

MÁSTER DE FORMACIÓN DE PROFESORES DE ELE
UNIVERSIDAD DE BARCELONA

***LA INFLUENCIA DE LAS MODIFICACIONES
CONVERSACIONALES DEL PROFESOR EN LA
REESTRUCTURACIÓN DEL CONOCIMIENTO
LINGÜÍSTICO DE LOS APRENDICES: UN ESTUDIO
DE CASO***

JOSÉ LUIS BARRANCO

ASESORAS

ELISA ROSADO Y VICENTA GONZÁLEZ

EDICIÓN: 2005-2007

Índice

| | |
|--|----|
| 1. Introducción..... | 4 |
| Capítulo 1. Bases teóricas..... | 7 |
| 1.1. Modificaciones conversacionales y discurso de la madre..... | 7 |
| 1.2. Modificaciones conversacionales y estructuras verticales: Hatch y el análisis del discurso..... | 11 |
| 1.3. Entre el <i>input</i> y el <i>output</i> : Hipótesis del <i>Input</i> Comprensible, Hipótesis de la Interacción, Hipótesis del <i>Output</i> Comprensible..... | 16 |
| 1.4. Atención implícita a la forma, negociación de la forma: reformulaciones y <i>uptake</i> | 22 |
| 1.5. Atención a la forma e instrucción formal..... | 31 |
| 1.6. Modificaciones conversacionales, andamiaje e interlengua..... | 36 |
| Capítulo 2. Objetivos y preguntas de investigación..... | 41 |
| 2.1. Objetivos de investigación..... | 41 |
| 2.2. Preguntas de investigación..... | 45 |
| Capítulo 3. Metodología..... | 48 |
| 3.1. Justificación metodológica..... | 48 |
| 3.2. Contexto..... | 49 |
| 3.3. Procedimiento de recogida de datos..... | 51 |
| Capítulo 4. Análisis de los datos..... | 53 |
| 4.1. Repeticiones..... | 54 |
| 4.1.1. Repetición con relieve añadido con entonación descendente..... | 58 |
| 4.1.2. Repetición con relieve añadido mediante segmentación..... | 59 |
| 4.1.3. Repetición con doble función: confirmar y elicitación..... | 61 |
| 4.2. Elicitaciones..... | 62 |
| 4.3. Correcciones explícitas..... | 66 |
| 4.4. Claves metalingüísticas..... | 66 |
| 4.5. Reformulaciones..... | 67 |
| Capítulo 5. Discusión y conclusiones..... | 71 |
| Bibliografía..... | 75 |
| Anejo 1 - Transcripción de la grabación..... | 81 |
| Anejo 2 - Índice de tablas..... | 91 |
| Anejo 3 – Unidad didáctica..... | 92 |

| | |
|------------------------|----|
| Anejo 4 – Ficha 1..... | 97 |
| Ficha 2..... | 98 |
| Ficha 3..... | 99 |

1. Introducción

A lo largo de mi carrera docente me he preguntado en numerosas ocasiones cuál era mi aportación como profesor al proceso de adquisición que se desarrollaba en el aula, es decir, si el entorno lingüístico de los aprendices (del que forma parte el habla del profesor) tenía alguna influencia o la tenía en mayor o menor medida que los mecanismos internos de adquisición. El habla que yo dirigía a los aprendices, ¿les facilitaba el proceso de adquisición o, por el contrario, constituía un impedimento? Si les facilitaba el proceso, ¿qué tipo de estructuras lingüísticas, discursivas o qué comportamientos lingüísticos colaboraban a que el proceso de adquisición se desarrollara? Siempre pensé que lo que los alumnos aprendían o intentaban aprender era algo diferente a lo que yo intentaba enseñarles y que a veces coincidíamos. Atraer su atención hacia lo que yo les proponía y fijar la mía en la ruta de aprendizaje que ellos parecían seguir para encontrar un punto de unión se ha convertido quizás en el objetivo más importante de mi labor docente. Esta memoria ha nacido del interés que han despertado en mí estos interrogantes. En su doble condición de hablante nativo, que interactúa con hablantes no nativos, y de tutor, el profesor introduce modificaciones conversacionales en su habla para facilitar el acceso de los aprendices al *input*. El discurso del profesor (*teacher talk*) ha sido estudiado como un registro específico. No ha sido ésta la perspectiva que he adoptado en este trabajo. Aunque tiene algunas características que lo diferencian del habla que dirigen los nativos a los no nativos -por ejemplo es más simplificada, más lenta y contiene más repeticiones (Chaudron 1983)- los cambios que introduce el profesor en su habla para hacerse entender por los aprendices son muy similares a los que introduce un nativo cuando se dirige a un no nativo. El análisis que me propongo llevar a cabo se basa en considerar al profesor como a un hablante nativo experto que *tutoriza* a los hablantes no nativos, quienes tienen un dominio menor de los recursos lingüísticos en una segunda lengua.

Esta memoria se estructura en cinco capítulos: Bases teóricas, Objetivos y preguntas de investigación, Metodología, Análisis de datos y Discusión y conclusiones. Los estudios sobre las modificaciones que introducen el profesor y el hablante nativo para dirigirse a los aprendices y hablantes no nativos tienen su origen en los estudios que investigaron las modificaciones que introduce la madre en su habla cuando se dirige al niño. Los investigadores en adquisición de lengua materna se dieron cuenta en los años sesenta de que el habla que dirigían las madres a los niños era diferente del habla que dirigían a los hablantes adultos y que estas modificaciones tenían como resultado un lenguaje más

simplificado. Los investigadores de L1 postularon que esta simplificación facilitaba la adquisición. A finales de los setenta, Hatch (1978), que estudió tanto el habla dirigida por las madres a los niños como el habla dirigida por los hablantes nativos a los no nativos, defendió que no era la simplificación del habla de los hablantes nativos cuando se dirigían a los no nativos lo que facilitaba el proceso de adquisición, sino las modificaciones introducidas tanto por nativos como por no nativos en el curso de la interacción. Hatch propuso que la adquisición no es un proceso horizontal, sino vertical, es decir, que el no nativo no adquiere primero una oración y luego la incrusta en la conversación, sino que adquiere, en primer lugar, las unidades más pequeñas -las palabras o los constituyentes- conversando con otro interlocutor (estructura vertical)- y luego construye las unidades mayores -la oración- (estructura horizontal). Este proceso -andamiaje- lo lleva a cabo el no nativo apoyándose en las palabras del nativo o del profesor, repitiendo ítems anteriores, haciendo peticiones de clarificación para aclarar el significado o formulando preguntas. Long (1980, 1985), basándose en Krashen (1977), quien postula la comprensión del *input* como condición necesaria para la adquisición, y en Hatch (1978) formula en los años ochenta la Hipótesis de la Interacción. Defiende que lo que facilita la adquisición no es el hecho de que el hablante no nativo o el profesor se adapten al *input* comprensible, tal y como había propuesto Krashen, sino que son las modificaciones que surgen en el curso de la interacción las que posibilitan el proceso. Tanto hablantes nativos como no nativos negocian el significado, es decir, intentan comprender a los otros y se hacen comprender y para conseguirlo modifican su habla para hacerla más comprensible, a la vez que tienen en cuenta el feedback de los interlocutores para verificar o rechazar sus hipótesis. Otros investigadores, como Swain (1985, 1998) (Hipótesis del *output* comprensible o empujado), defienden que no es el *input* el factor que determina la adquisición, sino el *output* (la producción). Producir desencadena cuatro procesos que son beneficiosos para la adquisición. Al producir, el no nativo se fija en las formas lingüísticas emitidas y se da cuenta de la distancia existente entre la lengua meta y su interlengua (*noticing gaps*). También nota lagunas en su interlengua (*noticing holes*), porque se da cuenta de lo limitado de sus recursos. En segundo lugar, producir posibilita que el no nativo ponga a prueba sus hipótesis verificándolas o descartándolas. En tercer lugar, el no nativo interioriza su conocimiento lingüístico poniendo en relación formas y funciones lingüísticas y, por último, producir posibilita el paso del procesamiento semántico al sintáctico. De todas estas cuestiones trata el capítulo 1 (Bases teóricas). El capítulo se completa con una revisión del enfoque didáctico de atención a la forma (*Focus on form*) y

con un análisis de la relación entre el proceso de *tutorización* del profesor y el proceso de adquisición.

El capítulo 2 está dedicado a definir los objetivos y preguntas de investigación. Los objetivos son tres. El primero es investigar qué tipo de feedback proporciona el profesor a los aprendices y qué modificaciones conversacionales conforman ese feedback. El segundo objetivo consiste en conocer, basándome en la función del profesor como *reorientador*, los procedimientos de los que se vale para reorientar el *input*, corrigiendo los errores de los aprendices. Las preguntas de investigación están en consonancia con esos objetivos. La primera intenta cuantificar los tipos de feedback y la frecuencia de las modificaciones conversacionales y la segunda cuantifica los procedimientos de que se vale el profesor para reorientar el *input*. La metodología utilizada, en coherencia con los objetivos y preguntas de investigación, se encuadra, por una parte, dentro del paradigma cuantitativo cuando cuantifica los datos resultantes de las variables aplicadas y, dentro del paradigma cualitativo, cuando se hace un análisis discursivo al estudiar detalladamente las secuencias que construyen conjuntamente aprendices y profesor. El capítulo 4 está dedicado al análisis de los datos. Se presentan los datos obtenidos a partir de la muestra y se analizan más pormenorizadamente las modificaciones conversacionales y la forma en que pueden influir en la reestructuración del conocimiento lingüístico de los aprendices. El capítulo 5 está dedicado a las conclusiones.

Capítulo 1

Bases teóricas

1.1. Modificaciones conversacionales y adquisición de lengua materna: el discurso de la madre

Los investigadores en adquisición de lengua materna destacaron en los años 70 la importancia del *input* en el proceso de adquisición, defendiendo que éste es el resultado de la interacción entre la madre y el niño. El *input* al que está expuesto el niño –el discurso de la madre o *motherese*- influye decisivamente en la adquisición. Diversas investigaciones llegaron a la conclusión de que el habla que dirige la madre al niño tiene características propias que la hacen diferente del habla que se dirigen los adultos entre sí. Estas características consisten en modificaciones que introduce la madre en su habla y estas modificaciones, probablemente, son un factor importante en la adquisición de la lengua por parte del niño. Las modificaciones que introduce la madre en su habla forman parte de un proceso de simplificación de su lenguaje para acercarse al del niño y hacerse comprender por él, y el niño adquiere el lenguaje porque tiene acceso a este código simplificado. Las modificaciones del lenguaje de la madre tienen tres funciones: hacer la estructura gramatical más transparente, fijar la atención del niño y comunicarse con él (Snow 1977). Ferguson (1977) definió los elementos esenciales del lenguaje de la madre: redundancia, lentitud al pronunciar las oraciones, eliminación de la ambigüedad, pronunciación en voz más alta, paráfrasis de construcciones ambiguas y entonación exagerada. Según Ferguson, la función de esta simplificación es clarificar el discurso para mejorar la comunicación. Uno de los participantes en la conversación (el niño) tiene recursos lingüísticos limitados, por lo tanto la madre introduciendo modificaciones y simplificando el lenguaje clarifica el lenguaje y capta y retiene la atención del niño. Todas las comunidades lingüísticas, según Ferguson, tienen este tipo de procesos que son utilizados por los hablantes para clarificar sus propias producciones. Cuando un destinatario no ha entendido una producción que le ha sido dirigida y pide que se la repitan, el interlocutor puede hablar de una forma más lenta, de una manera más cuidadosa, puede completar los elementos que estaban elididos en la producción original o reproducir la producción de una forma menos ambigua. El proceso de clarificación más obvio en el habla dirigida a los niños es la repetición. Palabras, frases y oraciones enteras son repetidas cuando una madre se dirige a un niño en mayor medida a lo que se hace en

una conversación entre adultos nativos. Un segundo proceso de clarificación es la exageración de la entonación, bien ampliando los intervalos entre unidades fónicas, bien elevando el tono. Otros procesos fonológicos relacionados con la entonación tienen como objetivo hacer el habla más lenta. Dichos procesos incluyen producir vocales que han sido elididas o separar vocales que están unidas, procedimientos ya documentados por Voegelin y Robinett (1954), citados por Ferguson, como formas de clarificación utilizadas en los dictados. Otros dos procedimientos que contribuyen a la simplificación y clarificación del habla que las madres dirigen a los niños consisten en segmentar, deliberadamente, vocales y consonantes para aumentar la percepción de las mismas o en desplazar el acento de una palabra a una posición diferente en la que normalmente se coloca en conversaciones entre adultos.

| | |
|---|--|
| Repetición de palabras, frases u oraciones. | |
| Reducción, elisión o supresión de vocales. | |
| Sustitución de palabras ambiguas por sinónimos. | |
| Parfraseo de construcciones ambiguas. | |
| Producción de constituyentes elididos. | |
| Cambios en la entonación. | |
| | Exageración de la entonación: ampliación de los intervalos entre constituyentes; pronunciación en un tono más elevado. |
| | Habla más lenta y cuidadosa: pronunciación de vocales elididas, separación de vocales que forman un diptongo. |
| | Segmentación de vocales y consonantes. |
| | Desplazamiento del acento a una posición no habitual en la palabra. |

Tabla 1 Modificaciones que simplifican y clarifican el habla dirigida a los niños (Ferguson 1977)

El discurso de la madre sigue dos procesos: uno de simplificación y otro mediante el cual la madre gradualmente restablece la complejidad a medida que el niño progresa en su conocimiento lingüístico. Dicho de otro modo, a un menor conocimiento lingüístico del niño corresponde una mayor simplificación por parte de la madre, para clarificar el lenguaje. Pero cuando el lenguaje del niño experimenta un mayor crecimiento y aumenta su conocimiento lingüístico, la madre deja de simplificar su lenguaje y lo hace cada vez más complejo.

