

# revista de **e**EDUCACIÓN

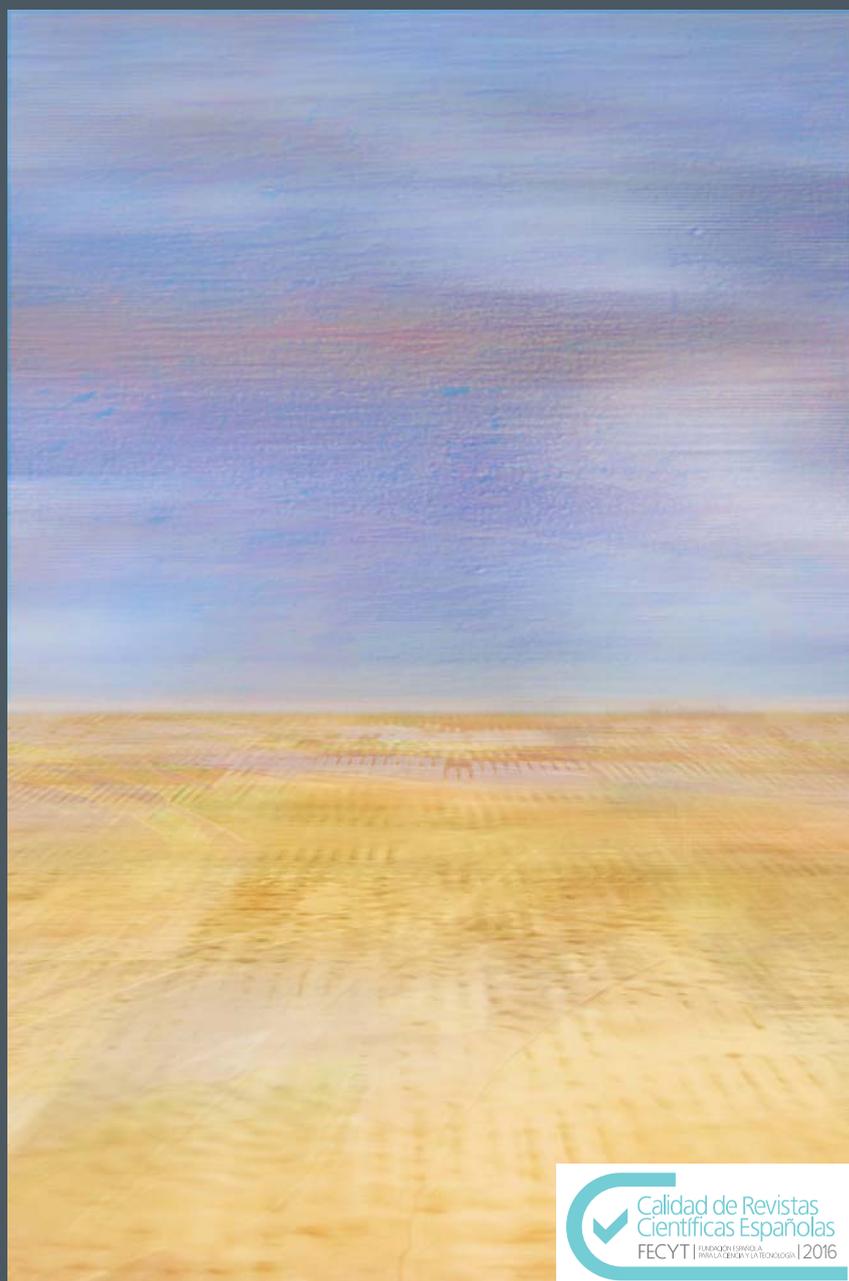
Nº 380 ABRIL-JUNIO 2018



**Método de enseñanza centrado en la forma en la pedagogía de la expresión oral en ILE: refutación de la hipótesis *trade-off***

**Form-focused Skill Training in EFL Speaking Pedagogy: Empirical Counterevidence to Trade-off Hypothesis**

Arman Toni  
Jaleh Hassaskhah



GOBIERNO  
DE ESPAÑA

MINISTERIO  
DE EDUCACIÓN, CULTURA  
Y DEPORTE



# Método de enseñanza centrado en la forma en la pedagogía de la expresión oral en ILE: refutación de la hipótesis *trade-off*

## Form-focused Skill Training in EFL Speaking Pedagogy: Empirical Counterevidence to Trade-off Hypothesis

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2017-380-371

Arman Toni

*Science and Research Branch, Islamic Azad University*

Jaleh Hassaskhah

*University of Guilan*

### Resumen

La hipótesis *trade-off* sostiene que los aprendientes cuentan con recursos cognitivos limitados que dificultan la precisión y la fluidez simultáneas en el procesamiento cognitivo. Sin embargo, inspirado por la teoría del Control Adaptativo del Pensamiento (ACT, por sus siglas en inglés), este estudio postula que la integración de la enseñanza centrada en la forma (FFI, por sus siglas en inglés) en una secuencia de tres fases, llamada método de enseñanza centrado en la forma (FFST, por sus siglas en inglés), puede producir un desarrollo simultáneo en la precisión y la fluidez. Para comprobar esta hipótesis, se analizó el proceso de desarrollo de las destrezas orales en una muestra de aprendientes de Inglés como Lengua Extranjera (EFL, por sus siglas en inglés) (N=56). Los resultados de los análisis cuantitativos y cualitativos (ANCOVA y análisis de contenido) de los datos obtenidos mediante una prueba de competencia oral, entrevistas semiestructuradas y observaciones, desvelaron efectos diferenciadores significativos del FFST en el desarrollo simultáneo de la precisión y la fluidez orales de los participantes. El estudio propone un enfoque que, posiblemente, sienta las bases para un modelo integrado para la enseñanza de la expresión oral y, a su vez, conlleve implicaciones pedagógicas para los investigadores, profesionales de la enseñanza y creadores de material didáctico.

**Palabras claves:** rendimiento en la expresión oral, precisión, fluidez, teoría de la adquisición del lenguaje, Control Adaptativo del Pensamiento, enseñanza centrada en la forma

### **Abstract**

The Trade-off Hypothesis claims that learners have limited cognitive resources which hinder simultaneous accuracy/fluency in cognitive processing. However, inspired by the adaptive control of thought theory (ACT), this study postulates that the integration of form-focused instruction (FFI) into a three-phased sequence, called form-focused skill training (FFST), may promote a simultaneous development in both accuracy and fluency. To test this hypothesis, the developmental process of oral skills in a sample of EFL learners (N=56) was examined. The results of the quantitative and qualitative analyses (ANCOVA and Content Analyses) of the data obtained via oral proficiency test, semi-structured interviews and observations, revealed significant differential effects of FFST on the participants' simultaneous development of oral accuracy and fluency. The study proposes an approach which may pave the way for an integrated model for teaching speaking, and in turn has pedagogical implications for researchers, practitioners and materials developers.

**Keywords:** speaking performance, accuracy, fluency, skill acquisition theory, adaptive control of thought, form-focused instruction

## **Introducción**

Hablar requiere un despliegue de diversas competencias lingüísticas, cognitivas y afectivas, que se deben dominar y que suponen un número considerable de desafíos para el aprendiente de Inglés como Lengua Extranjera (de ahora en adelante, ILE). Para encarar tales retos en la enseñanza de la competencia oral en una segunda lengua (L2), las investigaciones se han centrado en dos enfoques principales: el indirecto y el directo (Dörnyei y Thurrell, 1994; Tarone, 2005). Por una parte, el primero supone que, en realidad, a los aprendientes de idiomas no se les enseña cómo hablar, sino que, más bien, adquieren competencias conversacionales. Por otra parte, el segundo se centra en un programa sistemático para enseñar las microhabilidades, las estrategias comunicativas, el *input* lingüístico y los procesos en los que

los aprendientes prestan atención a las reglas de la conversación para ser eficaces y producir un discurso fluido y sin errores.

Un examen de los dos enfoques revela que la enseñanza de la competencia oral en la L2 busca una dirección interactiva (Brown, 2007). De un lado, se presentan tareas que se centran en objetivos basados en la lengua y, de otro lado, se realizan actividades basadas en el mensaje que se centran en la interacción en la comunicación y en el significado. Esto parece consistente con respecto a la opinión de Bailey (2003) de que toda producción lingüística está regida por la distinción entre precisión y fluidez. En consecuencia, un currículum para L2 necesita incluir tanto las actividades basadas en la lengua, como las basadas en el mensaje, para favorecer la producción oral precisa y fluida de los aprendientes.

Posiblemente, si se tiene en cuenta que las necesidades de los alumnos y los desafíos que deben afrontar determinan los objetivos y el contenido de la enseñanza (Nation y Macalister, 2010), la cuestión de si es mejor trabajar en la precisión, en la fluidez o en ambos en un aula de idiomas continúa planteándose. Para considerar el equilibrio entre precisión y fluidez, Skehan (2009) describe el conflicto mediante la hipótesis *trade-off*. El autor expone que el rendimiento en cada área requiere que funcionen conjuntamente la atención y la memoria de trabajo, de manera que prestar atención a una puede tener efectos negativos en la otra. Mientras que la precisión la desarrollan aprendientes que cuentan con un sistema basado en reglas, la fluidez les exige contar con un sistema basado en la memoria (Ellis, 2008). Por tanto, se presenta la hipótesis de que, como resultado de su capacidad de procesamiento limitada, los aprendientes casi nunca prestarán atención a los dos factores simultáneamente y darán prioridad a uno de ellos (VanPatten, 1990). De aquí se deduce la necesidad urgente de equilibrio entre un factor y otro, lo que da como resultado un estrecho conflicto entre forma y automaticidad. Sin embargo, en realidad, la precisión y la fluidez están tan estrechamente relacionadas que apenas puede darse una interacción exitosa si no están las dos presentes (Hobbs, 2012).

