (-76%). En el fragmento que exponemos a continuación se puede observar cómo a la hora de hablar sobre los hábitos veraniegos de su infancia, el alumno es capaz de aportar algo más de información en un tiempo considerablemente más reducido en la ronda final de la actividad. Además, tiene la ocasión de reflexionar sobre su propia actuación y autocorregir algunos errores gramaticales. En la serie inicial, coloca incorrectamente el pronombre de objeto directo («veía lo»), pero es capaz de enmendar este error en las dos rondas siguientes («lo veía»). Asimismo, en la segunda tanda comete un error de concordancia con el verbo gustar («cosas que me gusta»), que sin embargo es capaz de corregir en la última serie («cosas que me gustan»).

Ronda de 4 minutos (2:47 - 4:00):

«Cuando era pequeña... en verano... veía la televisión mucho... por ejemplo, Kōshien*. Me gusta... ver... ver el deporte... por eso... todos los días... veía... lo. Y...».

*Campeonato veraniego de béisbol entre escuelas secundarias.

Ronda de 3 minutos (1:30 - 3:00)

«Cuando era niña, en verano veía la televisión, por ejemplo, Kōshien. Me gusta... me gustaría ver el deporte, por eso todos los días veía lo... lo veía. Me gusta el verano porque... tengo muchos tiempos y puedo... puedo hacer muchas cosas que me gusta, por ejemplo, viajar, jugar con mis amigos, estudiar y...».

Ronda de 2 minutos (1:16 - 2:00)

«Cuando era niña, veía la televisión mucho, por ejemplo, Kōshien. Me gusta ver el deporte, por eso todos los días lo veía. Me gusta el verano, por eso puedo... puedo hacer muchas cosas que me gusta... me gustan, por ejemplo, trabajar».