Las modificaciones que introduce la madre en su habla, según Cross (1977), vienen determinadas por el grado de desarrollo de las habilidades lingüísticas y por las capacidades comunicativas del niño. El control receptivo del niño y la comprensibilidad del *input* son los elementos que tiene en cuenta la madre a la hora de introducir modificaciones en su habla. La madre se adapta a esos dos parámetros: control receptivo del niño y comprensibilidad del *input*. Si observa que el niño no ejerce control sobre el *input* o no lo comprende, introduce modificaciones para que lo controle y lo comprenda. Estos recursos que modifican el *input* tienen como objetivo ayudar al niño a que exprese sus propios objetivos comunicativos. Dicho de otro modo, las expansiones y elaboraciones que introduce la madre en el curso de la interacción le ayudan al niño a ver lo que le falta en su producción.

Clark y Clark (1977), citado por Ellis (1995: 132), creen que en el proceso de hacerse comprender por el niño, la madre le proporciona tres tipos de “lecciones de lenguaje en miniatura” (tabla 2). Las primeras, lecciones conversacionales, se desarrollan cuando la madre capta la atención del niño y la mantiene haciendo preguntas (*prompting questions*) y haciendo expansiones de producciones anteriores del niño. El segundo tipo se desarrolla cuando la madre ayuda al niño a comprender el mensaje utilizando el contexto. El tercer tipo, lecciones de segmentación, tiene lugar cuando el adulto aporta claves, como por ejemplo dividir la producción en palabras o frases, o bien, colocando nuevas palabras en estructuras ya conocidas.

| | |
|------------------------------------|--|
| Lecciones conversacionales | La madre capta la atención del niño y la mantiene haciendo preguntas y expansiones de producciones anteriores. |
| Lecciones que utilizan el contexto | La madre utiliza el contexto para facilitar la comprensión del mensaje. |
| Lecciones de segmentación | La madre aporta claves: -segmenta la producción en unidades menores (palabras, frases...). -coloca nuevas palabras en estructuras ya conocidas. |

Tabla 2 Lecciones de lenguaje en miniatura dirigidas a los niños (Clark y Clark 1977)

Peck (1978), investigando las conversaciones en lengua materna de niños que tenían entre 2 y 3 años, observó que una forma en que un niño es relevante con otro –utilizando el

término de la máxima de Grice (1975)- es haciendo uso de repeticiones o modificaciones fonológicas o sintácticas de un elemento de una producción anterior de otro niño que participa en la misma conversación. La repetición, la modificación y la recombinación de los elementos aparecidos en un turno anterior son respuestas relevantes en un intercambio conversacional, y cuando un niño no presta atención a otro, éste puede forzar al primero a fijar su atención haciendo uso de tales recursos, es decir, repitiendo, modificando o recombinando elementos ya aparecidos en turnos anteriores. Peck, citando un estudio previo de Keenan (1974) sobre niños con edades comprendidas entre 2 y 3 años, llama funciones a las modificaciones o repeticiones que hace un niño de las producciones anteriores del otro niño con el objeto de responderle de forma relevante. Distingue entre funciones que *fijan la atención* en determinados elementos y funciones que *sustituyen elementos* (véase tabla 3). En las funciones que fijan la atención, el niño centra la atención en uno de los componentes del turno anterior y lo repite en la misma forma en la que aparece, incluida la entonación. Otra función consiste en fijar la atención, pero realizando un cambio prosódico, es decir, repite el elemento del turno anterior, pero cambiando la entonación. Una tercera posibilidad es centrarse en un elemento precedente y extenderlo (expansiones) sintácticamente sin alterar el estatus gramatical. El cuarto recurso para fijar la atención consiste en que el niño se centre en un constituyente del turno anterior y lo incruste en una construcción más larga. En las funciones de sustitución, el niño recoge una producción anterior y sustituye uno de sus constituyentes por otro de la misma categoría.

| | |
|---|---|
| Funciones que fijan la atención en los constituyentes | Fijar la atención en un constituyente del turno anterior y repetirlo con la misma entonación. |
| | Fijar la atención en un constituyente del turno anterior y repetirlo con diferente entonación. |
| | Fijar la atención en un constituyente del turno anterior y ampliarlo (expansiones). |
| | Fijar la atención en un constituyente del turno anterior e incrustarlo en una construcción más amplia. |
| Funciones que sustituyen constituyentes | El niño recoge una producción anterior y sustituye uno de sus elementos por otro de la misma categoría. |

Tabla 3 Tipos de modificaciones o funciones (Peck 1978)

1.2. Modificaciones conversacionales y estructuras verticales: Hatch y el análisis del discurso

Hatch (1978) puso en duda la fiabilidad de los estudios cuantitativos, cuyo objetivo era cuantificar los morfemas que producen los aprendices de forma aislada, sin tener en cuenta el momento en que el aprendiz adquiere la función de ese morfema ni el contexto ni los interlocutores que participan en los intercambios. Defendió que la forma no podía ser estudiada independientemente de la función y que ésta no se aprendía hasta que una forma lingüística no aparecía en contraste con otra. Postuló un análisis que tuviera en cuenta no solo las intervenciones de un aprendiz, sino la contribución de los otros interlocutores que construyen conjuntamente la conversación. Es la interacción la que determina la frecuencia de las formas y la relación entre formas lingüísticas y funciones sintácticas a través de las llamadas construcciones “verticales”. El niño nativo que adquiere una lengua materna no aprende en primer lugar un elemento aislado (una palabra, un constituyente) que después inserta en una construcción sintáctica más extensa -la oración- introduciendo ésta en la conversación, sino al contrario. Primero aprende a interactuar y a gestionar la conversación y a través de una serie de procedimientos adquiere los elementos más simples (constituyentes, palabras) durante el desarrollo de los intercambios conversacionales, para después adquirir estructuras sintácticas más extensas (oración, frase). El niño nativo o no nativo y el adulto no nativo se ayudan de las palabras del hablante experto (madre o hablante nativo) para adquirir su conocimiento lingüístico. A esta forma de adquirir el lenguaje, ayudándose y apoyándose en las palabras del interlocutor experto es a lo que llamó Hatch estructuras verticales.

¿Qué hace un niño cuando aprende lengua materna? Según Hatch, se pueden diferenciar tres fases (aplicables tanto a la adquisición de la lengua materna, como a la adquisición de una segunda lengua):

1ª- Captar la atención del interlocutor, mediante formas no verbales (el niño coge a la madre de la mano, da golpes...) o utilizando signos verbales. Si no hay respuesta de la madre, el niño insiste repitiendo (mamá, mamá...) hasta que logra captar la atención de la madre. Esta primera etapa es también clara para el aprendizaje de una segunda lengua por parte del niño. Está también documentada la utilización de marcadores para captar la atención del profesor (*¡eh!*, *¡oh!*).

2ª- Identificar el tema. Una vez asegurada la atención del interlocutor (la madre), la segunda etapa consiste en fijar la atención del interlocutor sobre el tema. Puede hacerlo

señalando con el dedo hacia aquello sobre lo que quiere hablar o usando deícticos (“*esto*” o “*esta*”). La primera etapa consiste en llamar la atención del interlocutor, la segunda en identificar el tema.

3ª- Una vez que el niño se ha asegurado la atención del oyente y ha propuesto el tema, el aprendiz y su interlocutor construyen conjuntamente la conversación basándose en que el tema ha sido comprendido. La base para construir conjuntamente el discurso entre el que adquiere (niño o adulto no nativo que aprende segunda lengua) y el nativo es captar y fijar la atención e identificar y comprender el tema del que se va a hablar.

Tanto hablante nativo como no nativo (niño a adulto) hacen preguntas para pedir información y clarificar el significado (*prompting questions*). ¿Cómo se las arregla un niño nativo, para decir algo relevante -se pregunta Hatch- cuando interactúa con un adulto nativo y no comprende lo que acaba de decir o no sabe qué decir? La única forma posible es repetir la producción inmediatamente anterior del adulto, aunque no la entienda, con entonación ascendente. Otra estrategia es recombinar elementos aparecidos inmediatamente antes. Una tercera consiste en repetir no las producciones anteriores del interlocutor, sino las propias.

En las conversaciones entre un hablante nativo adulto y un niño no nativo, observa Hatch, el adulto introduce el tema haciendo preguntas WH (preguntas cuya respuesta ya conoce el destinatario que las recibe). También envía algún tipo de señal preliminar al oyente para captar su atención. Por ejemplo, una tos débil, un carraspeo de garganta, un sonido introductorio como *ehhh* o *emmm* o la repetición de la parte inicial de las preguntas como una especie de comienzo de tartamudeo o titubeo. Estas señales van a veces acompañadas de gestos no verbales y su función es asegurar la atención del aprendiz, igual que los sonidos de *oh-oh* de los niños. El problema que se le plantea al aprendiz es conocer el tema. Si no llega a identificar el tema, la forma más fácil de hacerlo es mediante peticiones de clarificación (*¿eh?*; *¿perdón?*). Otra forma es que el aprendiz repita (preguntas eco) una parte de la pregunta del hablante nativo (véase tabla 4). Hay pruebas, según Hatch, de que las peticiones de clarificación y las preguntas en eco tienen otras funciones. Mediante ellas el hablante no nativo se da un tiempo para responder. Por otro lado, fuerzan al hablante nativo a cambiar la forma sintáctica de la pregunta. Una forma de clarificar el tema es solicitando continuamente vocabulario mediante peticiones de clarificación. Este procedimiento no es diferente al que utiliza el niño cuando llama la atención del adulto diciendo “*oh-oh*” o señala un objeto al decir “*esto*”. Decir “*esto*” es

referirse a un tema y es, en efecto, también solicitar un ítem de vocabulario para ese objeto.

| 1ª etapa: captar la atención |
|--|
| El niño coge la mano de la madre/ da golpes. |
| El niño repite “ <i>mamá</i> ”. |
| El niño utiliza marcadores: <i>jeh!</i> <i>joh!</i> |
| El nativo adulto utiliza marcadores en conversación con un niño no nativo: tos débil, carraspeo de garganta, sonido introductorio (<i>ehhh</i> , <i>emmm</i>), repetición de la parte inicial de la pregunta en forma de tartamudeo o titubeo. |
| 2ª etapa: identificar el tema |
| El niño señala con el dedo hacia algún objeto. |
| El niño usa deícticos (<i>esto</i> , <i>esta</i>). |
| El nativo adulto hace preguntas WH al niño no nativo. |
| El niño no nativo formula peticiones de clarificación (<i>¿eh?</i> <i>¿perdona?</i>). |
| El niño no nativo repite (en eco) una parte de la pregunta del hablante nativo. |
| 3ª etapa: construir el discurso |
| Niño no nativo y adulto nativo/adulto no nativo y adulto nativo se hacen preguntas para pedir información y clarificar el tema. |
| El niño no nativo repite la producción inmediatamente anterior del adulto nativo, aunque no la entienda, con entonación ascendente. |
| El niño no nativo recombina elementos aparecidos en el turno inmediatamente anterior del hablante nativo. |
| El niño no nativo repite sus propias producciones. |

Tabla 4 Etapas en la adquisición de una lengua materna y de una segunda lengua desde la teoría del análisis del discurso (Hatch 1978)

Cabe preguntarse cómo facilitan las repeticiones el proceso de adquisición. La repetición de producciones anteriores, sean ítems o estructuras más elaboradas, forman parte del “discurso formulaico”. Consisten en “expresiones que son aprendidas como conjuntos no analizables, que son memorizadas” (Ellis 1995: 155). Después, los aprendices pueden descomponer los conjuntos no analizables en sus partes constituyentes y aumentar, de este modo, su sistema de interlengua. El discurso formulaico contribuye indirectamente a la adquisición de una segunda lengua proporcionando materia prima para que el aprendiz haga trabajar a partir de ella sus mecanismos internos. El discurso formulaico o discurso “enlatado” como lo llama Hatch, le sirve, a su vez, al adulto para mantener el control del tema. Aparece en las primeras etapas de adquisición de la lengua materna, en el discurso de niños no nativos que aprenden una segunda lengua y en el de adultos no nativos, en contextos de aprendizaje *naturalístico* y en un contexto de instrucción formal. ¿Qué función tienen las repeticiones de las producciones anteriores?