Abundan las investigaciones sobre la precisión y la fluidez orales de los aprendientes de ILE. Sin embargo, un meta-análisis de la literatura realizado anteriormente por los investigadores del presente estudio desveló algunas limitaciones en estudios precedentes sobre esta línea de investigación. En primer lugar, muy pocos estudios trataron la capacidad de impresionar de la producción oral, en particular cuando se ve afectado el desarrollo simultáneo de la precisión y la fluidez. En segundo lugar, dado

el hecho de que en un cierto número de estudios se realizó la formación en una sola sesión (por ejemplo: Birjandi y Ahangari, 2008; Abdi, Eslami y Zahedi, 2012), se sigue planteando la pregunta de si la puesta en práctica de un método específico en una sola sesión resultaría en interpretaciones válidas. En último lugar, pero no menos importante, algunos estudios no consiguieron proporcionar descripciones detalladas de las pruebas empleadas y los materiales docentes, incluida la justificación del diseño de las tareas o en los procedimientos de implementación (por ejemplo: Rouhi y Marefat, 2006; Hassaskhah y Rahimizadeh-Asli, 2015). Por lo tanto, y en un intento de poner en duda empíricamente la hipótesis *trade-off*, este estudio pretende investigar la verosimilitud de un marco para mantener un equilibrio entre precisión y fluidez de manera que trabajar una de ellas no tenga consecuencias negativas en la otra.

## Marco teórico

Este estudio confecciona un modelo importante en la teoría de la adquisición del lenguaje, concretamente en el Control Adaptativo del Pensamiento (de ahora en adelante, ACT) (Anderson, 1995, 1996, 2007; Anderson y Lebiere, 1998; Lee y Anderson, 2001). Las raíces de la teoría de la adquisición del lenguaje se encuentran en diferentes escuelas de psicología que mezclan elementos de las teorías conductistas, así como de las cognitivas. La afirmación principal es que «el aprendizaje de una amplia variedad de habilidades muestra una notable similitud en el desarrollo, desde la representación inicial del conocimiento a través de cambios tempranos en la conducta que desembocan en un comportamiento fluido, espontáneo, natural y altamente habilidoso» (DeKeyser, 2007, p. 97). El desarrollo, según esta teoría, implica el uso de conocimiento declarativo, seguido por la automatización del conocimiento procedimental (VanPatten y Benati, 2010). Mientras que el primero se refiere al conocimiento consciente de conceptos acumulados en la memoria como proposiciones, el segundo es el conocimiento inconsciente de cómo se hace algo (Richards y Schmidt, 2010).

En calidad de modelo de esta teoría, la cual describe una arquitectura que subyace bajo los procesos cognitivos, el ACT representa tres estadios de desarrollo de la destreza: cognitivo, asociativo y autónomo. Estos son los estadios a través de los que se pasa del conocimiento declarativo atado a reglas a un estadio de procedimiento más automático. Según

este modelo, el conocimiento se almacena en forma de proposiciones. Al principio, el acceso a este conocimiento declarativo exige un esfuerzo consciente. Mediante la procedimentalización, este conocimiento se pone deliberadamente en práctica durante el rendimiento (VanPatten y Benati, 2010). En esta fase, se detectan y eliminan gradualmente los errores en la representación declarativa original de la información almacenada. Entonces, gracias a la práctica constante, los errores desaparecen y la producción se libera del control de la atención, de forma que las habilidades se vuelven menos dependientes de los recursos de la memoria de trabajo.

Desde la introducción del modelo, un cierto número de estudios han tratado sus implicaciones o algunas de las variables que intervienen. Los resultados han sido controvertidos. Mientras que algunos de los estudios no han conseguido generar pruebas que apoyen la aplicación del ACT en la enseñanza de ILE (por ejemplo: Cook, 1993, citado en Muranoi, 2007; DeKeyser, 2003), otros han proporcionado pruebas suficientes de los beneficios en la enseñanza de ILE (por ejemplo: O'Malley y Chamot, 1990; Towell y Hawkins, 1994, citado en Jordan, 2004; Johnson, 1996; DeKeyser, 2001, entre otros). Entre las últimas investigaciones que apoyan la segunda postura, Ranta y Lyster (2007) afirman que la secuencia del ACT fundamenta el material didáctico usado en la investigación sobre el impacto de la enseñanza centrada en la forma (de ahora en adelante, FFI). Sostienen que la aplicación de la estructura de tres partes del ACT ofrece una secuencia razonable para enseñar las estructuras de la lengua de estudio (francés) en el programa de inmersión canadiense, en el que la enseñanza constituye el objeto de estudio del currículo. Informan de que, en estos estudios, la enseñanza promueve el conocimiento de las características específicas de la lengua, permiten la práctica en diferentes contextos significativos y resaltan el papel de la retroalimentación del docente.

Aunque esta afirmación está basada en observaciones de un gran conjunto de investigaciones, no consigue dar detalles en las discusiones sobre las implicaciones de la secuencia ni proporcionar una justificación a la eficacia del modelo ACT para promover la fluidez. Lo que se aprecia en los análisis de Ranta y Lyster (2007) es el estudio de investigaciones anteriores sobre el impacto de la enseñanza centrada en la forma solo en la precisión de los alumnos. Además, su trabajo es, de hecho, un informe sobre la implementación de tareas que fomentan la toma de conciencia, así como la práctica y la retroalimentación como tres métodos didácticos

separados y prácticamente no evalúa la secuencia cognitiva-asociativa-autónoma en el desarrollo de la competencia lingüística de los alumnos.

Sin embargo, una valoración del informe de Ranta y Lyster (2007) explica el hecho de que la estructura de tres fases del ACT es, en teoría, beneficiosa en la enseñanza de ILE, especialmente cuando entra en juego el objeto de estudio del currículo. Esto se debe a que proporciona una secuencia lógica para seleccionar actividades que fomenten la conciencia de las formas de la lengua de estudio, por un lado, y actividades que desarrollan la fluidez, por el otro. Aún más importante, se observa que la propuesta produce, al mismo tiempo, conciencia, fluidez, automaticidad, producción textual y retroalimentación. Se trata de conceptos que se han discutido, frecuentemente y de manera aislada, en la literatura sobre la adquisición de segundas lenguas (ASL) (*ibidem*). Resulta muy interesante que Ranta y Lyster sugieran que las fases «cognitiva, asociativa y autónoma» aparezcan como un término demasiado abstracto y, así, decidan etiquetar la secuencia como «conciencia, práctica y retroalimentación».

Desde nuestro punto de vista, la etiqueta propuesta parece estar en consonancia con la secuencia del modelo ACT, cognitiva-asociativa-autónoma, en las discusiones sobre la enseñanza de las destrezas. En otras palabras, lo que suele analizarse en los estudios sobre la enseñanza centrada en la forma como conciencia, práctica y retroalimentación, frecuentemente utilizado para fomentar la precisión de los alumnos, parece equivaler a la secuencia de tres fases del modelo ACT en cuanto a la descripción del proceso de adquisición de la fluidez. Por lo tanto, esta interrelación no investigada justifica el enfoque del presente estudio.

## El presente estudio

Los diversos resultados (contradictorios en algunos casos) obtenidos en estudios previos llevaron a los investigadores del presente estudio a procurar arrojar luz sobre esta línea de investigación. Además, la revisión de la literatura más reciente reveló la escasez de investigación empírica exitosa que se haya ocupado de la viabilidad de la práctica simultánea de la precisión y la fluidez. Como resultado, este estudio pretendió examinar un modelo propuesto, concretamente el método de enseñanza centrado en la forma (de ahora en adelante, FFST), para desarrollar la precisión y la fluidez orales de forma simultánea en alumnos de ILE. De manera más específica, lo que esta investigación intentó es examinar si

la integración de la enseñanza centrada en la forma, integrada en un modelo de adquisición de destrezas, además de las explicaciones sobre la enseñanza de la gramática y el rendimiento cualificado, puede ayudar a justificar un equilibrio entre precisión y fluidez. Haciendo uso de este objetivo, el estudio adoptó un enfoque de métodos mixtos y trató de dar respuesta a las siguientes preguntas:

1. ¿Experimentaron los aprendientes de ILE del grupo FFST una mejora significativa en cuanto a la precisión en comparación con los de la FFI?
2. ¿Experimentaron los aprendientes de ILE del grupo FFST una mejora significativa en cuanto a la fluidez en comparación con los de la FFI?
3. ¿Cuál es la opinión de los aprendientes sobre un curso basado en la metodología FFST?

## Metodología

### Participantes

El estudio se llevó a cabo con una muestra inicial de sesenta y ocho estudiantes universitarios de entre 18 y 27 años. El grupo se componía de 14 varones y 54 mujeres y todos habían alcanzado el nivel A2 del MCERL. Todos eran hablantes nativos de farsi que se estaban especializando en la enseñanza del inglés como lengua extranjera (TEFL, por sus siglas en inglés). El estudio se realizó en uno de los cursos obligatorios; como prerrequisito para obtener el grado universitario, los participantes debían asistir a un curso obligatorio de expresión y comprensión orales de cuatro créditos. Como resultado, dado que era prácticamente imposible entorpecer la programación de las clases, se seleccionó a los participantes basándose en los grupos ya establecidos. Tres clases enteras fueron asignadas de forma aleatoria a tres grupos distintos que componían dos grupos experimentales (el grupo FFST y el FFI) y uno de control (de ahora en adelante, REG). Por el bien de la homogeneidad del grupo, se decidió que los datos pertenecientes a los alumnos que (a) tenían poco o ningún conocimiento previo de la estructura de la lengua de estudio, lo que se midió mediante un examen previo, (b) eran parecidos en términos demográficos, según la información obtenida a través de la

encuesta del estudio de contexto, y (c) se sometieron a todo el método educativo y a las sesiones de evaluación, fueran escogidos de la muestra original para el análisis final.

Para asegurar que en la muestra se incluían solo participantes que tenían una competencia lingüística similar, se les sometió a una prueba de nivel de Oxford (de ahora en adelante OPT, por sus siglas en inglés) en calidad de examen previo. A los participantes de la muestra final (N=56) que obtuvieron la calificación necesaria para participar en el estudio, se les asignó el Grupo Uno (REG: N=16), el Grupo Dos (FFI: N=18) y el Grupo Tres (FFST: N=20). El motivo de agrupar a los aprendientes en tres grupos fue la medida de los efectos diferenciales de los materiales docentes y los procedimientos en su expresión oral adaptados al método de enseñanza centrado en la forma (FFST), a la enseñanza centrada en la forma (FFI) y a la enseñanza ordinaria (REG).