Según Krashen y Scarcella (1978), citados por Ellis (1995), los aprendices repiten para memorizar y así compensar las lagunas sobre las reglas en la lengua meta. Krashen (1982), citado por Ellis (1995), cree que el aprendiz repite cuando se le fuerza a hablar antes de que esté preparado. De este modo, el aprendiz entra en un periodo de silencio hasta que construye las reglas de la L2. Por otra parte, el discurso formulaico está en relación con la expresión de significados específicos y reduce sustancialmente la carga del aprendizaje a la vez que saca el mayor provecho posible a las habilidades comunicativas.

¿Cómo se incorporan los ítems repetidos al sistema de interlengua del aprendiz? Mediante una estrategia de memorización. El discurso formulaico está en conexión con el hemisferio derecho del cerebro, que es el encargado del procesamiento *holístico*, es decir, el que tiene lugar cuando se supeditan las partes al conjunto. El aprendiz, prestando atención al *input*, y usando mecanismos alojados en el hemisferio derecho, repite para memorizar e identificar las producciones. Algo que le ayuda a memorizar e identificar las producciones es la frecuencia de aparición en el *input* de los ítems que repite y el hecho de que estén relacionados con funciones comunicativas que le motiven a actuar. Los ítems son almacenados en el hemisferio derecho y quedan disponibles. Se ha sugerido que el discurso formulaico, del que forman parte las repeticiones, sirve como base para el discurso creativo (Ellis 1995), es decir, que el aprendiz llega a darse cuenta de que las producciones memorizadas sin analizar están formadas por constituyentes que, combinados con otros constituyentes, pueden formar un buen número de reglas. Seliger (1982), citado por Ellis (1995), propone que las estructuras aprendidas inicialmente a través del hemisferio derecho son traspasadas al hemisferio izquierdo, que se encarga de analizar las estructuras memorizadas y descomponerlas en las partes que las constituyen. Para llevar a cabo este análisis, el aprendiz compara las producciones para identificar qué partes vuelven a aparecer y qué otras no se vuelven a repetir. El aprendiz poco a poco se da cuenta de las variaciones que se producen en las estructuras *formulaicas* de acuerdo con la situación y detecta similitudes en las partes que constituyen esas fórmulas (Fillmore 1979, citado por Ellis 1995). Si la estrategia relacionada con la repetición de estructuras es la memorización, la encargada de descomponer el conjunto en sus partes constituyentes es el análisis de estructuras. Krashen y Scarcella (1978), citados por Ellis (1995) no creen que el discurso formulaico sirva de base para el discurso creativo ni que las estructuras se adquieran sin ser analizadas para después descomponerlas en diferentes elementos. Defienden que el aprendiz no “desempaqueta” la información contenida en las fórmulas,

sino que interioriza las reglas de la L2 atendiendo al *input* y lo hace siguiendo una secuencia natural.

Del mismo modo que los investigadores en la adquisición de lengua materna se dieron cuenta de que la madre en el habla dirigida al niño introducía modificaciones que no eran introducidas en conversaciones entre adultos, los investigadores en segundas lenguas se dieron cuenta de que los nativos introducían modificaciones en el habla dirigida a no nativos tanto en un contexto *naturalístico* como en un contexto de instrucción formal (habla del profesor). Las modificaciones introducidas por la madre, el nativo o el profesor son muy similares y han sido vistas como un factor de adquisición de la lengua materna o de la segunda lengua. El habla del profesor ha sido estudiada como un registro con características propias en los años ochenta y tiene elementos en común con el habla de la madre. Tanto los intercambios conversacionales que se desarrollan entre madre y niño, como los que tienen lugar entre profesor y aprendices se caracterizan por el desarrollo de estructuras verticales, mediante las cuales el que adquiere la lengua se apoya en el experto que, a su vez, facilita el desarrollo del conocimiento lingüístico del que adquiere. Redundancia, simplificación y clarificación son características, entre otras, que comparten tanto el habla de la madre como el habla del profesor. En este sentido, el profesor (y la madre) modifican su habla para adaptarse al control receptivo del *tutorizado* (aprendiz o niño) y a la comprensibilidad del *input*, y en función de esos parámetros introducen modificaciones (peticiones de clarificación, elicitaciones, etc.) De igual modo, los cambios en la entonación serán estudiados por los investigadores en segundas lenguas como una forma de hacer relevante el *input* para captar la atención del aprendiz y para que fije su atención en determinados elementos lingüísticos. Repetir un error del aprendiz con entonación ascendente o una producción previa no gramatical en la que haya un error son formas de hacer reflexionar al aprendiz sobre la gramaticalidad de su producción. Asimismo, la segmentación o las expansiones serán estudiadas como formas de las que hace uso el profesor y el hablante no nativo para hacerse comprender por el no nativo. Las repeticiones, paráfrasis, segmentación de unidades o el énfasis tonal en determinados ítems han sido vistos por Pica (1989) como modificaciones que facilitan la reestructuración de la interlengua del hablante no nativo.

Por otro lado, en las investigaciones sobre adquisición de lengua materna, una de las conclusiones a las que llega la mayoría de los investigadores es la importancia que tiene para la madre captar, fijar y mantener la atención del niño. Así, para Snow (1977), la simplificación del lenguaje por parte de la madre tiene como objetivo, además de clarificar

la estructura gramatical y de comunicarse con el niño, “fijar la atención”. Para Ferguson (1977), la madre introduce modificaciones y simplifica el lenguaje para clarificarlo, pero también para “captar y retener la atención del niño”. Según Cross (1977), las modificaciones que introduce la madre vienen determinadas no solo por su intento de hacer comprensible el *input*, sino también por el mayor o menor control receptivo del niño. Para Clark y Clark (1977), la madre formula preguntas y realiza expansiones para captar la atención del niño. Para Peck (1978), una de las funciones (modificaciones) más importantes del habla entre dos niños consiste en que un niño fije la atención del otro repitiendo, con la misma entonación o una entonación diferente, constituyentes del turno anterior, realizando expansiones de elementos del turno anterior o incrustando un constituyente del turno anterior en una construcción más amplia. Por último, para Hatch (1978), de las tres fases de las que consta la adquisición de la lengua materna o de una segunda lengua, dos están relacionadas con la función de captar, fijar y mantener la atención del interlocutor (sea un niño nativo o no nativo, o un adulto no nativo). El hablante lo primero que hace es captar la atención del interlocutor. A continuación, una vez captada la atención, fija su atención para identificar el tema de conversación. La atención ha de ser captada, pero también mantenida. Fijar y mantener la atención del aprendiz será uno de los procesos cruciales en las investigaciones de segundas lenguas para que el aprendiz “se dé cuenta” de determinados elementos lingüísticos y de este modo convierta el *input* en *intake*.

1.3. Entre el *input* y el *output*: Hipótesis del *Input* Comprensible, Hipótesis de la Interacción, Hipótesis del *Output* Comprensible

La comprensibilidad del *input* ha sido una de las condiciones propuestas por los investigadores en la década de los ochenta para que tenga lugar la adquisición de una segunda lengua. Krashen (1977, 1982, 1985) ha defendido en la Hipótesis del *Input* Comprensible que para que tenga lugar la adquisición de una segunda lengua el aprendiz tiene que estar expuesto a un *input*, pero no a cualquier *input*, sino a uno que sea comprensible, esto es, a aquel que contenga ejemplos de las formas lingüísticas que van a ser adquiridas. El *input* debe consistir en “i+1”, es decir, debe tener un nivel de dificultad un poco por encima del estadio de interlengua del aprendiz (Larsen-Freeman y Long 1994; Ellis 1995). Para que el aprendiz se mueva de la etapa “i” a la etapa “i+1”, es

necesario que el que adquiere “comprenda” el *input*. Krashen, de este modo, fundamenta el proceso de adquisición en la “comprensibilidad” del *input*. La comprensión del *input* se desarrolla siempre que la atención del aprendiz se centre en el significado y no en la forma, tiene lugar a través de claves extra-lingüísticas, situacionales y contextuales, sin necesidad de que el no nativo analice la sintaxis. Krashen defendió el proceso interno de la comprensión como fundamento de la adquisición, pero no aclaró qué mecanismos utiliza el aprendiz cuando tiene disponibles los datos del *input*, es decir, cómo convierte el *input* en *intake* (datos de la L2 que son traspasados al sistema de interlengua). Aunque Krashen defendió la influencia del entorno lingüístico en la medida en que creía que gracias a los datos externos que proporciona el *input* el aprendiz adquiere la lengua, el hecho de que distinguiera claramente entre proceso de adquisición (inconsciente) y de aprendizaje (consciente), no reconociendo ninguna relación entre ambos (posición de no interfaz); el hecho de que apostara en el Enfoque Natural (Krashen y Terrel 1983) porque la instrucción se base en la interacción comunicativa y en la exposición a un “*input* natural”, descartando la explicación de reglas y la corrección del error (evidencia negativa) como componentes de la instrucción y, finalmente, su falta de concreción sobre los mecanismos internos del aprendiz para enfrentarse a los datos externos (definiendo así la adquisición como un proceso inconsciente) son muestras de su filiación nativista y chomskyana.

Por otro lado, Krashen centró su atención en la importancia del *input*, negando cualquier papel a la producción (*output*), que es vista como un reflejo del *input*. Según Krashen, la producción no supone una contribución real al desarrollo de la competencia lingüística (Muranoi 2007: 51) porque: (1) el *output* comprensible es escaso; (2) se pueden alcanzar altos niveles de competencia sin producción y (3) no hay evidencia directa de que la producción permita la adquisición del lenguaje. En el Enfoque Natural, basado en la Hipótesis del *Input* Comprensible, los profesores no fuerzan a sus aprendices a producir lenguaje, sino que esperan a que el discurso hablado y el escrito emerjan del proceso de adquisición.

Long (1980) aplicó la metodología de Hatch (1978) al examen de las conversaciones entre hablantes no nativos adultos y nativos comparándolas con las que tienen lugar entre nativos exclusivamente (Doughy 2000). Estuvo de acuerdo con Krashen (1977) en la necesidad de que exista un *input* comprensible para que tenga lugar la adquisición, pero puso en duda que solo la comprensión del *input* fuera condición suficiente y necesaria para explicar la adquisición. Demostró que los hablantes nativos se hacen entender por los no nativos no solo por las modificaciones del *input*, sino fundamentalmente por las

modificaciones de la estructura interaccional de la conversación (Hipótesis de la Interacción). A estas modificaciones las llamó tácticas y estrategias: repeticiones propias y del interlocutor, expansiones, verificaciones de la comprensión, peticiones de clarificación, verificaciones de la confirmación. Tanto los hablantes nativos como los no nativos a través de estas tácticas y estrategias se esfuerzan en superar las dificultades comunicativas que se presentan en el curso de una conversación como resultado de lo limitado de los recursos del hablante no nativo para expresarse en la lengua meta (negociación del significado). La negociación del significado tiene lugar cuando se interrumpe la comunicación, debido sobre todo a la falta de recursos del aprendiz para expresarse o también a malentendidos entre los interlocutores cuya comunicación se caracteriza por “una asimetría lingüística”. El no nativo ha de hacerse entender por el interlocutor aunque su estadio de interlengua esté alejado de la lengua meta o del *input* al que tiene acceso y, a su vez, ha de entender al interlocutor. Tanto hablante nativo como no nativo han de clarificar su producción para hacerla comprensible. Para clarificar, simplificar y modificar el *input*, los interlocutores introducen modificaciones en la estructura de la conversación, es decir, verifican la comprensión, realizan peticiones de clarificación y repiten las producciones inmediatamente anteriores del interlocutor. De este modo, entienden al otro y se hacen entender por el otro y así llegan a la mutua comprensión, es decir, negocian el significado.

Los interaccionistas sociales, Long entre ellos, creen que la adquisición del lenguaje integra tanto una predisposición del aprendiz al propio proceso de adquisición como la influencia de los datos del *input* a los que es expuesto. Defienden que la adquisición tiene lugar por medio de la confirmación o rechazo de hipótesis a través de la interacción con los datos lingüísticos que reciben de otros interlocutores durante los intercambios comunicativos. Dicho de otro modo, destacan la importancia del feedback en el proceso de adquisición. De este modo, interacción y adquisición están íntimamente relacionadas.

Pica (1989), citado por Doughty (2000) ha investigado la relación entre negociación del significado e interlengua. Además de comprensión, durante la negociación del significado los aprendices obtienen información específica acerca de cómo reestructurar las gramáticas de la interlengua. ¿Cómo? Mediante comparaciones cognitivas entre sus producciones y el estado de su interlengua. Cuando los aprendices emiten mensajes en la lengua meta y la comunicación se interrumpe porque no son comprendidos por su interlocutor, reciben de éste un feedback y a veces se ven obligados a realizar posteriormente modificaciones en su producción. La información que les proporciona el

feedback del interlocutor y el darse cuenta de los cambios que han de hacer en sus producciones para acercarse a la lengua meta, les hace ver la distancia entre su interlengua y la lengua meta. La relación entre adquisición y negociación del significado se establece cuando se dan oportunidades para que existan comparaciones cognitivas, es decir, en el momento en que tanto hablantes nativos como no nativos modifican su habla para hacerla más comprensible al interlocutor y, en segundo lugar, cuando los no nativos modifican su propia producción en dirección a la lengua meta debido a la retroalimentación procedente del interlocutor. La reestructuración de la interlengua se produce cuando los hablantes nativos y no nativos son capaces de modificar su producción para hacerla más comprensible. Esta modificación, según Pica, puede hacerse semánticamente, mediante repeticiones, paráfrasis u otros movimientos de elaboración o a través de la segmentación de unidades de su interlengua mediante un énfasis especial, un movimiento o un aislamiento. Las modificaciones hacen que el *input* se transforme en datos perceptibles y así los no nativos reciben una retroalimentación que les facilita la modificación de sus intentos de producción de su interlengua.

Long (1985) intentó demostrar que la negociación del significado facilitaba la adquisición siguiendo tres pasos: (1) demostrar que las modificaciones conversacionales favorecen la comprensión del *input*; (2) demostrar que el *input* comprensible favorece la adquisición; (3) deducir que las modificaciones conversacionales favorecen la adquisición. Sin embargo, acabó reconociendo que no pudo demostrarlo.

Swain (1985, 1998; Doughty 2000; Muranoi 2007; Mackey 2007) cree que no es el *input* la variable que facilita la adquisición de la lengua, sino el *output*. Swain ha puesto en cuestión la comprensibilidad del *input* como factor determinante de la adquisición de una segunda lengua, tal y como aseguraba Krashen. Tampoco está de acuerdo con él en que la adquisición se desarrolle de forma implícita, es decir, centrándose la atención exclusivamente en el significado y obviando la atención a la forma. Swain, en sus investigaciones sobre estudiantes anglófonos que aprendían francés en programas de inmersión en Canadá, observó que a pesar de que los aprendices eran expuestos a grandes cantidades de *input* comprensible, su competencia lingüística distaba mucho de la de un nativo. Postuló la Hipótesis del *Output* Empujado (*output pushed*). La producción, según Swain (1985), es necesaria para la adquisición. La producción influye en los mecanismos cognitivos implicados en la adquisición, ya que durante la producción el sistema lingüístico subyacente se ve implicado y empujado a operar en la codificación de enunciados y en el procesamiento sintáctico. Afirmó que las oportunidades de producir

output comprensible como respuesta a una retroalimentación sobre enunciados inicialmente incomprensibles son tan importantes para el desarrollo de la interlengua del aprendiz como las oportunidades para comprender el *input*. Las producciones del propio aprendiz ayudan a comprobar sus hipótesis. Los aprendices, cuando producen, se ven obligados a hacer uso de sus propios recursos, a “estirar” sus habilidades lingüísticas hasta el límite, a reflexionar sobre el *output* que producen y a considerar las formas de modificarlo para hacerlo comprensible, apropiado y correcto.

Swain (1998) identifica cuatro funciones específicas del *output* en el aprendizaje de una L2: notar o darse cuenta (*noticing*), formulación y verificación de hipótesis, función metalingüística y procesamiento sintáctico (véase tabla 5). A través de la producción, el aprendiz puede notar o darse cuenta (Schmidt 1992, 1994, 1997) de ciertos problemas en las formas lingüísticas que él mismo acaba de producir. Los hablantes no nativos pueden darse cuenta de la distancia existente entre la producción emitida por ellos mismos y la forma emitida por el interlocutor en lengua meta (*noticing gaps*) (Schmidt y Frota 1986). De esta forma, los aprendices pueden darse cuenta de la diferencia que hay entre lo que ellos pueden decir o ya han dicho y lo que los hablantes más competentes que ellos en L2 dicen en las mismas condiciones, es decir, de la diferencia entre su sistema de interlengua y la lengua meta. Este proceso se llama comparación cognitiva y ha sido visto como uno de los principales procesos en la adquisición del lenguaje por Doughty (2001), Ellis (1997) o Slobin (1985).

El aprendiz también puede notar lagunas (*noticing holes*) en su interlengua (Swain 1998) cuando se ve obligado a abandonar un mensaje o a modificarlo, porque se da cuenta de que tiene limitaciones en sus recursos o nota que hay algo en el *input* de L2 que no está en su sistema de interlengua. Es entonces cuando se hace consciente de la existencia de una “laguna” en su sistema de interlengua. De este modo, los aprendices fijan su atención de forma selectiva en el *input* que es relevante para ellos. Notando la distancia entre su interlengua y la lengua meta y dándose cuenta de su falta de recursos para producir, los aprendices desarrollan dos importantes procesos cognitivos: comparaciones cognitivas y atención selectiva. La producción es importante para la adquisición porque obliga a los aprendices a darse cuenta de que no saben cómo decir o escribir algo y ese darse cuenta de que no saben algo genera nuevo conocimiento lingüístico o la consolidación del ya existente, dirigiendo su atención hacia el *input* relevante y relacionando las formas con los significados que quieren expresar.

El segundo proceso estimulado por la producción es la formulación y verificación de hipótesis. Mediante la atención a la forma durante la producción, el aprendiz puede formular, verificar, modificar o rechazar hipótesis. El aprendiz, al emitir producciones, pone a prueba sus hipótesis fijándose en cómo funcionan o cómo “suenan”. Las hipótesis son predicciones de que ciertos aspectos del lenguaje se organizan de determinada manera (Bialystok 1983; Muranoi 2007). Las predicciones dependen de la inferencia inductiva a través de la cual el aprendiz busca los datos del *input*, discierne regularidades y generaliza. Cuando estas hipótesis se formulan otra vez, pueden ser verificadas mediante otro tipo de inferencia -la inferencia deductiva- para ver si los datos son consecuentes con la hipótesis generada. La verificación de hipótesis puede depender del feedback o puede ser realizada por el aprendiz mismo sin ninguna influencia del entorno lingüístico a través de mecanismos cognitivos internos. Después de haberse dado cuenta de la “lejanía” de su producción respecto de la lengua meta, el aprendiz en un nuevo intento por acercarse a la lengua meta –bien valiéndose de las señales del feedback, porque su interlocutor ha señalado explícita o implícitamente una necesidad de clarificación, o haciendo uso exclusivamente de su conocimiento lingüístico interno, porque se ha dado cuenta de que las formas lingüísticas no son apropiadas- puede modificar o “reprocesar” su *output* y reformular su producción anterior (*output* modificado). El *output* modificado o reprocesado es una primera etapa para que ocurran cambios en la interlengua. Este proceso de verificación de hipótesis y reformulación tiene su origen, precisamente, en el *output* que produce el aprendiz, y es en estos contextos en los que se produce *output*, en los que el aprendiz encuentra dificultades para manejar su sistema de interlengua y empuja o estira hasta el límite su sistema de interlengua para producir un *output* que no puede producir cuando, precisamente, tiene lugar la adquisición.

La tercera función identificada por Swain es la metalingüística. Los aprendices, al atender y centrarse en su propia producción, reflexionan conscientemente sobre el lenguaje y ello les permite el control y la interiorización de su conocimiento lingüístico, así como la puesta en relación entre formas lingüísticas y funciones. Estrechamente relacionado con la función metalingüística está el procesamiento sintáctico. La producción del *output* en L2, opuesta a la simple comprensión, puede forzar al aprendiz a moverse del procesamiento semántico al sintáctico. Producir lenguaje empuja a los aprendices a procesar el lenguaje sintácticamente permitiendo prestar atención al significado de las expresiones necesarias para transmitir el mensaje deseado con éxito. Es la codificación

gramatical -mediante la cual la estructura conceptual se transforma en estructura lingüística- la que facilita la producción.

La práctica del *output* puede facilitar la adquisición si afecta a procesos cognitivos que le permitan al aprendiz prestar atención al vacío existente en su interlengua, verificar el conocimiento existente, reflexionar conscientemente sobre su propio lenguaje y procesarlo sintácticamente.

| |
|---|
| <p>Producir posibilita que el no nativo, al fijarse en el <i>output</i>, se dé cuenta de la distancia entre su interlengua y la lengua meta (<i>noticing gaps</i>) y note lagunas (<i>noticing holes</i>) en su interlengua cuando renuncia a producir un mensaje o lo modifica porque se da cuenta de lo limitado de sus recursos.</p> |
| <p>Al producir, el no nativo pone a prueba sus hipótesis, las modifica o rechaza. Si se da cuenta de la lejanía de su producción respecto de la lengua meta, puede reprocesar y modificar su producción creando nuevas hipótesis.</p> |
| <p>Al reflexionar sobre la producción, controla e interioriza su conocimiento lingüístico y pone en relación formas y funciones lingüísticas.</p> |
| <p>Producir empuja a procesar el lenguaje sintácticamente permitiendo prestar atención al significado de las expresiones necesarias para transmitir el mensaje.</p> |

Tabla 5 Efectos beneficiosos de la producción en la adquisición de una segunda lengua (Swain 1998)

1.4. Atención implícita a la forma, negociación de la forma: reformulaciones y *uptake*

En la década de los ochenta, Long (1983), citado por Ortega (2001), propuso que el objetivo de la enseñanza de lenguas debía ser la puesta en marcha de enfoques que facilitaran el desarrollo de la interlengua. Se rompía así con una perspectiva que consideraba el entorno *naturalístico* como el más apropiado para la adquisición. Defendió que, aunque la instrucción formal no modificaba la ruta de desarrollo de la gramática, sí que aceleraba el ritmo del proceso de adquisición. Destacó como la característica más importante de la enseñanza de lenguas la atención a la forma, pero no la atención explícita, sino la implícita. Long y Robinson (1998) distinguen tres tipos de intervención pedagógica: atención a las formas lingüísticas (*Focus on Forms*), atención al significado (*Focus on Meaning*) y atención a la forma (*Focus on Form*).

La atención a las formas lingüísticas se basa en la posibilidad de interfaz entre el conocimiento explícito e implícito, pedagogía que ha perseguido siempre fijar la atención

del aprendiz en las formas lingüísticas en aislamiento. Este enfoque se ha materializado en los sílabos sintéticos que presentan reglas graduadas en orden de creciente dificultad. Mediante la estrategia de las tres “P” (Presentación, Práctica controlada y Práctica libre) se espera que el conocimiento explícito metalingüístico se transforme en conocimiento implícito y de este modo se desarrolle el sistema de interlengua. Los ítems se enseñan de forma separada, de tal manera que la adquisición es vista como un proceso gradual de acumulación de las partes hasta que se construye el conjunto de la estructura que las engloba. La función del aprendiz es sintetizar las partes para usarlas en la comunicación. Sin embargo, los sílabos sintéticos (nocio-funcionales, estructurales, situacionales) y los métodos sintéticos (Audilingual, Audivosual, Respuesta Física Total) y sus prácticas de clase (repetición de modelos, ejercicios de transformación, feedback explícito negativo) ignoran el proceso de aprendizaje. Estudios realizados sobre el aprendizaje en un contexto *naturalístico* o de instrucción formal no parecen mostrar el proceso de adquisición como una acumulación de elementos. Más bien al contrario, partiendo de un conocimiento cero de una regla hasta alcanzar el dominio de la misma, el aprendiz pasa por una serie de etapas divididas a su vez en secuencias que muestran progresos, pero también retrocesos. El aprendiente puede pasar por una etapa en la que hace un uso que se aleja bastante de la lengua meta, después por otra en la que se acerca, para volver a otra en la que se aleja de nuevo. Dicho de otro modo, el desarrollo morfosintáctico implica prolongados periodos de relaciones entre formas y funciones, no siendo el progreso unidireccional. Muy a menudo hay periodos de alta variabilidad, curvas en zigzag, deterioro de la actuación del aprendiz y vueltas atrás, pudiéndose ver así la adquisición como un proceso en forma de uve.