## Instrumentos

Para realizar una verificación transversal de la misma información e incrementar la credibilidad y la validez de las respuestas a las cuestiones de investigación que plantea el presente estudio, se utilizaron diferentes instrumentos para triangular los datos. En particular, esta triangulación proporcionó datos tanto cuantitativos como cualitativos sobre el fenómeno que se estaba investigando. Los instrumentos que se usaron fueron los siguientes: la OPT (prueba de nivel de Oxford, Allen, 2004), exámenes de competencia oral (el módulo de expresión oral del First Certificate of English, FCE), entrevistas semiestructuradas, observación y el material didáctico elaborado por el propio docente.

Se debe tener en cuenta que, para la validez de los instrumentos, se pidió a cuatro expertos (docentes experimentados) que expresaran su opinión sobre la adecuación, la viabilidad y la claridad de los exámenes de competencia oral, así como la claridad, la calidad y la duración de las entrevistas. En cuanto al material didáctico, se les pidió que hicieran observaciones acerca de la inteligibilidad y la adecuación de cada unidad didáctica; decidieran las tareas de cada unidad para la fase de concienciación; revisaran las tareas eliminando, añadiendo, segmentando y uniéndolas desde las más fáciles a las más difíciles por unidad y aportaran ideas sobre el tamaño, el formato, la ortografía y las fuentes tipográficas.

## Procedimiento

Antes de llevar a cabo el estudio principal, la adecuación de los instrumentos y los métodos se examinaron en un estudio piloto. Los objetivos del mismo fueron investigar los procedimientos de recopilación de datos, verificar la adecuación de los instrumentos de evaluación y de la formación; y, finalmente, examinar las tareas para evitar cualquier dificultad para los aprendientes durante el estudio principal. A continuación, se detallan los procedimientos.

## Proceso de selección

Para determinar si los participantes eran adecuados para formar parte de la muestra del estudio, se les examinó mediante la OPT en la primera sesión. En la segunda semana, antes de comenzar la actividad docente, se entregó a los participantes una pregunta de respuesta abierta para que expresaran sus opiniones sobre las principales dificultades y desafíos de esta destreza. El fundamento de esta evaluación dirigida era determinar las necesidades y retos de los aprendientes al hablar. En la tercera semana, los participantes escogidos se sometieron a un examen de competencia oral. Estos también se examinaron de otra prueba paralela para averiguar si el método había beneficiado a los alumnos y para estudiar si dicho método tuvo algún impacto en su precisión y fluidez orales. El examen posterior se realizó en la novena semana.

## Adoptando el cuadernillo

En consonancia con el marco de Ranta y Lyster (2007), la estructura estudiada se presentó a los aprendientes mediante un *input* que fomentara la toma de conciencia. De este modo, el concepto de *conciencia de la lengua* fue especialmente relevante en el diseño de las unidades didácticas. Teniendo en cuenta el punto de vista de Tomlinson (2003), la conciencia de la lengua es «un atributo de la mente que se desarrolla prestando especial atención al uso de la lengua» (p. 251). En la misma línea de investigación, la afirmación de van Lier (2001) de que la introducción de la *atención* en la enseñanza de lenguas supone prestar

atención deliberada a aspectos específicos de la lengua puede ayudar a los aprendientes a darse cuenta de la diferencia entre la producción textual de los hablantes con un nivel avanzado de la lengua de estudio y su propia producción textual.

Inspirado por Lyster (2012), el cuadernillo constaba de una cubierta y cuatro unidades didácticas. En la cubierta aparecía el título en negrita *activa versus pasiva*, así como la tabla de contenidos. Esta página se diseñó utilizando negrita y textos resaltados para que los aprendientes se dieran cuenta de la estructura que iban a estudiar. Esto se procuró mediante el uso de frases, textos y diseños tipográficamente ampliados. La página también incluía una tabla de contenidos que muestra las diferentes partes del cuadernillo y que consta de los títulos de las unidades, así como el tema que se va a tratar. De hecho, esta página era un prefacio para que los alumnos entraran en materia y, de este modo, prepararlos para enfrentarse a una estructura concreta que era diferente de su equivalente en su L1.

Cada una de las cuatro unidades didácticas constaba de ocho partes. El objetivo de la Parte 1 era exponer a los aprendientes a la estructura que se pretendía estudiar mediante la lectura de textos que resaltaban la estructura en cuestión. La Parte 2 era una introducción a la forma que se estaba estudiando, y estimulaba a los aprendientes para que descubrieran las reglas y desarrollaran sus habilidades analíticas. La Parte 3 proporcionaba explicaciones y descripciones de la forma que se pretende aprender para despertar la toma de conciencia de la estructura por parte de los aprendientes. A través de todo el proceso, se emplearon los métodos que intentaron fomentar una posible colaboración interactiva entre los aprendientes y entre estos y el docente. De ahí que la Parte 4 y la Parte 5 promovieran el trabajo en parejas. Las Partes 6, 7 y 8 incluían ejercicios de expresión escrita que servían de actividades de refuerzo en las que se empleaban tareas basadas en el análisis (Lyster, 2004). Concretamente las Partes 6 y 7 consistían en textos de huecos relacionados con las Partes 4 y 5. Las tareas estaban diseñadas según el currículo ordinario, las cuales tenían como objetivo, en realidad, preparar a los alumnos para las exposiciones orales en un contexto académico. Finalmente, en la Parte 8, la última de cada unidad, se les pedía a los participantes formar oraciones completas basadas en el ejemplo que servía de modelo.

## El método

El curso duró cuatro semanas. Cada semana, se sometió a los participantes de los grupos experimentales (FFST y FFI) a un método adoptado e implementado especialmente para el propósito del estudio, mientras que los participantes del grupo de control (REG) recibieron clases ordinarias del programa universitario. La enseñanza que recibió este último grupo fue la que suelen impartir los departamentos de enseñanza de ILE. El grupo de control, de esta manera, recibió una docencia basada en los materiales propios del currículo de la universidad, y no recibió enseñanza centrada en la forma. Como señala Lyster (2004) en su informe de un estudio del programa de inmersión, la importancia de incluir un grupo que no esté expuesto al método del estudio es asegurar si el mero hecho de exponer o no a los alumnos a gran cantidad de *input* con materiales repletos de los aspectos de la lengua estudiados es suficiente para provocar algún cambio en la habilidad de los estudiantes para usar una estructura determinada, tanto de manera precisa como fluida.

De los dos grupos experimentales a los que se les aplicaron métodos basados en el ACT, a uno de ellos, designado como el *grupo FFST*, se le impartió un método de enseñanza centrado en la forma que incluía todas las fases de la secuencia toma de conciencia-práctica-retroalimentación. El segundo grupo experimental, el *grupo FFI*, recibió solo las dos primeras fases de dicho método, es decir, toma de conciencia y práctica. La razón de por qué se incluyó al grupo FFI en el experimento proviene del informe de Lyster (2004) sobre los docentes que defendían que la retroalimentación era innecesaria argumentando que no proporcionar retroalimentación oral de los errores ayuda a los aprendientes a centrarse en el significado, no en la forma, y así mejorar la fluidez. En otras palabras, el objetivo era investigar si la enseñanza centrada en la forma con gran cantidad de práctica era suficientemente efectiva para hacer que los alumnos mejoraran tanto en precisión como en fluidez al usar una estructura determinada. Cada sesión estaba dividida en fases diferentes, pero integradas:

- (a) *toma de conciencia*: el objetivo de la primera fase era atraer la atención de los aprendientes hacia el aspecto lingüístico que iban a aprender. Esto llevaba los primeros sesenta minutos de la clase y exigía explicaciones tanto implícitas como explícitas de la estructura de estudio. En consonancia con Ellis, Basturkmen y

Loewen (2001), esta fase requería que el docente se centrara en la forma de manera proactiva, lo que implicaba predeterminedar el aspecto gramatical (la voz pasiva) que se iba a estudiar. La enseñanza en esta fase se desarrolló mediante explicaciones lingüísticas y metalingüísticas en las que el docente daba información sobre determinados aspectos lingüísticos de manera explícita, o planteaba preguntas para captar la atención de los aprendientes sobre el elemento estudiado. Esto solía consistir en información sobre las características de las formas lingüísticas objeto de estudio, presentadas a los participantes en la pizarra, así como en el cuadernillo. Como tales, se concibieron «actividades que resultaban atractivas mediante textos ampliados tipográficamente y actividades de toma de conciencia que consistían en tareas de descubrimiento de las reglas de manera inductiva» (Lyster, 2004, p. 413) para adecuarse al objetivo didáctico, que consistía en facilitar el proceso cognitivo de los aprendientes y estimular la toma de conciencia de la estructura estudiada (Mackey y Gass, 2005).

- (b) *práctica*: en cuanto a la fase de práctica, se adoptó la técnica 4/3/2. Esta técnica, que fue descrita por primera vez por Maurice (1983, citado en Nation, 1989) sirvió para practicar el aspecto lingüístico que se pretendía estudiar e implicaba una serie de pasos que se describirán a continuación. Al aprendiente se le daban unos minutos para preparar una exposición oral sobre un tema relacionado con el curso. Incluir temas en el material didáctico del estudiante proporcionaba un contexto significativo para el método centrado en la forma. Durante este tiempo, el aprendiente pensaba sobre qué iba a hablar y no podía tomar notas. Entonces, se juntaba con un compañero, con el que debía hablar sobre el tema que tenía preparado durante cuatro minutos. El oyente no podía interrumpir ni hacer preguntas. Después, cambiaban de pareja. El hablante volvía a hablar sobre el mismo tema, pero ahora solo tenía tres minutos para exponerlo. A continuación, los aprendientes volvían a cambiar de pareja. El hablante volvía a hablar de lo mismo por tercera vez a su nuevo compañero pero, esta vez, durante solo dos minutos. Según Nation (1989), la técnica presenta tres características importantes: (1) el hablante tiene una audiencia diferente cada vez que habla, por lo que su atención debe centrarse en transmitir el mensaje; (2) el hablante repite

el mismo discurso, lo que significa que desarrollará confianza y afrontará menos dificultades para comunicarse; (3) el tiempo disponible para hablar se reduce cada vez que hay un oyente nuevo. Esto significa que, como el hablante comunica cada vez de manera más fluida, no necesita pensar en material nuevo para llenar el tiempo restante.