El descubrimiento de la existencia de la interlengua hizo que en determinados ámbitos se abogara por el abandono de la atención a las formas y su sustitución por la atención al significado. Krashen (1982) ha defendido que es la atención al significado y no a las formas lingüísticas lo que facilita el proceso de adquisición. Asimismo, tanto él como los defensores de una posición de “no-intervención” postulan que el aprendizaje de una L2 es incidental (sin intención, mientras se hace algo) e implícito (sin conciencia) y que la simple exposición a un *input* comprensible es suficiente para que tenga lugar la adquisición. El objetivo es que aquellos que aprenden una lengua, fuera o dentro del aula, no traten el lenguaje como un objeto de estudio, sino como una experiencia a través de la cual pueden comunicarse. Los sílabos analíticos –expresión de la atención al significado– dan por sentado que tanto adolescentes como adultos: (1) analizan de forma inconsciente el *input* e inducen las reglas o las forman; (2) acceden, completa o parcialmente, al

conocimiento innato de los universales lingüísticos. Solo aceptan la evidencia positiva y las modificaciones de algunas producciones por parte del profesor siempre que se hagan de una forma natural y espontánea, sin manipulación previa del *input*. Esta postura basada en el descubrimiento de la existencia de un orden natural que no puede ser modificado por la instrucción es la que subyace en el Enfoque Natural de Krashen y Terrell (1983) y en los sílabos *procesuales* de Prabhu (1987). Esta visión de la adquisición de la lengua basada en la no intervención implica que el desarrollo de la adquisición está gobernado por principios universales, es decir, que el sílabo interno del aprendiz no puede ser modificado por un sílabo externo impuesto. Sin embargo, la atención al significado presenta varios problemas. En primer lugar, hay evidencia de que los aprendices adultos no tienen la misma capacidad que los niños para adquirir las formas nativas simplemente por la mera exposición al *input*. Posiblemente la adquisición por parte de los niños sea debida a un proceso de maduración. Sea por una explicación biológica o por otras razones, lo cierto es que los aprendices adultos no alcanzan el dominio de la lengua de un niño que aprende la lengua materna. En segundo lugar, parece ser que con la sola exposición al *input*, centrándose en el contenido y en la fluidez, sin atender a la instrucción formal, los aprendices alcanzan altos grados de comprensión del significado, pero su competencia gramatical dista mucho de ser la de un nativo, lo cual es una muestra de la insuficiencia del procesamiento del *input*. El tercer problema que presentan los sílabos analíticos reside en que ciertos contrastes entre formas lingüísticas de la L1 y de la L2 no pueden ser enseñados con una simple exposición al *input*, por ejemplo, la colocación del adverbio que tiene reglas particulares en cada lengua y que exige cierta atención a la forma más allá de una mera exposición al *input*. Por último, se ha demostrado que aunque el aprendizaje a través de la experiencia es posible, es poco eficiente y que la instrucción formal tiene efectos beneficiosos en los no nativos. Sin embargo, la constatación de que algún tipo de atención a la forma sea necesaria no significa, según Long, una vuelta a la enseñanza tradicional de la gramática (atención a las formas), pedagogía que conduce a una competencia poco fluida y descontextualizada. La atención a la forma está inspirada en parte en la Hipótesis de la Interacción que defiende que la negociación del significado se puede obtener a través del feedback negativo. Tal feedback dirige la atención de los aprendices hacia el alejamiento existente entre el *input* y la producción y puede inducirles a que se fijen en aquellos ítems que no pueden aprender mediante la evidencia positiva o que no son perceptibles. Long defiende la provisión de evidencia negativa implícita como una forma esencial para que el aprendiz obtenga información sobre los contrastes entre la

L1 y la L2. La atención a la forma (*FonF*) consiste en un ocasional cambio de atención hacia las características lingüísticas -cambio debido al profesor o a los aprendices- desencadenado por la percepción de problemas en la comprensión o en la producción. Para que exista atención a la forma, tiene que haber un comportamiento observable.

Long acepta que la atención durante la intervención pedagógica se centre en el significado durante el desarrollo de las tareas comunicativas -y en esto coincide con Krashen-, pero no está de acuerdo con que no se preste ninguna atención a la forma como postulan los defensores del principio de no intervención. La atención a la forma, según Long, no debe ser explícita, como lo es en los sílabos nocional-funcionales, interrumpiendo así el flujo comunicativo y aislando las formas lingüísticas, sino implícita, centrándose solamente en aquellos errores que impidan el éxito de la comunicación entre los interlocutores. La atención a la forma solo ha de desarrollarse cuando se perciban problemas de comprensión y producción y ha de focalizarse en aquellos errores que sean permanentes, sistemáticos y remediabiles y que estén en relación con el estadio de desarrollo de la interlengua del aprendiz.

La atención implícita a la forma puede llevarse a cabo pronunciando palabras con un énfasis especial o haciendo que los aprendices repitan determinadas palabras, dando así relieve a aquellos ítems que creen problemas en el flujo comunicativo e incrementando la percepción saliente sobre los mismos, es decir, focalizando la atención sobre lo que Sharwood Smith (1991, 1993) ha llamado relieve del *input* (*input enhancement*). Sin embargo, hay que distinguir entre la atención que el profesor dirige hacia determinados elementos lingüísticos y la atención que los aprendices prestan a esos elementos por medio de sus mecanismos internos, no influidos por un señalamiento externo, porque la adquisición tiene lugar solo cuando la atención dirigida por el profesor coincide con la percepción de las formas lingüísticas por parte del estudiante, es decir, cuando éste se da cuenta (*noticing*) (Schmidt 1990). Es entonces, según Schmidt, en el momento en el que el hablante no nativo se da cuenta de la relación entre las nuevas formas lingüísticas y las funciones, cuando el *input* se transforma en *intake*.

Long y Robinson (1998) han defendido la reformulación quizás como el mejor recurso para dirigir la atención del aprendiz hacia la forma lingüística en el contexto de la interacción. La reformulación consiste en una respuesta del interlocutor a una producción no gramatical del no nativo o del aprendiz mediante la cual se hacen solo los cambios necesarios para corregir el error, centrándose en el significado y conservando el mensaje original. Las reformulaciones no interrumpen la comunicación, puesto que corrigen los

errores de manera implícita, no *obtrusiva*, es decir, sin interrumpir, nada más que brevemente, el hilo de la conversación. Por otro lado, se sustentan en una intervención reactiva, esto es, se centran en problemas relacionados con formas lingüísticas surgidos de forma natural en el curso de la interacción, problemas sobre los que no se ha preparado con antelación una intervención pedagógica, dirigen la atención hacia la forma, corrigen un error (se centran en uno y no en varios) y aceptan la evidencia negativa aunque sea de forma incidental. Las reformulaciones son la mejor plasmación de la atención a la forma, porque son implícitas y al mismo tiempo tienen un relieve perceptible para el aprendiz. El relieve es perceptible para el aprendiz por dos razones. En primer lugar, porque las reformulaciones tienen lugar en el turno inmediatamente posterior al del aprendiz y, así, éste puede notar la diferencia entre la forma que él mismo ha producido y la forma de la lengua meta que aparece disponible en la reformulación del profesor. En segundo lugar, el aprendiz pone su atención en la forma lingüística y no en el contenido, porque ha sido él quien ha generado el error, de manera que toda su atención está libre para dirigirse al procesamiento de la forma lingüística incluida en la reformulación, favoreciéndose así el proceso de comparación cognitiva.

Según Ortega (2001), las reformulaciones reúnen tres características: (1) ofrecen evidencia negativa al no nativo de una manera implícita, indicando que la forma elegida por él no es gramatical o apropiada en la lengua meta; (2) ofrecen evidencia positiva, porque muestran al aprendiz la forma que debería haber producido; (3) tienen relieve añadido, porque aparecen inmediatamente después de la producción del aprendiz, lo que le permite comparar su emisión con la reformulación y así percibir las diferencias entre ambas. Leeman (2000), citado por Ortega (2001) realizó un estudio experimental sobre la concordancia entre sustantivo y adjetivo para investigar cuál de las tres características anteriormente mencionadas era más beneficiosa para la adquisición. A un grupo de estudiantes se le proporcionó reformulaciones sobre la concordancia entre adjetivo y sustantivo. A un segundo grupo se le proporcionó evidencia negativa sin proporcionarles el modelo. A un tercer grupo se le proporcionó evidencia positiva con relevancia a través de la entonación ascendente. Las conclusiones del estudio fueron que las técnicas más efectivas para el aprendizaje de la concordancia de género y número fueron las del grupo primero (reformulaciones) y tercero (evidencia positiva con relieve añadido), mientras que la simple provisión de evidencia positiva o negativa no tuvieron efecto alguno en el aprendizaje.

De igual modo, Doughty (1998, 2000) defiende las reformulaciones como los mejores procedimientos para conseguir la atención implícita a la forma. Doughty y Varela (1998) creen que las reformulaciones son un procedimiento de evidencia negativa que ayuda a los aprendices de segunda lengua a reestructurar su conocimiento lingüístico. Para fundamentar su defensa de la evidencia negativa, en la cual se basan las reformulaciones, ponen énfasis en las investigaciones sobre lengua materna que tratan la relación entre evidencia negativa y adquisición. En un principio se entendía la evidencia negativa como una prohibición explícita o corrección explícita de la lengua del niño. Desde esta perspectiva parece claro que la evidencia negativa no juega ningún papel -según los detractores de la influencia del entorno lingüístico- en la adquisición de la lengua por parte del niño. Sin embargo, se han hecho estudios que han revisado el concepto de evidencia negativa y han demostrado su influencia beneficiosa en la adquisición de la lengua. Doughty y Varela (1998: 117) aportan los resultados de tres descubrimientos que son estadísticamente importantes.

En primer lugar, se ha descubierto que es más probable que los adultos reformulen o pidan clarificación en mayor medida de las producciones mal construidas por los niños que de aquellas que estén bien formadas. En segundo lugar, es más que probable que los adultos reformulen aquellas producciones mal construidas por los niños que contienen solo un error que aquellas otras que contienen varios. En tercer lugar, es más que probable que los adultos proporcionen una evidencia contrastiva específica, aportando ejemplos (en sus reformulaciones) de formas sintácticas correctas o de la pronunciación, inmediatamente después de que el error haya sido producido por el niño. Estos descubrimientos, observan Doughty y Varela, sugieren que los padres proporcionan de forma sistemática información a los niños mediante reformulaciones de sus errores, centrándose solo en un error y proporcionando el ejemplo o modelo. Se ha defendido que la provisión de la documentación no es suficiente para establecer la utilidad de la evidencia negativa en la adquisición (Pinker 1988). En respuesta a este argumento se ha demostrado que los niños se dan cuenta de la información lingüística proporcionada por los adultos y parece que hacen uso de ella. Por ejemplo, se muestran sensibles ante el feedback de los padres, porque repiten más sus reformulaciones que sus repeticiones. Los niños imitan los morfemas gramaticales contenidos en las reformulaciones correctivas, pero no imitan idéntica información contenida en otros procedimientos. Resumiendo, no solo los padres proporcionan evidencia negativa, sino que los niños se dan cuenta de la información y la usan en la adquisición. Estos descubrimientos muestran que la evidencia negativa facilita

la adquisición y en ellos se basan Doughty y Varela para defender las reformulaciones que hace el profesor en la enseñanza de una segunda lengua como una forma óptima de feedback, ya que las reformulaciones de producciones anteriores emitidas en segunda lengua comparten tres características con la evidencia negativa proporcionada por la madre al niño: reformulan producciones no gramaticales, se centran en un solo error y contienen evidencias contrastivas.

Doughty y Varela (1998) investigaron el efecto de las reformulaciones en una clase de inmersión de estudiantes de inglés que aprendían ciencias naturales. Se trataba de proporcionar reformulaciones sobre formas verbales del pasado. La reformulación incluía dos tipos de corrección: uno en el que la producción que contenía el error era reformulada para ofrecer evidencia positiva de la forma del pasado y otro más elaborado mediante el cual la profesora repetía primero el error con entonación ascendente para llamar la atención sobre la forma no gramatical, animando al aprendiz a corregirse a sí mismo. Si el aprendiz emitía una producción ya reformulada por el profesor, la corrección terminaba. Si el aprendiz no se corregía a sí mismo, la profesora reformulaba. Según Ortega (2001), este tipo de reformulación tiene dos elementos nuevos: el relieve añadido por medio de la entonación y el proporcionar al estudiante la oportunidad de corregirse a sí mismo. Por otro lado, incluye la repetición de las reformulaciones tanto por parte del profesor como por parte del aprendiz. Sin embargo presenta algunos problemas, porque es difícil saber si la efectividad de la reformulación se debe al relieve añadido, al esfuerzo que pone el aprendiz para corregirse a sí mismo, a la reformulación misma o al conjunto de todos los factores. En todo caso, según Doughty y Varela, tanto los estudios experimentales, como los resultados de investigaciones en lengua materna, como el hecho de que se haya observado su utilización en el aula por el profesor de una forma natural, llevan a la conclusión de que la atención a la forma de una manera implícita cuando los aprendices están implicados en la negociación del significado es una forma efectiva de reestructurar su interlengua y que, por el contrario, la negociación del significado sin ningún tipo de atención a la forma no facilita la reestructuración de la interlengua.

Desde el punto de vista de la intervención pedagógica, la atención a la forma puede ser reactiva o preactiva (Doughty y Williams 1998). Los profesores pueden planificar de antemano qué errores cometerán los aprendices y estar preparados para intervenir, o bien, pueden esperar a que aparezcan las necesidades en los aprendices y desarrollar la atención a la forma de una manera incidental. La atención reactiva está en la mente de Long, según Doughty y Williams (1998: 205), cuando dice “en un sílabus de atención a la forma el

profesor enseña algo y de forma manifiesta dirige la atención de los estudiantes hacia los elementos lingüísticos tal y como aparecen de forma incidental en las lecciones que están centradas en el significado”.

No todos los investigadores están de acuerdo con que las reformulaciones tienen efectos beneficiosos en el proceso de adquisición. Lyster y Ranta (1997, 2007) creen que las nuevas formas lingüísticas proporcionadas a través de las reformulaciones en la lengua meta pueden ser percibidas por los aprendices como una manera alternativa y opcional de decir lo mismo con otras palabras. De ahí que los aprendices no repitan o parafraseen las reformulaciones hechas por el interlocutor y no las perciban como feedback correctivo, por lo cual no tienen ningún efecto en su sistema de interlengua. En el caso de que tengan efectos beneficiosos, el hecho de que no repitan los ítems incrustados en el *input* relevante que se les proporciona no significa que no incorporen la información aportada a su interlengua, ya que pueden incorporar esa información no en el turno que sigue inmediatamente después al de la reformulación, sino en turnos posteriores. Los efectos no son inmediatos, sino a medio o largo plazo, ya que, aunque los aprendices sean conscientes de las nuevas formas lingüísticas, éstas conviven con otras procedentes de hipótesis formuladas por el aprendiz que pueden no ser apropiadas ni gramaticales. Durante un tiempo, el aprendiz puede producir estas últimas hasta que las más apropiadas son incorporadas a la interlengua y automatizadas. La respuesta inmediata a un feedback correctivo mediante la reformulación, por lo tanto, no equivale a una permanente e inmediata reestructuración.

La incorporación inmediata del feedback por parte del interlocutor se llama *uptake* (Lyster y Ranta 1997). Es la producción de un aprendiz que sigue inmediatamente al feedback del interlocutor y que constituye una reacción a la intención del instructor de dirigir la atención del aprendiz hacia algún aspecto de la producción original del aprendiz. *Uptake* significa “reconocimiento” del feedback recibido y no es lo mismo que *output modificado*. El *output modificado* implica la modificación de una forma lingüística original que se aleja de la lengua meta, mientras que *uptake* significa el reconocimiento, atendiendo al feedback precedente del interlocutor, de que la forma lingüística emitida no es gramatical. Según Lyster y Ranta (2007), cualquier feedback pertenece a una de estas dos categorías: reformulaciones (*recast*) o atención a la forma (*prompts*). Dentro de la categoría de reformulaciones, Lyster y Ranta distinguen entre las reformulaciones propiamente dichas y la corrección explícita. Ambas suministran algún tipo de reformulación de la producción precedente del aprendiz. En la categoría de atención a la

forma se incluyen elicitaciones, claves metalingüísticas, petición de clarificación y repeticiones del profesor (del error del aprendiz). Esta variedad de señales tienen como objetivo empujar al aprendiz a realizar algún tipo de auto-reparación. La atención a la forma se diferencia de las reformulaciones en que proporciona a los aprendices claves que les incitan o mueven a hacer algún tipo de reparación por sí mismos, mientras que las reformulaciones no promueven esta auto-reparación. Las reformulaciones presentan modelos lingüísticos, la atención a la forma, no. Los procedimientos de atención a la forma buscan que el aprendiz investigue por sí mismo y repare su producción no gramatical sin fijarse en un modelo para llegar a la producción de la lengua meta. Estos movimientos son conocidos como negociación de la forma o negociación centrada en la forma. Lyster y Ranta utilizan el término atención a la forma o negociación centrada en la forma para diferenciar estas estrategias de las incluidas en la negociación del significado cuyo objetivo consiste en hacer comprensible el *input*.

| | |
|---|--|
| Reformulaciones (proporcionan modelo) | Reformulaciones |
| | Corrección explícita |
| Negociación de la forma (no proporcionan modelo) | Elicitaciones |
| | Claves metalingüísticas |
| | Peticiones de clarificación |
| | Repeticiones de los errores del aprendiz |

Tabla 6 Reformulaciones y negociación de la forma (Lyster y Ranta 1997)

Muranoi (Doughty 2001; Muranoi 2007) en un estudio experimental sobre el artículo indefinido en inglés, puso a prueba dos estrategias: petición de repetición (del profesor al aprendiz) y reformulación. Cada vez que un aprendiz producía un error se le pedía que lo repitiera. Si el aprendiz modificaba su producción, el profesor repetía la forma correcta emitida por el aprendiz. Si el aprendiz no modificaba su producción después de dos peticiones de repetición, el profesor proporcionaba una reformulación que presentaba la forma gramatical modificando lo que había producido el aprendiz (relieve de interacción o *input enhancement*). Según Muranoi, las peticiones de repetición tienen dos objetivos: señalar que una forma es incorrecta (*input* con relieve añadido o *input enhancement*) y

servir de guía para llevar al aprendiz a producir formas modificadas (*output* con relieve añadido u *output enhancement*). Se utilizaron dos tipos de interacción con relieve añadido: *input* con relieve añadido con una explicación explícita de la regla gramatical e *input* con relieve añadido con una información centrada en el significado. Los resultados indicaron que la explicación explícita de la regla gramatical fue más exitosa que la centrada en el significado. Este estudio demostró que la negociación dirigida puede facilitar la reestructuración de la interlengua combinando modificaciones interaccionales (repeticiones y reformulaciones) durante tareas de resolución de problemas siempre que combinen técnicas de *output* con relieve añadido, *input* con relieve añadido y explicación de las reglas gramaticales.

Error (A) → petición de repetición (P) → error modificado (A) → repetición del error modificado (P)

Error (A) → petición de repetición (P) → Error (A) → petición de repetición (P)
→error (A) → reformulación (P) + explicaciones gramaticales: éxito
+ explicaciones centradas en el significado: no éxito

(A) aprendiz

(B) profesor

1.5. Atención a la forma e instrucción formal

Doughty y Williams (1998) se plantean cómo crear las condiciones en el aula para facilitar el desarrollo de programas de instrucción que dirijan la atención a la forma sin aislarla de la comunicación. Una de las cuestiones que someten a reflexión es si se necesitan programas de instrucción para todos los aspectos del lenguaje. Hay investigaciones que defienden que la instrucción no es necesaria. Se ha postulado que muchas formas lingüísticas no necesitan ser enseñadas si forman parte de la Gramática

Universal. Si se acepta que la GU permanece accesible al adulto, para que esas formas lingüísticas emerjan en la interlengua del aprendiz se necesita solo que el *input* actúe como desencadenante, de igual manera que ocurre en la adquisición de la lengua materna. En este sentido hay un debate en torno a si es la evidencia positiva o la negativa la que desencadena el proceso de adquisición. Unos defienden que es la evidencia positiva, es decir, la información sobre lo que es posible en la lengua meta, la fuerza conductora del proceso (Schwartz 1993, citado por Doughty y Williams 1998), mientras que otros creen que es la evidencia negativa, la información sobre lo que no es posible, lo que facilita la puesta en marcha del proceso (White 1993; Oliver 1995; Lyster y Ranta 1997, citados por Doughty y Williams 1998). Schwartz ha defendido que la instrucción basada en la evidencia negativa tiene un impacto mínimo y que las formas lingüísticas solo cambian temporalmente, pero no tienen efecto alguno en el sistema de interlengua. Bajo su punto de vista, los cambios en el sistema de interlengua tienen lugar bajo la influencia de la evidencia positiva, de ahí que la instrucción explícita y el feedback correctivo no deberían utilizarse como tratamiento para aquellas formas que forman parte de la GU. Desde ese punto de vista, algunos investigadores han sostenido que la influencia del profesor es prácticamente nula en el aula. Además de no ser necesaria la atención a la forma, porque hay formas lingüísticas que no pueden ser aprendidas, el otro argumento para defender que los aprendices son impermeables a la instrucción es que los programas de instrucción no suponen cambios reales en la competencia lingüística de los estudiantes, porque éstos a lo largo de la instrucción no logran alcanzar el nivel de competencia de un nativo.

Probablemente el mayor impedimento para la introducción de la atención a la forma en las aulas, en opinión de Doughty y Williams, ha sido la excesiva influencia de la posición de no interfaz, defendida por Krashen (1982). Esta posición se basa en la distinción que hace Krashen entre los procesos de adquisición y aprendizaje, según la cual el primero es conocimiento adquirido de forma inconsciente y el segundo de forma consciente. El conocimiento adquirido tiene lugar de forma fluida sin reflexión y el conocimiento aprendido se desarrolla mediante la reflexión y la monitorización, no existiendo la posibilidad de que el conocimiento aprendido se convierta en adquirido. Esta representación dual de la adquisición del conocimiento lingüístico no favorece el desarrollo de programas basados en atención a la forma, porque se basa en que la única forma de aprender una lengua es a través del conocimiento inconsciente, sin que exista comprensión tangible. Al poner énfasis en el conocimiento implícito que solo

separadamente será “monitorizado”, se elimina la corrección como forma de tratar, cuando surjan, los problemas que tengan los aprendices con las formas lingüísticas.

Se han propuesto otras explicaciones alternativas a la representación dual de la Teoría del Monitor que eliminan las barreras entre adquisición y aprendizaje y representan una posición de interfaz que permite la interacción entre conocimiento implícito y explícito durante el proceso de adquisición. El modelo de representación múltiple propone que tanto conocimiento implícito como explícito puedan ser almacenados como conocimiento implícito y posteriormente a través de procesos de comparación cognitiva y de abstracción pueden ser representados como conocimiento basado en reglas. Otra posición es la defendida por Bialystok (1994), citada por Doughty y Williams (1998) quien limita el conocimiento implícito a conocimiento lingüístico innato, sin entrar a discutir si el innatismo se debe a los principios de la GU o a principios cognitivos. La ventaja de este modelo es que deja de lado la cuestión de cómo los aprendices acceden al conocimiento implícito y defiende que todo conocimiento, sea innato o adquirido, llega a detallarse en representaciones lingüísticas a través de dos procesos: análisis y reestructuración.

Otra de las cuestiones que los profesores han de plantearse a la hora de tomar decisiones pedagógicas en el aula, según Doughty y Williams (1998: 228), además del tipo de formas lingüísticas que se vayan a enseñar y del contexto, es la perspectiva que adopten respecto a las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo almacena el aprendiz el conocimiento lingüístico de la lengua meta?
2. ¿Cómo se accede al conocimiento lingüístico durante los procesos de comprensión y producción.
3. ¿Qué papel juegan las habilidades metalingüísticas en la adquisición?

Los procesos implicados en la adquisición de una segunda lengua son:

1. Análisis
2. Reestructuración. Incluye los subprocesos: verificación de hipótesis, comparación cognitiva, darse cuenta de las diferencias entre lengua meta e interlengua y darse cuenta de las lagunas de la interlengua.
3. Control del conocimiento para usarlo de forma fluida.

Hay un acuerdo general sobre la importancia que tiene la captación de la atención del aprendiz para que se desarrollen estos subprocesos, pero hay desacuerdo sobre si la

atención consciente es necesaria para que tenga lugar la adquisición. Este punto es importante porque de la elección de una atención consciente o de otra que no lo sea depende que las técnicas de atención a la forma sean abiertas (*obtrusivas*) o no (no *obtrusivas*), o si hay que utilizar técnicas que atraigan directamente la atención del aprendiz hacia el material para que se dé cuenta, haga hipótesis y haga comparaciones cognitivas o no.