- (c) *retroalimentación*: en la última fase, se pidió a los alumnos que se pusieran en pie de uno en uno y produjeran su discurso lo mejor posible, mientras que el docente escuchaba y generaba retroalimentación acerca de los errores que cometían en forma de comentarios y reestructuraciones. Un comentario, que se refiere indistintamente a la negociación de la forma (Lyster y Ranta, 1997) y a la negociación centrada en la forma (Lyster, 2002), es una retroalimentación cognitivamente motivadora que proporciona una respuesta a la demanda de Swain (1985) de que los docentes presionaran a sus aprendientes para que sean más precisos en su *output*. Las investigaciones anteriores también han demostrado que los comentarios, como retroalimentación indirecta, aportan contribuciones constructivas para procurar enunciados más precisos (Aliakbari y Toni, 2009). Las reestructuraciones, en cambio, implican que el docente realice una reformulación de la oración del alumno desprovista de errores (Lyster y Ranta, 1997). Al explicar la función coadyuvante de las reestructuraciones, algunos investigadores defienden que «la yuxtaposición del enunciado gramaticalmente incorrecto del aprendiente y la reformulación del docente proporciona al alumno la posibilidad de realizar una comparación cognitiva... porque el significado se mantiene constante, por lo que los recursos de procesamiento del aprendiente quedan libres para centrarse en la forma» (Lyster, 2004, p. 403).

## Recopilación de más información

Además de la información obtenida mediante la aplicación del examen previo y el examen posterior, se utilizaron otros tres métodos de recopilación de datos para recoger datos triangulados basándose en diferentes tipos de informes cualitativos para evaluar una enseñanza eficaz.

## Observación

A medida que los participantes progresaban en el contexto del aula, fueron observados con el fin de recoger datos cualitativos en un entorno que trataba de imitar situaciones reales. Esto permitió al investigador ver cosas de las que los propios participantes no eran conscientes, o de las que probablemente no estuvieran dispuestos a hablar (Patton, 1990). En cuanto a la posibilidad, viabilidad y conveniencia, se tomaron *notas de campo* y se realizaron *grabaciones sonoras* de las interacciones en clase. La utilización de estos dos métodos ayudó a los investigadores a realizar descripciones de situaciones, personas y actividades, y podría ser de gran ayuda para capturar con precisión el contexto.

## Entrevistas

Durante la última semana del estudio, es decir, la semana catorce, se llevó a cabo una entrevista con los participantes del grupo FFST. Con el fin de evitar que los aprendientes sufrieran ansiedad a la hora de expresar su opinión en inglés y que el entrevistador no juzgara su capacidad de manejo de este idioma, las entrevistas se realizaron en farsi. Había que responder a nueve preguntas. Con el permiso de los entrevistados, todas las entrevistas se grabaron para ser analizadas. Las preguntas versaban sobre la evaluación general de los participantes y sus preferencias acerca de este método de enseñanza. Se pidió a los participantes que explicaran su progreso en la expresión oral. La entrevista también trató acerca de las estrategias adquiridas por los aprendientes y su disposición a participar en ese tipo de cursos en el futuro.

## Análisis de datos

### Datos cuantitativos

Para calificar el rendimiento de los aprendientes en la prueba previa y posterior, se utilizaron las medidas de Guerrero (2004) de precisión y fluidez. Basada en esta escala, la precisión se mide calculando el porcentaje de formas verbales libres de errores. En cuanto a la medición de la fluidez, se calculó el promedio de palabras por minuto de la producción de cada participante. La calificación fue realizada por dos evaluadores. El primero fue uno de los investigadores del presente

artículo y el segundo calificador fue otro maestro de profesión que solo tenía acceso a las muestras de audio de las pruebas. Ambos evaluadores debían transcribir literalmente todas las sesiones de pruebas y anotar los resultados de los participantes basándose en la rúbrica. La puntuación de los calificadores fue sometida a un análisis correlacional para comprobar la fiabilidad entre evaluadores. Dicha fiabilidad se estimó en Kappa 0,91 y 0,98 para medidas de precisión y fluidez, respectivamente.

## **Datos cualitativos**

Los datos cualitativos fueron recogidos a través de observaciones y entrevistas semiestructuradas. En el presente estudio, los procedimientos para el análisis de contenido se centraron en las siguientes etapas: 1) transcripción de la información auditiva de la entrevista, 2) traducción de los datos al inglés, 3) codificación de las ideas de los aprendientes, 4) búsqueda del patrón, e 5) interpretación de datos y obtención de una conclusión. Las fases de los análisis se basaron en el marco de Dörnyei (2007).

## **Resultados**

### **Análisis cuantitativo**

La prueba paramétrica de ANCOVA fue elegida para determinar las diferencias entre las puntuaciones obtenidas en la prueba previa y posterior. Los análisis se realizaron en ambas mediciones (precisión y fluidez) para determinar si la mejora en las puntuaciones medias es lo suficientemente alta como para no atribuirse a un error de muestreo. Por otra parte, los análisis post hoc se consideraron adecuados para evaluar las diferencias entre los tres grupos de estudio antes y después de la formación.

Antes de realizar las pruebas, debían comprobarse ciertas premisas. Para las puntuaciones de la OPT y ambos conjuntos de datos en las pruebas de competencia hablada, es decir, precisión y fluidez, como se muestra en la Tabla I, la asimetría y la curtosis de las puntuaciones

disminuyeron dentro de la gama comprendida entre -1,0 y +1,0 y, como consecuencia, no mostraron violación alguna del supuesto de normalidad.

**TABLA I.** Estadísticas descriptivas de los resultados de las pruebas

	<b>Test</b>		<b>Statistics</b>	<b>Std. Error</b>
Total Score of the Students on the Placement Test	OPT Test	Mean	141.41	2.442
		Std. Deviation	20.139	
		Skewness	-.288	.291
		Kurtosis	.228	.574
Total Score of the Students on the Pre-test of Accuracy	Pre-Test	Mean	63.204	1.096
		Std. Deviation	8.053	
		Skewness	.241	.325
		Kurtosis	-.049	.639
	Post-test	Mean	72.5	1.825
		Std. Deviation	13.409	
		Skewness	.207	.325
		Kurtosis	-.710	.639
Total Score of the Students on the Pre-test of Fluency	Pre-Test	Mean	8.5	.214
		Std. Deviation	1.575	
		Skewness	.647	.325
		Kurtosis	-.259	.639
	Post-test	Mean	12.91	.34
		Std. Deviation	2.497	
		Skewness	-.834	.325
		Kurtosis	-.331	.639

En cuanto al supuesto de independencia de la covariable, se llevó a cabo un ANOVA unidireccional utilizando las puntuaciones de la prueba previa para ambos conjuntos de datos. El principal efecto de las puntuaciones de dicha prueba no fue significativo,  $F(2, 51)=1,959$ ,  $p=.152$  y  $F(2, 51)=6,110$ ,  $p=.054$  para la precisión y la fluidez, respectivamente, resultados que mostraron que el promedio inicial de puntuaciones fue aproximadamente el mismo en los tres grupos. Como resultado, fue apropiado utilizar las puntuaciones en precisión y fluidez de los aprendientes en la prueba previa como covariables en futuros análisis (Tabla II).

**TABLA II.** El ANOVA unidireccional para comprobar la independencia de los grupos y las covariables

Source	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	245.148	2	122.574	1.959	.152
Within Groups	3191.611	51	62.581		
Total	3436.759	53			
Between Groups	25.418	2	12.709	6.110	.054
Within Groups	106.082	51	2.080		
Total	131.500	53			

Para probar la siguiente hipótesis, la homogeneidad de las pendientes de regresión, se aplicó la prueba ANCOVA mediante un modelo adaptado a necesidades específicas. El resultado obtenido en el proceso,  $p=,132$  y  $p=,130$  para precisión y fluidez, respectivamente, fue mayor que el valor significativo, lo que indicaba que la hipótesis de homogeneidad de las pendientes de regresión no fue violada por las medidas de precisión ni de fluidez de la prueba posterior (Tabla III).

**TABLA III.** Homogeneidad de las pendientes de regresión para las puntuaciones de la prueba posterior

Source	Type III sum of squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	9278.146	5	1855.629	354.361	.000
Intercept	185.300	1	185.300	35.386	.000
Group	167.642	2	83.821	16.007	.000
Pretest	2490.838	1	2490.838	475.664	.000
Group*Pretest	22.170	2	11.085	2.117	.132
Error	251.354	48	5.237		
Total	293367.000	54			
Corrected Total	9529.500	53			
Corrected Model	302.939	5	60.588	105.377	.000
Intercept	65.219	1	65.219	113.432	.000

Group	21.180	2	10.590	18.419	.000
Pretest	48.376	1	48.376	84.137	.000
Group*Pretest	4.344	2	2.172	96.271	.130
Error	27.598	48	.575	3.778	
Total	9327.000	54			
Corrected Total	330.537	53			

El último supuesto, la linealidad de la relación entre las variables dependientes y la covariable para todos los grupos, se comprobó por medio del gráfico. Como se muestra en las Figuras I y II, las relaciones asociadas son claramente lineales y no hay indicación alguna de relación curvilínea. Como resultado, el supuesto de linealidad no fue violado en bases de datos de precisión ni de fluidez.