La cuestión del control está relacionada con las diferencias entre adquisición/aprendizaje, posición de intervención/no intervención, conocimiento implícito/explicito, proceso deliberado/automatizado, tal y como se refleja en la tabla 7. Las elecciones pedagógicas se hacen teniendo en cuenta si el aprendizaje es un proceso implícito, producto de la experiencia, o explícito, “algo que se enseña”. En el enfoque comunicativo, la prohibición de la enseñanza de las formas lingüísticas fue una reacción a un tipo de enseñanza basada en la explicación explícita de las reglas de gramática, es decir, de la presentación metalingüística, mediante la cual se dejaba a los propios aprendices a su criterio a la hora de inducir las reglas de la gramática. Doughty y Williams ponen en duda la efectividad de esa distinción tan abrupta entre ambos tipos de conocimiento y creen que éste puede ser representado tanto explícita como implícitamente y que la intervención pedagógica –en contra del principio de no intervención– puede ser tanto explícita como implícita. Ellis (1994), citado por Doughty y Williams (1998) define el aprendizaje implícito como no consciente y automático, procedente del material procedente de la experiencia, y el explícito como búsqueda consciente, construcción a través de la verificación de hipótesis, que asimila las reglas a través de la instrucción explícita. Partiendo de la base de que la adquisición de una segunda lengua es difícil, inductiva e incidental, Ellis propone tres formas a través de las cuales puede enfrentar el aprendizaje: (1) de forma explícita, mediante la provisión de reglas y su asimilación por medio de la instrucción; (2) de forma explícita a través del aprendizaje selectivo (buscando información, construyendo y verificando hipótesis); (3) de forma implícita. Doughty y Williams proponen dos enfoques pedagógicos en los que se pone de relieve el grado en el que el profesor guía al aprendiz hacia las formas lingüísticas que pueden facilitar el desarrollo de la segunda lengua, de tal forma que la atención a la forma encaje en el procesamiento del significado: (1) Implícito con atención a la forma. El objetivo es atraer la atención del alumno y evitar la discusión metalingüística, sin interrumpir el desarrollo de la comunicación. (2) Explícito. El objetivo es dirigir la atención del aprendiz a la explotación pedagógica de la gramática.

Las conclusiones derivadas de estudios experimentales acerca de la enseñanza implícita y explícita sugieren, en palabras de Doughty y Williams, que el aprendizaje explícito es más eficaz que el implícito para el aprendizaje de las reglas gramaticales sencillas. Ellis, citado Doughty y Williams (1998), llegó a la conclusión de que la enseñanza explícita es más eficaz que la implícita en lo que se refiere a las reglas difíciles a condición de que vaya acompañada de ejemplos pertinentes. Carrol y Swain (1993), citados por Doughty y Williams (1998) sugieren que la enseñanza explícita en combinación con un feedback metalingüístico explícito puede ayudar al aprendizaje en aquellas reglas que no estén bien definidas. En un estudio experimental llegaron a la conclusión de que, estando de acuerdo en que cualquier forma de feedback es mejor que no proporcionar ninguno, aquellas formas lingüísticas que reciben instrucción explícita en combinación con feedback metalingüístico son mejor adquiridas que aquellas que reciben feedback implícito.

Aun reconociendo las limitaciones de la simple exposición al *input*, sí que es posible atraer la atención del aprendiz de una forma más o menos explícita hacia determinadas características lingüísticas y promover el procesamiento de las mismas siguiendo a los aprendices. Una técnica es la del *input anegado* (*input flood*) consistente en “inundar” una muestra lingüística con un determinado ítem para focalizar la atención del aprendiz en ese ítem que se considera necesario en una determinada etapa de desarrollo de la interlengua del aprendiz. Otra técnica es la manipulación del *input* resaltando un ítem con técnicas visuales, coloreándolo o cambiando el tamaño de la letra para atraer la atención. La tercera consiste en centrar la atención de los aprendices en un error que han producido repitiéndolo el profesor con un cambio en la entonación. Estas dos últimas técnicas tienen como objetivo dar relieve al *input* (*input enhancement*). Sin embargo, Sharwood Smith (1991, 1993) no está de acuerdo con que la manipulación externa del *input* sea un mecanismo adecuado para incrementar la atención del aprendiz, porque inducir artificialmente hacia determinadas formas lingüísticas no significa que esas formas sean incorporadas al sistema del interlengua por el que aprende, es decir, las formas lingüísticas pueden ser percibidas, pero no incorporadas. En el caso de aceptar la eficacia tanto del *input anegado* como del *input* en relieve, una cuestión importante reside en saber cómo se dirige la atención de los aprendices hacia la falta de relación entre la interlengua y la lengua meta. Lightbown (1993) defiende que la instrucción tiene como finalidad dirigir la atención del aprendiz para hacer que considere que lo que está diciendo no es lo que quería decir. Swain (1995) en su hipótesis de la producción comprensible cree que hay dos

formas de reestructurar el conocimiento lingüístico del aprendiz: la producción con feedback y la producción con metalenguaje.

| Dominio | Implícito (universal) | Explícito |
|--|---|---|
| Conocimiento de la interlengua (representación mental) | Innato Intuitivo Basado en ejemplos | Explícito (analizado; lenguaje específico) Basado en reglas |
| Acceso al y/o uso del conocimiento de la interlengua | Automático (sin esfuerzo) Fluido | Deliberado (con esfuerzo) Interrumpido |
| Aprendizaje | Inductivo | Deductivo |
| Análisis Verificación de hipótesis Comparación cognitiva Darse cuenta Reestructuración | Incidental Inherente No consciente Imperceptible | Intencional Consciente Observado |
| Atención | Atraída No consciente | Dirigida Consciente |
| Desarrollo del control | Experimental Automatizado | Ejecutado Procedimental |
| Intervención de la enseñanza | No entrometida | Abierta Entrometida Metalingüística |

Tabla 7 Aprendizaje implícito y explícito (Doughty y Williams 1998)

1.6. Modificaciones conversacionales, andamiaje e interlengua

Cazden (1991), reflexionando sobre una posible categorización cognoscitiva de las preguntas del profesor, propone contemplarlas no de forma aislada, sino en secuencias más largas para así valorar su potencial cognoscitivo en términos de andamiaje (*scaffold*). Analiza las interacciones que tienen lugar entre profesor y aprendiz en un contexto de instrucción tanto en la enseñanza de la lengua materna como en la enseñanza de otras materias desde una perspectiva del aprendizaje basada en el andamiaje. Desde ese punto de vista, la conversación de un adulto con un niño para “comprender” su pensamiento no es algo exterior al aprendizaje del niño, sino que las preguntas del profesor forman parte del

mismo proceso de aprendizaje del niño. Según Cazden (1991: 112) las preguntas que hace la madre cuando quiere aclararse a sí misma lo que el niño piensa, “obligan al niño a ir un poco más allá de su pensamiento... comprometen su pensamiento, y le obligan a dar un paso adelante”. Otro procedimiento en el que se basa el andamiaje consiste en que las madres en sus turnos de conversación “rellenan” el turno correspondiente al niño, poniéndose en su lugar, emitiendo respuestas a las preguntas que ellas mismas han formulado y a las que los niños no han respondido por falta de recursos o insuficiencia lingüística. Por último, otra forma de facilitar el aprendizaje basada en el andamiaje consiste en plantear las preguntas de tal manera que los niños necesiten producir una respuesta mínima. Cazden observa dos estrategias claras en las conversaciones que se desarrollan entre madre y niño o profesor y estudiante: pre-formulación y reformulación. El profesor o la madre pueden proporcionar las líneas maestras o introducir pistas en sus preguntas cuando quieren recibir las respuestas adecuadas a las preguntas que formulan y así “orientan” a los niños hacia donde ellos quieren. Estas estrategias pueden englobarse bajo el término de “pre-formulación”. Otra posibilidad es que la madre o el profesor vuelvan a formular una respuesta incorrecta del niño. Estamos entonces ante una estrategia de “reformulación”, cuya función consiste en “reorientar” una producción originariamente incorrecta. Las preguntas son importantes para la construcción del andamiaje, porque dirigen la atención hacia características determinadas de la tarea. En una secuencia de I (Inicio) R (Respuesta) E (Evaluación), las preguntas dirigidas por el profesor al estudiante focalizan la atención en I (Inicio) y la estrategia de reformulación o reconceptualización formarían parte de E (Evaluación). La reconceptualización no la contempla Cazden como una corrección, sino como una forma de llevar al aprendiz hacia una nueva manera de “contemplar, categorizar, reconceptualizar y recontextualizar los fenómenos” (Cazden 1991: 124). No es menos importante el hecho de que las madres en sus reformulaciones hagan una nueva interpretación de expresiones ambiguas emitidas por sus hijos. Además de las reformulaciones de producciones incorrectas, otro procedimiento que forma parte de la reconceptualización es la expansión. Las madres repiten lo que dicen sus niños en el turno anterior y completan lo que falta, introduciendo palabras que son claves para expresar determinadas ideas. La reconceptualización o *recontextualización* es un proceso de construcción activa tanto por parte del niño como por parte de la madre o del profesor. Mediante este proceso el niño accede a los nuevos datos proporcionados en la reformulación llevando a cabo una “apropiación” de los mismos (véase tabla 8).

| | |
|-----------------------------------|---|
| El profesor orienta al aprendiz | Pre-formulación: el profesor formula preguntas que contienen pistas en una determinada dirección. |
| El profesor reorienta al aprendiz | Reformulación o <i>recontextualización</i> : -Reformulación: el profesor hace una formulación nueva de una respuesta incorrecta anterior del niño corrigiendo un error. -Expansión: el profesor repite una producción anterior del niño, añadiendo elementos clave. |

Tabla 8 Estrategias del profesor en el proceso de andamiaje (Cazden 1991)

Basándose en el concepto de andamiaje de Bruner (1983), Cazden postula que la relación entre profesor y alumno se basa en la transmisión de la responsabilidad del primero al segundo en un proceso gradual en el que el profesor va cediendo parcelas de responsabilidad a la hora de completar una tarea a medida que las va asumiendo el alumno.

Hatch no se ocupa, como apunta Ellis (1995), de los procesos cognitivos mediante los cuales el aprendiz interioriza los datos proporcionados por el *input*. Estos procesos cognitivos han sido observados y estudiados por Bruner (1983), citado por Esperet (1990), en los rituales verbales que estructuran los intercambios verbales entre madre y niño. Para Bruner, la adquisición tiene lugar bajo la influencia de factores exógenos y endógenos. Los exógenos corresponden a las interacciones con el entorno. Son rituales de comportamiento y rituales verbales cuyo objetivo es facilitar la percepción por parte del niño de los fragmentos salientes de la situación comunicativa, focalizar la atención del niño en ellos y señalar qué elementos verbales se encargan de codificar esos fragmentos que “sobresalen”. La madre utiliza recursos como gestos para señalar y focalizar la atención y preguntas para facilitar la producción al niño. Estos procedimientos posibilitan que el niño construya y almacene los nuevos datos, pero también que mediante un proceso interno trate de nuevo los datos ya existentes.

Bialystok (1990) cree que hay dos mecanismos cognitivos que están detrás del aprendizaje en general, del aprendizaje de la lengua materna o extranjera o de la resolución de problemas: el análisis de los conocimientos lingüísticos y el control de los datos lingüísticos. Tres factores intervienen en el análisis de los conocimientos: la reflexión interiorizada sobre los conocimientos lingüísticos, la organización de los mismos y la reorganización de las estructuras. La reflexión interiorizada puede conducir a la organización de los conocimientos mediante el descubrimiento de las principales

estructuras, pudiendo acceder también a un conocimiento que se tiene de antemano. Para Piaget (1971), citado por Bialystok (1990), la abstracción reflexiva es uno de los mecanismos que posibilita la progresión a través de los estadios de desarrollo y permite al niño analizar sus propias estructuras mentales y resolver conflictos. El resultado de la puesta en marcha de la abstracción reflexiva puede ser la reorganización de las estructuras ya existentes.

El segundo procedimiento, el control de los datos lingüísticos, consiste en la capacidad de dirigir la atención hacia informaciones pertinentes y apropiadas para integrarlas en tiempo real. El aprendiz selecciona datos, desechando otros que son perturbadores. El control desempeña tres funciones: seleccionar, integrar y tomar conciencia en tiempo real. La fluidez es el resultado de la puesta en marcha de procedimientos de control cuya función es seleccionar e integrar datos en función de los problemas planteados, entendiéndose por problema una situación de aprendizaje. La atención selectiva es la principal estrategia encargada de hacer posible el control de los datos. El grado de competencia lingüística del aprendiz es el resultado del control que hace de forma intencional. La atención selectiva se hace más difícil en la medida en que debe actuar sobre informaciones que están presentes a la vez y deben ser eliminadas, incorporadas o ignoradas.

Analizando las situaciones de interacción facilitadas de la adquisición, Py (1990) ve dos movimientos complementarios que favorecen el proceso de adquisición: uno de *autoestructuración* y otro de *heteroestructuración*. Mediante el movimiento de autoestructuración el aprendiz encadena por iniciativa propia dos o más enunciados, cada uno de los cuales representa la formulación del mensaje en lengua meta, es decir, la expresión de hipótesis diferentes que coexisten en su interlengua. Mediante el movimiento de *heteroestructuración*, el hablante nativo interviene en el movimiento de autoestructuración para prolongar o reorientar la producción en dirección a la norma lingüística que él considera apropiada o aceptable. La aceptabilidad de la producción dependerá de las circunstancias y la naturaleza de la interacción. Los movimientos de *autoestructuración* descansan en la organización interna de la interlengua y muestran sus reglas y sus zonas de inestabilidad. La producción de diversas formas lingüísticas (una correcta y otras incorrectas), para expresar un significado, evidencia la incertidumbre del aprendiz y el hecho de que en su interlengua haya hipótesis que son compatibles, así como los intentos por aproximarse a las formas lingüísticas de la lengua meta. El hecho de que un aprendiz produzca una forma lingüística que no sea gramatical y vuelva a producir otra que siga

siendo no gramatical corresponde al autocontrol que está ejerciendo sobre su interlengua. Esos intentos repetidos revelan, por otro lado, la existencia de un plan de funcionamiento de la interlengua. El desarrollo de este movimiento es observable en el habla del aprendiz en operaciones como la repetición y diversas modificaciones formales. Los movimientos de *heteroestructuración* se manifiestan en las intervenciones del nativo que hacen de contrapeso a las del no nativo (referidas a la forma inmediatamente anterior) o que sustituyen su silencio (cuando el aprendiz renuncia a utilizar su turno de habla total o parcialmente por falta de recursos).