GRÁFICO I. Relación lineal entre la precisión y la covariable

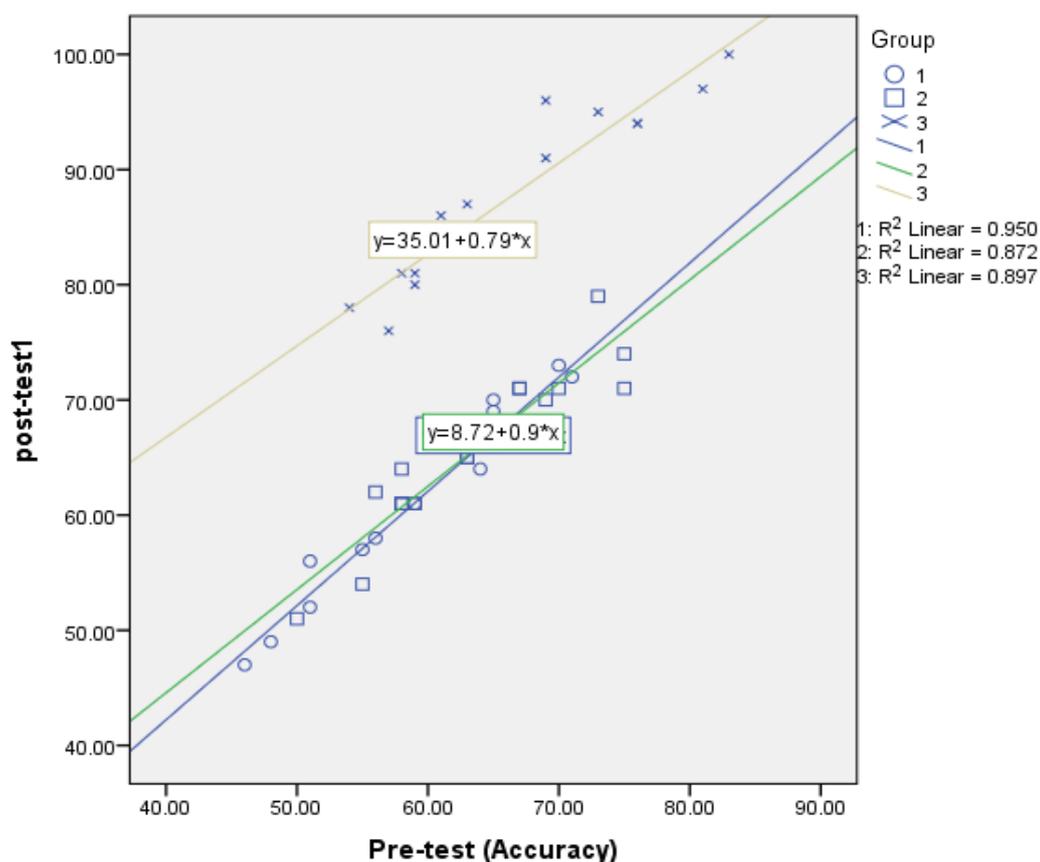
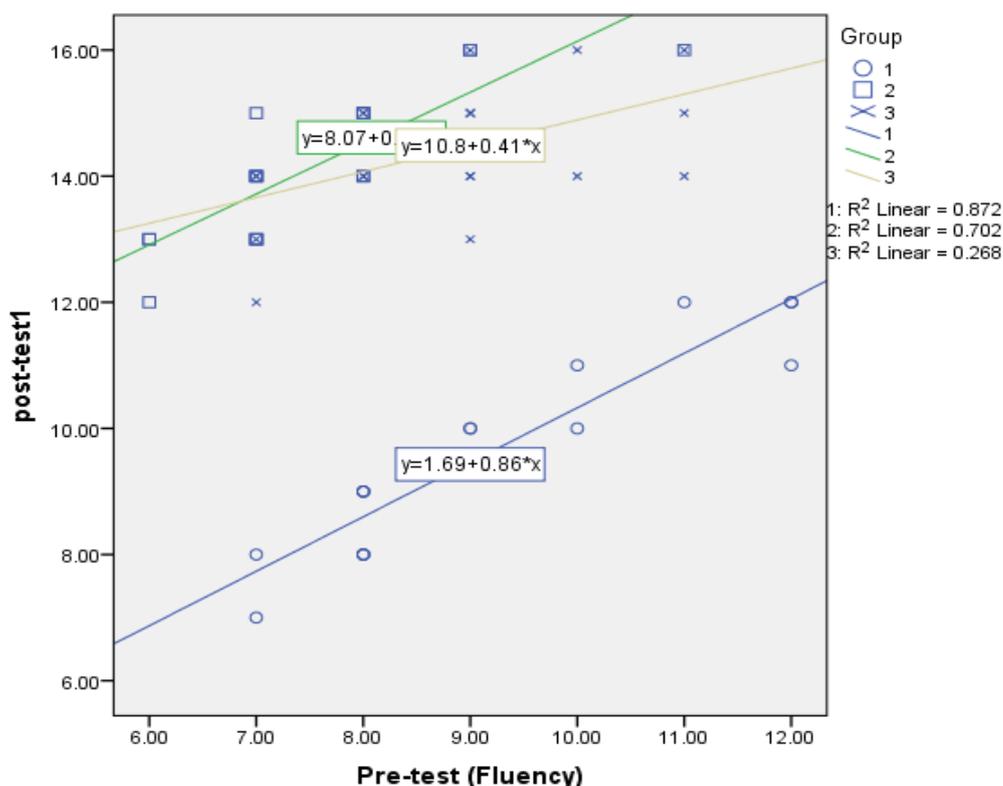


GRÁFICO II. Relación lineal entre la fluidez y la covariable



### La primera cuestión de la investigación

La prueba ANCOVA se realizó para comparar la efectividad de tres métodos diferentes en la expresión oral de los estudiantes durante la prueba posterior. La variable independiente era el tipo de enseñanza (REG, FFI, FFST) y la variable dependiente consistió en puntuaciones en la precisión de la expresión oral en la prueba posterior después del método de enseñanza. Las puntuaciones en precisión en las pruebas previas de los participantes fueron utilizadas como covariables. Las Tablas IV y V muestran los resultados de la prueba de Levene y la tabla ANCOVA, respectivamente.

TABLA IV. Prueba de Levene para la precisión en la expresión oral

F	Df1	Df2	Sig.
.256	2	51	.775

El resultado indicó que la homogeneidad de varianzas no fue violada porque el valor obtenido fue mayor que el nivel alfa de 0,05 ( $p = ,775$ ).

TABLA V. Prueba ANCOVA incluyendo la precisión en la expresión oral como covariable

Source	Type III sum of squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	9255.976	3	3085.325	563.994	.000
Intercept	199.791	1	199.791	36.522	.000
Pretest (accuracy)	2494.357	1	2494.357	455.966	.000
Group	4694.224	2	2347.112	429.050	.000
Error	273.524	50	5.470		
Total	293367.000	54			
Corrected Total	9529.500	53			

Los resultados de la prueba ANCOVA revelaron que la puntuación en las pruebas previas era una covariable significativa ( $p=,000$ ), lo que significa que los tres grupos difirieron significativamente en los resultados de precisión en la expresión oral antes de la aplicación del método. Sin embargo, los resultados de ANCOVA siguen mostrando una diferencia significativa en el resultado de la prueba posterior de los tres grupos ( $p=000$ ). Se puede concluir que hay una diferencia significativa entre los grupos de estudio respecto a su rendimiento en la prueba posterior si se mide la precisión de los estudiantes en la producción de la voz pasiva en inglés. Sin embargo, es fundamental comprobar el valor ajustado de los grupos para encontrar el método óptimo de enseñanza. Los resultados se presentan en la Tabla VI.

TABLA VI. Estimación de parámetros para la puntuación de la precisión en la prueba posterior

Group	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
REG	64.924	.597	63.724	66.124
FFI	65.379	.551	64.272	66.486
FFST	84.970	.532	83.902	86.038

En base a estas estimaciones, se podría concluir que el grupo FFST difirió significativamente del grupo de control (REG) y del otro grupo experimental (FFI). En otras palabras, la media del grupo que recibió un método de enseñanza centrado en la forma fue mayor que la de los otros dos grupos, que recibieron una enseñanza ordinaria o simplemente centrada en la forma. Además, la enseñanza basada en la forma demostró un mejor rendimiento en comparación con la enseñanza ordinaria, pero el rendimiento no fue significativamente mejor. El resultado del análisis post hoc de Tukey, que se realizó para llevar a cabo comparaciones «por parejas» entre los grupos, se muestra en la Tabla VII.

TABLA VII. Comparaciones «por parejas» (Tukey) en las puntuaciones de precisión en la prueba posterior

(I) Group	(J) Group	Mean Differences (I-J)	Std. Error	Sig	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
REG	FFI	-3.13194	2.53123	.437	-9.2423	2.9784
	FFST	-24.68750*	2.47096	.000	-30.6523	-18.7227
FFI	REG	3.13194	2.53123	.437	-2.9784	9.2423
	FFST	-21.55556*	2.39348	.000	-27.3334	-15.7778
FFST	REG	24.68750*	2.47096	.000	18.7227	30.6523
	FFI	21.55556*	2.39348	.000	15.7778	27.3334

El resultado de la comparación «por parejas» muestra que la precisión en la expresión oral del grupo FFST en la prueba posterior fue significativamente mejor que el rendimiento de los grupos REG y FFI. Además, no hay diferencia significativa entre el rendimiento de los

grupos REG y FFI. Se puede concluir que los procesos del método de enseñanza centrado en la forma aumentaron de manera más significativa el rendimiento en la expresión oral de los aprendientes en términos de precisión en comparación con los aprendientes que solo fueron expuestos a una enseñanza ordinaria o centrada en la forma.

### La segunda cuestión de la investigación

Se han llevado a cabo procedimientos similares en el conjunto de datos relativos a la fluidez. La variable independiente era el tipo de enseñanza (REG, FFI, FFST) y la variable dependiente era la puntuación de fluidez oral en la prueba posterior. Las puntuaciones de los participantes en la prueba previa fueron utilizadas como covariable. Las Tablas VIII y IX muestran los resultados de la prueba de Levene y la tabla de ANCOVA, respectivamente.

**TABLA VIII.** Prueba de Levene para la fluidez en la expresión oral

El resultado indicó que la homogeneidad de varianzas no fue violada ( $p=,130>,05$ ).

F	Df1	Df2	Sig.
2.124	2	51	.130

**TABLA IX.** Prueba ANCOVA incluyendo la fluidez en la expresión oral como covariable

Source	Type III sum of squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	298.595	3	99.532	155.798	.000
Intercept	64.060	1	64.060	100.274	.000
Pretest (fluency)	53.108	1	53.108	83.130	.000
Group	293.254	2	146.627	229.518	.000
Error	31.942	50	.639		
Total	9327.000	54			
Corrected Total	330.537	53			

Los resultados revelaron que la puntuación de la prueba previa representaba una covariable significativa ( $p: ,000 < 0,05$ ), lo que implica que los tres grupos difirieron significativamente en las puntuaciones de fluidez oral antes del método. Sin embargo, ANCOVA sigue mostrando una diferencia significativa entre los resultados de la prueba posterior de los tres grupos ( $p: ,000 < 0,05$ ). Se puede concluir que el rendimiento de los tres grupos no fue el mismo después de recibir la formación. Sin embargo, resultó fundamental comprobar el valor ajustado de los grupos para encontrar el método óptimo de enseñanza. Los resultados se presentan en la Tabla X, que se puede encontrar más abajo.

**TABLA X.** Estimación de parámetros para las puntuaciones de fluidez en las pruebas posteriores

Group	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
REG	9.139	.207	8.723	9.554
FFI	14.835	.202	14.429	15.241
FFST	14.188	.180	13.826	14.550

Basándose en estas estimaciones, se observa que el rendimiento de los grupos FFST y FFI fue aproximadamente el mismo en la prueba posterior, con una media de 14,188 y 14,835, respectivamente, y ambos superaron a la del grupo REG. La prueba de Tukey muestra análisis de comparaciones individuales en cada par de grupos (Tabla XI).

El resultado de la comparación «por parejas» demuestra que la fluidez oral de los grupos FFST y FFI en la prueba posterior fue significativamente mejor que la del grupo REG. Además, no hay ninguna diferencia significativa entre el rendimiento de los grupos FFST y FFI, aunque el grupo FFI tuvo una media algo mayor en la puntuación con respecto a la fluidez oral en la prueba posterior. Se puede concluir que ambos procedimientos del método de enseñanza centrado en la forma y enseñanza centrada en la forma tuvieron el mismo impacto significativo en el desarrollo de la fluidez oral de los estudiantes.

TABLA XI. Comparaciones «por parejas» (Tukey) en las puntuaciones de fluidez en la prueba posterior

(I) Group	(J) Group	Mean Differences (I-J)	Std. Error	Sig	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
REG	FFI	-4.54167*	.44371	.000	-5.6128	-3.4706
	FFST	-4.77500*	.43314	.000	-5.8206	-3.7294
FFI	REG	4.54167*	.44371	.000	3.4706	5.6128
	FFST	-.23333	.41956	.844	-1.2461	.7795
FFST	REG	4.77500*	.43314	.000	3.7294	5.8206
	FFI	.23333	.41956	.844	-.7795	1.2461

## Análisis cualitativo

### La tercera cuestión de la investigación

Los análisis de contenido cualitativo de los datos recogidos en las entrevistas (ver Anexo) y las observaciones de clase contribuyeron a abordar la cuestión número tres de la investigación. Según el marco de Dörnyei (2007), el análisis de contenido cualitativo se utiliza sobre todo para «caracterizar la colección de movimientos analíticos cualitativos genéricos que se aplican para establecer *patrones* [énfasis añadido] en los datos» (p. 245). Esto supone la transcripción de los datos, la codificación, la generación de ideas y la interpretación de dichos datos, así como la extracción de conclusiones.

En este sentido, se realizaron grabaciones sonoras de los datos pertinentes, transcripciones literales y traducciones al inglés. Como resultado se obtuvieron 172 minutos de interacción oral, lo que conformaba un banco de 21 567 palabras. Acto seguido, se interpretaron los datos asociados y se extrajeron conclusiones. Los resultados aportaron pruebas de que casi todos los aprendientes reconocieron una mejora en su discurso oral después de recibir la formación. Tras haber analizado los datos, los patrones en las respuestas de los aprendientes se clasificaron en cinco categorías que enuncian las principales conclusiones, como se

explica a continuación. (Las citas están etiquetadas como *An*, donde *A* representa al aprendiente y *n* se refiere a la identidad de los participantes).

### Contribuciones lingüísticas

Se observó una mayor atención a la gramática, en general, junto con un mayor conocimiento de la estructura de la voz pasiva, en particular, en la mayoría de las respuestas de los aprendientes. El siguiente fragmento pone de relieve este tema:

*A63: Lo bueno de este semestre fueron las explicaciones más numerosas y esclarecedoras por parte del profesor acerca de las cuestiones gramaticales.*

Además, algunos encuestados (por ejemplo, *A55*, *A58* y *A64*) consideraban que su fluidez también mejoró como resultado de la formación:

*A55: Lo mejor de este semestre fue la parte en la que tuvimos que trabajar por parejas con tres compañeros distintos.*

### Mejora cognitiva

Las respuestas a las preguntas de la entrevista mostraron que los aprendientes en su mayoría identificaron cambios recientes en cuanto a *cómo* percibían y solían resolver problemas lingüísticos. Comentaron que, al final del curso, consiguieron crear, modificar y reorganizar ideas. Y lo que es más curioso, algunos encuestados (por ejemplo, *A50* y *A51*) consideraron que la colaboración con sus compañeros en la segunda parte de la clase condujo a una lluvia de ideas, de manera que las ideas de un estudiante pudieron servir de estimulante para las de otro, y algunos aprendientes (por ejemplo, *A48*, *A50*, *A53* y *A65*) observaron que el proceso de preparación para hacer una exposición oral les ayudó a mejorar su memoria.

*A48: Creo que cuanto más diferentes eran mis ideas con respecto a las de mis compañeros, mayor número de ideas podíamos compartir.*

### Cambio emocional

La mayoría de las respuestas de los entrevistados tuvo que ver con las emociones que experimentaron durante el curso. Puesto que los estudiantes eran libres de comunicar lo que ellos consideraran y la manera en la que ellos percibían la clase, las respuestas contaron con

reflexiones tanto positivas como negativas de las interacciones de clase. La confianza constituyó el eje de las percepciones de la mayoría de los estudiantes. Algunos entrevistados (por ejemplo, A59 y A61) señalaron que les gustaba el trabajo en grupo y la colaboración, especialmente el intercambio con otros compañeros. Otros (por ejemplo, A56 y A63) admitieron que, gracias a las interacciones en clase, la confianza, la extroversión y la gestión del estrés se vieron mejoradas significativamente. A continuación se puede apreciar un fragmento que sirve como ejemplo de esta situación:

*A63: Traté de controlar el estrés cada vez que tenía una oportunidad para hablar.*

En contraste con las impresiones más positivas del curso, tres estudiantes informaron que sufrieron ansiedad durante las sesiones, un asunto delicado que debe ser tenido en cuenta. Dos estudiantes (A49 y A58) afirmaron que el poco tiempo que se les daba era en gran medida la causa de su estrés y vergüenza, lo que les condujo a largas vacilaciones. Por otra parte, un aprendiente (A62) señaló que el profesor podría haber tranquilizado a la clase, de manera que la ansiedad y el temor de los estudiantes que tenían que realizar una exposición oral ante otros miembros de la clase disminuyeran lo máximo posible.

#### Beneficios del curso en general

El análisis aportó pruebas de la satisfacción de los aprendientes con el método de clase empleado durante el semestre. Lo que los participantes apreciaron más del curso fue el importante papel que tuvo la retroalimentación del profesor (ya fuera positiva o negativa), las presentaciones y los trabajos en parejas. Los alumnos también señalaron que, durante el semestre, pudieron mejorar su estrategia de toma de notas para agilizar los preparativos previos a una exposición oral. Por otra parte, se manifestó que la gestión del tiempo fue una de las estrategias que se consiguió lograr. En resumen, se podría argumentar que el análisis mostró que la impresión de los estudiantes acerca del curso fue muy positiva.

#### Preferencias y comentarios

El análisis de las respuestas de los alumnos a las preguntas de la entrevista y las observaciones de los investigadores revelaron que las explicaciones del profesor fueron una parte del curso muy bien acogida.

Asimismo, la retroalimentación por parte del profesor también se valoró positivamente. Además, los aprendientes respondieron bien a la realización de los trabajos en parejas y subrayaron que disminuían el estrés y resultaban constructivos a la hora de mejorar su fluidez. Un comentario que invita a la reflexión fue realizado por tres alumnos (L52, L59 y L66) que declararon no haber terminado los ejercicios en el cuadernillo debido a la falta de supervisión por parte del profesor. Estos consideraban que supervisar a los estudiantes, exigirles y, en ocasiones, obligarles a hacer los ejercicios es una parte necesaria del aprendizaje. Por último, pero no menos importante, dos participantes plantearon algunas sugerencias (A50 y A65). Como ejemplo de ello, se sugirió que, antes de hablar sobre un tema, los estudiantes buscaran información relacionada para desarrollar sus conocimientos generales, lo que les ayudaría a prepararse para hablar. También se sugirió que los estudiantes trataran de preparar, de antemano, vocabulario relacionado de manera que el posible desconocimiento de vocabulario no dificultara la ejecución de la actividad.

## Debate

Los resultados del análisis de las puntuaciones de precisión obtenidas desde la prueba posterior muestran que el rendimiento en la precisión en el grupo FFST, que fue expuesto a una enseñanza basada en la forma en etapas sucesivas del método de enseñanza, fue significativamente mejor que los otros dos grupos. La estrategia en este grupo implicaba atención a la forma, que está presente en la interacción, donde el principal objetivo era el significado. El enfoque resultó tener éxito, probablemente porque integrar la forma de esta manera ayuda a los aprendientes de L2, como Doughty y Williams (1998) afirman, a desarrollar asignaciones de forma y significado. Además, esta estrategia de enseñanza se centra, de manera proactiva, en un enfoque desde la forma, lo que predetermina el aspecto gramatical que se pretende aprender. Resulta igualmente importante el hecho de que la retroalimentación atraiga la atención de los participantes, ya sea de manera explícita o implícita, hacia aspectos de la L2 como las formas gramaticales (Nassaji y Swain, 2000), lo que a su vez anima a los alumnos a modificar intencionadamente su interacción para así crear elocuciones más precisas.

En cuanto a los resultados del análisis de las puntuaciones de fluidez, los hallazgos aprueban el papel de la práctica repetida como el factor fundamental para incorporar conocimiento consciente en la habilidad inconsciente (Ellis, 2009a, 2009b). Dicho hallazgo puede justificarse alegando que el conocimiento acerca de «cuáles son las reglas de una lengua» se puede convertir en la habilidad de «cómo las reglas podrían aplicarse en un contexto determinado». En otras palabras, los resultados del presente estudio confirman los hipotéticos teoremas de la teoría ACT que rara vez han sido probados empíricamente en investigaciones previas.

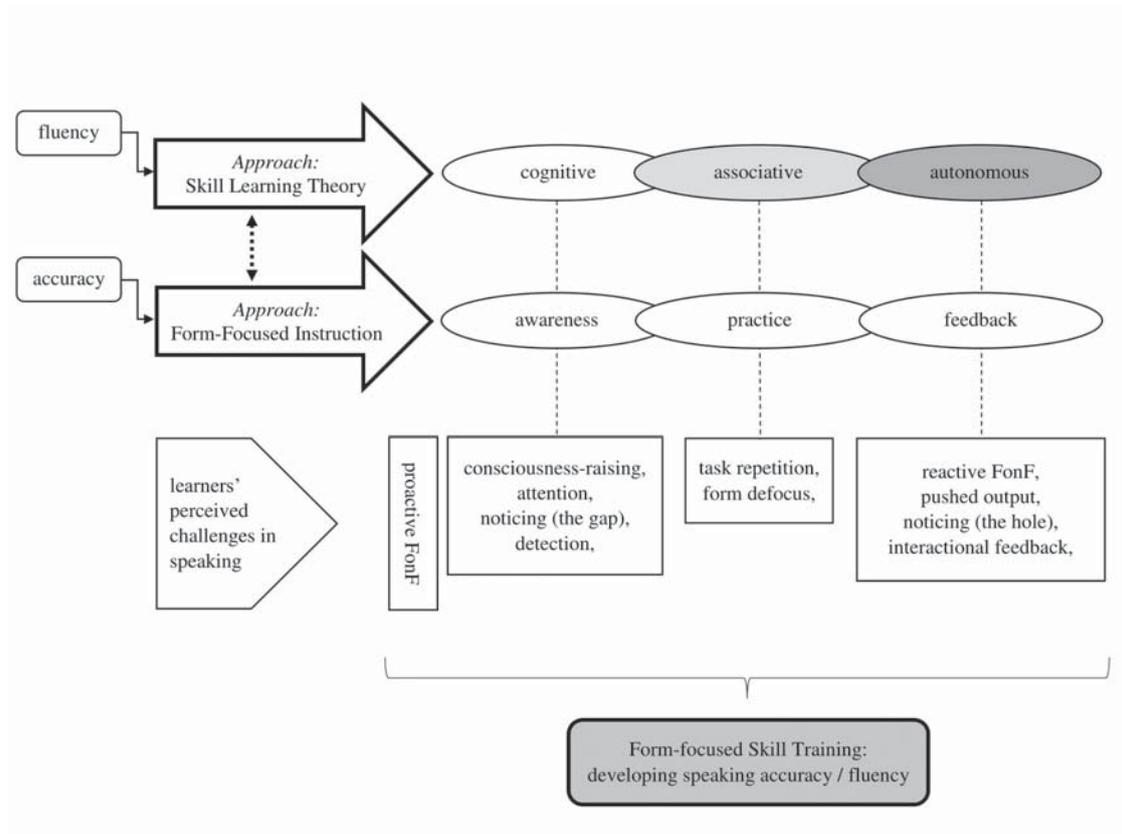
Si se yuxtaponen los resultados de las diferentes circunstancias, el desarrollo simultáneo de la precisión y la fluidez en el grupo FFST puede justificarse desde dos perspectivas. En primer lugar, la estimulación de la habilidad de los aprendientes para descubrir normas con la ayuda de lecciones que provoquen la concienciación y la instrucción explícita, que coincidía con el diseño sugerido por Ranta y Lyster (2007) de enseñanza educativa, sirvió como una aportación gramatical y didáctica para los aprendientes. En segundo lugar, gracias al modelo ACT, es evidente que, en la fase asociativa, los aprendientes enlazan su conocimiento declarativo con la comunicación efectiva. Cuando se trata de aprender elementos lingüísticos en contexto, no solo las explicaciones, sino también las oportunidades para la práctica de algunas tareas comunicativas son motivo de interés. En este sentido, los materiales del curso adoptados y organizados por temas proporcionaron un contexto significativo para la fase práctica del método, que es en sí misma la esencia de la procedimentalización. Por medio de la práctica repetida, la atención del aprendiente se centraría en comunicar el mensaje (Nation, 1989), lo que a su vez liberaría sus recursos cognitivos y de memoria y los destinaría así a la comunicación para conseguir transmitir el mensaje.

Los resultados del análisis de los datos cualitativos obtenidos proporcionaron información sobre las impresiones de los aprendientes en el curso basado en el FFST. Los comentarios de los aprendientes, que demostraron su creencia en que el FFST incrementaba su atención hacia un aspecto lingüístico concreto, fueron todo un logro del curso ya que, según Larsen-Freeman (2001), el hecho de transferir la gramática adecuada a su manera de hablar es algo complicado para el aprendiente de ILE. Además, los informes de satisfacción de los estudiantes, que reflejan una mejora en la memoria de dichos participantes en la producción de un discurso preciso y fluido al mismo tiempo, pueden considerarse como

una solución a la inquietud de McLaughlin y Heredia (1996), Skehan y Foster (1999) y Hughes (2002) acerca de la existencia de un desequilibrio entre la precisión y la fluidez. Por otra parte, los comentarios de los alumnos fueron buenos indicadores de la viabilidad de la aplicación del FFST con el objetivo de mejorar su confianza y extroversión. Este hallazgo es una respuesta, de acuerdo con Brown (2001), Shumin (2002) y Zhang y Jia (2006), a variables afectivas y obstructivas que llevan a rendimientos indeseables en la producción oral por parte de los estudiantes.

En resumen, los resultados del presente estudio sugieren que la enseñanza centrada en la forma es más efectiva cuando el método de enseñanza se ve potenciado como parte de la actividad de clase. En base a dichos resultados, se representa el siguiente modelo para la promoción de un rendimiento simultáneo de una producción oral precisa y fluida (Gráfico III).

**GRÁFICO III.** Representación esquemática del método de enseñanza centrado en la forma (FFST)



En línea con la afirmación de Ranta y Lyster (2007) de que la habilidad de aprendizaje, aparte de los beneficios que aporta para fomentar la fluidez, podría constituir «una secuencia lógica para la selección de actividades que promueven el conocimiento de las estructuras de la lengua de estudio» (p. 150), el modelo postula que la secuencia cognitiva-asociativa-autónoma en el aprendizaje de habilidades se corresponde con los conceptos de toma de conciencia, práctica y retroalimentación en la enseñanza centrada en la forma, respectivamente. En consecuencia, el modelo sugiere un proceso de enseñanza en tres fases. La primera fase utiliza el enfoque proactivo en la forma. Esto implica abordar características gramaticales predeterminadas que son conocidas por ser la fuente de dificultad de aprendizaje o consideradas como el culpable de los continuos errores de los alumnos (Doughty y Williams, 1998). Una vez realizado el análisis de las necesidades para dar cuenta de las dificultades percibidas por los aprendientes en la producción oral, esta etapa se lleva a cabo por medio de tareas delimitadas o actividades comunicativas que proporcionan grandes aportaciones a los estudiantes. Los objetivos de la segunda fase se logran mediante el uso de tareas repetitivas, reales y limitadas en el tiempo. Para ello, y de acuerdo con Johnson (1996), que sostenía que los profesores de L2 deberían ayudar a los aprendientes a automatizar su conocimiento declarativo mediante el control de la cantidad de atención que un aprendiente puede dar a una forma de lenguaje, se deben utilizar tareas de repetición no enfocadas en la forma con el fin de brindar la oportunidad de concentrarse en el mensaje, llevar a los aprendientes a la automatización gradual y ayudar a aquellos que tienen dificultades en el acceso a elementos gramaticales y léxicos (Arevart y Nation, 1991). La fase final se ocupa de proporcionar a los aprendientes un enfoque reactivo en la forma y atiende sus problemas de rendimiento. Esto se consigue proporcionando a los aprendientes retroalimentación interactiva incluyendo negociación, confirmación, aclaración y modificación, y se basa en la hipótesis de que tales estrategias destacan problemas lingüísticos o pragmáticos que llevan a los aprendientes a observar una *brecha* en su interlengua (Swain, 1998). Hay pruebas que sostienen que la retroalimentación interactiva proporciona a los alumnos oportunidades para producir y modificar su producción oral (Gass, 1997; McDonough, 2005; Mackey, 2007, entre otros), lo que resulta en la modificación de lo que los aprendientes han dicho y, por consiguiente, trata de hacer comprensible su producción oral para el entendimiento mutuo (Muranoi, 2007).

## Conclusión

Tras haber revisado investigaciones anteriores y realizado un experimento acerca del rendimiento en la producción oral de los aprendientes de ILE, la presente investigación podría hacer conscientes a los lectores de la viabilidad de un enfoque dirigido al método de enseñanza centrado en la forma (FFST) con el objetivo de desarrollar la precisión y fluidez de los aprendientes. En particular, los resultados obtenidos en el presente estudio llevaron a los investigadores a sugerir que integrar la enseñanza centrada en la forma con un método secuencial de enseñanza tendría un impacto constructivo significativo en el desarrollo simultáneo de la precisión y la fluidez a la hora de hablar.

Los resultados sientan las bases para invitar a profesores y creadores de material didáctico a que aprovechen la presente investigación para la enseñanza de la expresión oral, así como las preparaciones de materiales relacionados. Los resultados del estudio resultan convincentes a la hora de señalar que tiene sentido intentar adoptar y preparar materiales que incluyan tareas, actividades y ejercicios que proporcionan a los aprendientes oportunidades para promover de manera simultánea la precisión y la fluidez en la producción oral. Estas actividades deberían desarrollarse de tal manera que los aprendientes se percaten, comprendan y expliquen las características de un aspecto lingüístico concreto y, al mismo tiempo, deberían implicar los procesos durante los cuales se fomenta la motivación y la autonomía de los aprendientes.

## Anexo

### La entrevista semiestructurada

1. ¿Qué piensas de esta manera de practicar la producción oral (FFST)? ¿Cómo la describirías?
2. ¿Qué es lo que más te gustó de este método de enseñanza? ¿Y de la fase formativa?
3. ¿Cuál de las siguientes actividades te agradó más: las explicaciones del docente en el aula, hacer los ejercicios del cuadernillo? ¿Por qué?

4. ¿Ha habido algo que no te haya gustado de este método?
5. ¿Piensas que, a lo largo de este método, tus destrezas orales han mejorado? ¿De qué manera?
6. ¿Qué aspecto de la producción oral (precisión, fluidez o ambos) crees que has desarrollado más?
7. ¿Qué actividades te han resultado más útiles para aprender a expresarte de forma oral durante este curso?
8. Nombra algunas estrategias que has adquirido en esta clase que podrían ser de utilidad para ti en el futuro.
9. ¿Te gustaría asistir a una clase parecida en el futuro? ¿Por qué?

## Referencias bibliográficas

- Abdi, M., Eslami, H., & Zahedi, Y. (2012). The impact of pre-task planning on the fluency and accuracy of Iranian EFL learners' oral performance. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 2281–2288.
- Aliakbari, M., & Toni, A. (2009). On the effects of error correction strategies on the grammatical accuracy of Iranian English learners. *Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 13(1), 99-112.
- Allen, D. (2004). *Oxford placement test*. Oxford: Oxford University Press.
- Anderson, J. R. (1995). *Learning and memory*. New York: John Wiley & Son.
- Anderson, J. R. (1996). ACT: A simple theory of complex cognition. *American Psychologist*, 51, 355-365.
- Anderson, J. R. (2007). *How can the human mind occur in the physical universe?* New York: Oxford University Press.
- Anderson, J. R. & Lebiere, C. (1998). *The atomic components of thought*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Arevart, S., & Nation, I. S. P. (1991). Fluency improvement in a second language. *RELC Journal*, 22(1), 84-94.
- Bailey, K. (2003). Speaking. In D. Nunan (Ed.), *Practical English language teaching* (pp. 47-66). New York: McGraw-Hill.
- Birjandi, P., & Ahangari, S. (2008). Effects of task repetition on the fluency, complexity and accuracy of Iranian EFL learners' oral discourse. *The Asian EFL Journal*, 10(3), 28-52.

- Brown, H. D. (2007). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (3<sup>rd</sup> ed.). New York: Pearson Longman.
- DeKeyser, R. (2001). Automaticity and automatization. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 125-151). Cambridge: Cambridge University Press.
- DeKeyser, R. (2003). Implicit and explicit learning. In C. J. Doughty & M. H. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (pp. 241-266). New York: Blackwell.
- DeKeyser, R. (2007). Skill acquisition theory. In B. VanPatten & J. Williams (Eds.), *Theories in second language acquisition* (97-112). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z., & Thurrell, S. (1994). Teaching conversational skills intensively: course content and rationale. *ELT Journal*, 48(1), 40-49.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Doughty, C., & Williams, J. (1998). Focus on form in classroom second language acquisition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2009a). Implicit and explicit learning, knowledge and instruction. In D. Singleton (Ed.), *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching* (pp. 1-26). Bristol: Multilingual Matters.
- Ellis, R. (2009b). Retrospect and prospect. In D. Singleton (Ed.), *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching* (pp. 335-353). Bristol: Multilingual Matters.
- Ellis, R., Basturkmen, H. & Loewen, S. (2001). Preemptive focus on form in the ESL Classroom. *TESOL Quarterly* 35, 407-32.
- Gass, S. M. (1997). *Input, interaction, and the second language learner*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Guerrero, R. G. (2004). *Task complexity and L2 narrative oral production*. Unpublished doctoral thesis. University of Barcelona, Barcelona.
- Hassaskhah, J., & Rahimizadeh-Asli, S. (2015). Photomontage: A new task to change speaking into talking classrooms. *Cogent Education*, 2, 1-11.
- Hobbs, J. (2012). Task structure and patterns of interaction: What can we learn from observing native speakers performing tasks? In A. Shehadeh & C. A. Coombe (Eds.), *Task-based language teaching in foreign language teaching* (pp. 109-136). Amsterdam: John Benjamins.

- Hughes, R. (2002). *Teaching and researching speaking*. Edinburgh: Pearson Education.
- Johnson, K. (1996). *Language Teaching and Skill Learning*. Oxford: Blackwell.
- Jordan, G. (2004). *Theory construction in second language acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.
- Larsen-Freeman, D. (2001). Grammar. In R. Carter & D. Nunan (Eds.), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages* (pp. 34-41). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lee, F. J., & Anderson, J. R. (2001). Does learning a complex task have to be complex? A study in learning decomposition. *Cognitive Psychology*, 42, 267-316.
- Lyster, R. (2002). Negotiation in immersion teacher-student interaction. *International Journal of Educational Research*, 37, 237-253.
- Lyster, R. (2004). Differential effects of prompts and recasts in form-focused instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, 26, 399-432.
- Lyster, R. (2012). *Mon cahier de decouvertes: le masculine et le feminine*. Retrieved from [people.mcgill.ca/roy.lyster](http://people.mcgill.ca/roy.lyster)
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learners' uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37-61.
- Mackey, A. & Gass, S. M. (2005). *Second language research: Methodology and design*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Mackey, A. (ed.) (2007). *Conversational interaction in second language acquisition: A collection of empirical studies*. Oxford: Oxford University Press.
- McDonough, K. (2005). Identifying the impact of negative feedback and learners' responses on ESL question development. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 79-103.
- McLaughlin, B., & Heredia, R. (1996). Information-processing approaches to research on second language acquisition and use. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 213-228). New York: Pearson Longman.
- Mitchell, R., & Myles, F. (2004). *Second language learning theories* (2<sup>nd</sup> ed.). New York: Oxford University Press.
- Muranoi, H. (2007). Output practice in the L2 classroom. In R. M. DeKeyser (Ed.), *Practice in a second language: Perspectives from*

- applied linguistics and cognitive psychology* (pp. 51-84). New York: Cambridge University Press.
- Nassaji, H. & Swain, M. (2000). A Vygotskian perspective on corrective feedback in L2: The effect of random versus negotiated help on the learning of English articles. *Language Awareness*, 9(1), 34-51.
- Nation, I. S. P. (1989). Improving speaking fluency. *System*, 17(3), 377-384.
- Nation, I. S. P., & Macalister, J. (2010). *Language curriculum design*. Oxon: Routledge.
- O'Malley, J., & Chamot, A. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2<sup>nd</sup> ed.). London: Sage Publications.
- Ranta, L. & Lyster, R. (2007). A cognitive approach to improving immersion students' oral language abilities: The awareness-practice-feedback sequence. In R. M. DeKeyser (Ed.), *Practice in a second language: Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology* (pp. 141-160). New York: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Schmidt, R. (2010). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics* (4<sup>th</sup> ed.). London: Pearson Longman.
- Rouhi, A., & Marefat, H. (2006). Planning time effect on fluency, complexity and accuracy of L2 output. *Pazhuhesh-e Zabanha-ye Khareji*, 27, 123-141.
- Segalowitz, N. (2005). Automaticity and second languages. In C. J. Doughty & M. H. Long (Ed.), *The handbook of second language acquisition* (pp. 382-409). New York: Blackwell.
- Shumin, K. (2002). Factors to consider: Developing adult EFL students' speaking abilities. In J. C. Richards, & W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in language teaching: An anthology of current practice* (pp. 204-211). Cambridge: Cambridge University Press.
- Skehan, P. (2009). Modelling second language performance: Integrating complexity, accuracy, fluency, and lexis. *Applied Linguistics*, 30(4), 510-532.
- Skehan, P., & Foster, P. (1999). The influence of task structure and processing conditions on narrative retellings. *Language Learning*, 49(1), 93-120.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development.

- In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235–253). Rowley: Newbury House.
- Swain, M. (1998). Focus on form through conscious reflection. In C. Doughty, & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 64-81). Cambridge: Cambridge University Press.
- Tarone, E. (2005). Speaking in a second language. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 485-502). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Tomlinson, B. (ed.) (2003). *Developing materials for language teaching*. London: Continuum.
- van Lier, L. (2001). Language awareness. In R. Carter & D. Nunan (Eds.), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages* (pp. 160-165). Cambridge: Cambridge University Press.
- VanPatten, B. & Benati, A. G. (2010). *Key terms in second language acquisition*. New York: Continuum International.
- VanPatten, B. (1990). Attending to form and content in the input: An experiment in consciousness. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 287-301.
- Zhang, Y. L., & Jia, G. Z. (2006). Anxiety in foreign language classroom. *CELEA Journal*, 29(6), 96-103.

**Dirección de contacto:** Dr. Jaleh Hassaskhah, Department of English language and literature, Faculty of humanities, University of Guilan, Rasht-Iran, Zip code: 416 351 159. E-mail: hassas@guilan.ac.ir