Capítulo 2

Objetivos y preguntas de investigación

2.1. Objetivos de investigación

A la hora de plantearme los objetivos de investigación parto del supuesto de que el lenguaje es creativo, sin descartar la influencia del *input* en los mecanismos de adquisición del aprendiz. En mi perspectiva de análisis me baso en el interaccionismo, porque considero que el feedback de los interlocutores en un intercambio comunicativo (incluido el del profesor) sirve para confirmar o descartar las hipótesis que construye el aprendiz. El feedback del profesor forma parte del entorno lingüístico de los aprendices en un contexto de instrucción formal. Mi primer objetivo consiste en investigar qué tipos de feedback proporciona el profesor en el aula y cómo pueden influir en la reestructuración del conocimiento lingüístico del aprendiz. El segundo objetivo que me planteo se refiere a la función del profesor como *reorientador* del *input* de los aprendices (Cazden 1991). Quiero saber cómo reorienta el profesor las producciones de los estudiantes, es decir, qué procedimientos utiliza cuando éstos producen formas no gramaticales para indicarles, en su doble condición de hablante nativo experto y de profesor, la manera de reformular sus producciones y para que se acerquen, así, a la lengua meta. El profesor da pistas a los estudiantes cuando éstos tienen un conocimiento lingüístico insuficiente –y entonces orienta- y también cuando los aprendices han hecho intentos de acercarse a la lengua meta y han fracasado, produciendo errores –y entonces reorienta-. Mediante estos movimientos, el profesor puede dirigir la atención del aprendiz hacia determinadas características del lenguaje y a partir de ahí los aprendices pueden construir, modificar o descartar sus hipótesis. El hecho de que el profesor dirija la atención de los aprendices hacia determinadas formas lingüísticas no significa que esté garantizada la conversión del *input* en *intake*, pero sí que puede crear las condiciones para que se produzca esa transformación. El tercer objetivo consiste en analizar las estrategias utilizadas por el profesor no de forma aislada, sino en secuencias discursivas que construyen profesor y aprendices conjuntamente.

Las categorías bajo las que he agrupado los datos obtenidos son las que se presentan en la tabla 9.

| |
|-----------------------------|
| Repeticiones |
| Paráfrasis |
| Expansiones |
| Correcciones explícitas |
| Reformulaciones |
| Elicitaciones |
| Claves metalingüísticas |
| Peticiones de clarificación |

Tabla 9 Variables objeto de estudio

Definición de las variables

Repeticiones

El profesor repite una producción correcta del aprendiz producida en el turno precedente.

El profesor puede repetir total o parcialmente la producción.

Ejemplo

Aprendiz: Lleva una chaqueta y unas gafas.

Profesor: Una chaqueta y unas gafas.

Paráfrasis

El profesor dice con otras palabras una producción emitida por el aprendiz.

Ejemplo

Aprendiz: Yo he comprado un libro en una biblioteca.

Profesor: ¿Comprendéis biblioteca? Compramos libros en una librería. Librería es un lugar donde compramos libros. En la biblioteca consultamos libros, no compramos.

Expansiones

El profesor amplía la producción precedente del aprendiz supliendo formas elididas o añadiendo información.

Ejemplo

Aprendiz: El chico lleva una gorra.

Profesor: ...una gorra roja, unos pantalones y un reloj.

Corrección explícita

El profesor indica claramente que hay un error y proporciona la forma correcta. La corrección explícita requiere una indicación directa en el sentido de que la producción del aprendiz no es gramatical.

Ejemplo1

Profesor: Aquí no hay que usar imperfecto, hay que usar indefinido.

Ejemplo 2

Aprendiz: Paco se enamoraba de Clara.

Profesor: Se enamoró.

Reformulaciones

Respuestas en las que el profesor reformula la producción inmediatamente anterior del aprendiz corrigiendo el error, pero manteniendo el significado original.

Ejemplo

Aprendiz: Me compré una lápiz y un bolígrafo.

Profesor: ¡Ah! Te compraste un lápiz y un bolígrafo.

Elicitaciones

Mediante este recurso el profesor anima a los aprendices a que corrijan por sí mismos una producción no gramatical. Lyster y Ranta (1997) distinguen tres procedimientos:

(1) El profesor hace una pausa para que los aprendices completen el enunciado.

Ejemplo:

Profesor: ¿Dónde está la lámpara?

Aprendiz: ...

Profesor: Encima de la...

(2) El profesor hace preguntas abiertas.

Ejemplo

Profesor: ¿Cómo se dice en español?

(3) El profesor pide a los aprendices que reformulen la producción.

Ejemplo

Profesor: ¿Podrías repetir? ¿No se dice de otra manera?

Peticiones de clarificación

Indican que la producción precedente no se ha comprendido claramente y se solicita la repetición de la misma o una reformulación. Buscan también aclarar el significado de una producción formulada anteriormente.

Ejemplos: ¿Sí? ¿Perdona? ¿Cómo dices? ¿Qué quieres decir?

Claves metalingüísticas

Preguntas, información o comentarios proporcionados por el profesor en relación con una producción anterior del aprendiz. Su función es señalar que hay un ítem no gramatical en alguna parte de la producción que acaba de ser emitida. No se proporciona la forma correcta. Su objetivo es que el aprendiz corrija el error por él mismo.

Ejemplo

Aprendiz: Es mejor que vienes.

Profesor: ¿Aquí hay que utilizar indicativo?

2.2. Preguntas de investigación

Pregunta n.º 1

¿Qué feedback proporciona en mayor medida el profesor al aprendiz: positivo o correctivo? Dentro del feedback correctivo, ¿qué estrategias son más utilizadas: las que proporcionan modelo o las que no lo proporcionan? ¿Qué función tienen?

Para responder a esta pregunta he diferenciado entre estrategias que proporcionan un feedback positivo y estrategias que proporcionan feedback correctivo. Las primeras corroboran la producción lingüística de los aprendices, las segundas indican que alguna forma o estructura lingüística producida por los aprendices es incorrecta, esto es, se aleja de la lengua meta. El objetivo de las estrategias de feedback correctivo es proporcionar a los estudiantes información útil sobre sus producciones lingüísticas para que confirmen o rechacen sus hipótesis y, en algún caso, modifiquen las reglas transitorias de sus gramáticas. Dentro de las estrategias de feedback positivo he diferenciado entre repeticiones, paráfrasis y expansiones. Mediante las repeticiones, el profesor confirma el conocimiento lingüístico de los estudiantes. Haciendo uso de las paráfrasis, el profesor presenta una alternativa al término o frase utilizada por el aprendiz, para confirmar su conocimiento lingüístico o en ocasiones porque el aprendiz tiene alguna duda respecto al significado. Aunque las expansiones añaden información que el profesor puede considerar elidida en la producción emitida por el aprendiz y pueden servir de guía para el estudiante, he decidido incluirlas en la categoría de feedback positivo, porque corroboran una información procedente del aprendiz. Las estrategias de feedback correctivo, basándome en Lyster y Ranta (1997), citados por Ferreira (2006), las he dividido en dos grupos: aquellas que proporcionan modelo y aquellas otras que no lo proporcionan. En las estrategias que proporcionan modelo incluyo corrección explícita y reformulaciones, y en aquellas que no proporcionan modelo (negociación de la forma adoptando la terminología de Lyster y Ranta) distingo entre uso de claves metalingüísticas, elicitaciones y peticiones de clarificación (véase tabla 10). Recurriendo a estrategias que proporcionan un modelo, el profesor corrige el error que aparece en una producción anterior del aprendiz proporcionándole el modelo lingüístico al que intenta acercarse el estudiante. La corrección mediante provisión de modelo puede hacerse de una forma explícita (corrección explícita) o de una forma implícita (reformulaciones). Mediante las estrategias que no proporcionan el modelo, el profesor “da pistas” a los aprendices sin proporcionarles

el modelo al que intentan acercarse, dirigiendo, así, su atención hacia determinadas formas lingüísticas. Las estrategias que no proporcionan modelo son procedimientos indirectos utilizados por el profesor para que los aprendices reflexionen, investiguen y en su caso encuentren la forma lingüística que intentan producir y, en su caso, reparen por sí mismos sus errores sin ayuda explícita de un modelo.

I - Feedback positivo: Repeticiones

Paráfrasis

Expansiones

II - Feedback correctivo:

A- Con provisión de modelo:

-Correcciones explícitas

-Reformulaciones

B- Sin provisión de modelo:

-Claves metalingüísticas

-Peticiones de clarificación

-Elicitaciones

Tabla 10 Estrategias objeto de estudio

Pregunta n.º 2

¿Cómo reorienta el profesor las producciones no gramaticales del aprendiz? ¿Qué procedimientos utiliza para que el estudiante repare? ¿Procedimientos explícitos o implícitos? ¿Cuándo repara más el aprendiz? ¿Cuándo se utilizan procedimientos explícitos o implícitos? ¿Con cuál de las modificaciones conversacionales repara más el aprendiz?

Cuando un aprendiz produce una forma no gramatical, el profesor puede optar por dos tipos de intervención. Puede indicar de una manera indirecta o implícita, sirviendo de guía y dando pistas, la forma en que el aprendiz puede producir de forma correcta el ítem objeto del error, o puede indicar de forma explícita el error sin dar ningún tipo de pistas. Basándome en este criterio he distinguido entre estrategias implícitas (reformulaciones, claves metalingüísticas, peticiones de clarificación y elicitaciones) y estrategias explícitas (correcciones explícitas) (Tabla 11).

I- Estrategias explícitas: -Corrección explícita

II – Estrategias implícitas: -Reformulaciones

-Claves metalingüísticas

-Peticiones de clarificación

-Elicitaciones

Tabla 11 Estrategias explícitas e implícitas

Capítulo 3

Metodología

3.1. Justificación metodológica

Uno de los objetivos de este estudio es conocer qué tipo de modificaciones conversacionales son más utilizadas por el profesor en interacción con un grupo de estudiantes. Por otro lado, me he propuesto medir la efectividad de las modificaciones conversacionales atendiendo a las respuestas de los alumnos. Para conseguir estos objetivos, necesito datos observables en la actuación del profesor y de los estudiantes, es decir, mi objeto de estudio es la actuación y no la competencia lingüística. Para investigar los datos observables he utilizado métodos cuantitativos. Sin embargo, el análisis cuantitativo no es el más adecuado para analizar secuencias más largas (el tercer objetivo), aquellas desarrolladas durante intercambios conversacionales entre profesor y alumnos en torno, normalmente, a una pregunta realizada por el profesor con el subsiguiente intercambio de turnos. Estos turnos siguen una estructura de I (Inicio), R (Respuesta) y F (Feedback). Me propongo investigar cómo el profesor facilita la reestructuración del conocimiento lingüístico de los aprendices. Pero esta facilitación solo es posible investigarla en los momentos en que profesor y aprendices realizan intercambios comunicativos, y las modificaciones del habla del profesor solo tienen sentido en respuesta a producciones anteriores de los estudiantes, es decir, solo tienen sentido en secuencias más grandes que una oración, un enunciado o un turno, por lo tanto el análisis de las secuencias no puede hacerse mediante la medición cuantitativa de ítems, sino a través de la interpretación de las secuencias. La influencia del feedback del profesor no se puede conocer cuantificando las intervenciones aisladas de las de los aprendices, ni haciendo un recuento de las veces en que un aprendiz responde al feedback del profesor, porque la incorporación por parte del aprendiz de un ítem a su sistema de interlengua no tiene lugar por el simple hecho de que lo produzca una sola vez. El aprendiz elabora hipótesis que va verificando y rechazando, probablemente, en parte, debido a la influencia del feedback del profesor, y la incorporación de nuevas formas lingüísticas a su interlengua puede ser el fruto de estos intercambios comunicativos. El enfoque, por lo tanto, es cuantitativo en la medida en que mi objetivo es conocer cuántas repeticiones o elicitaciones son observables, pero para saber cómo funcionan esas repeticiones en los intercambios conversacionales, qué problemas solucionan o qué otros producen y para aproximarme a ese conocimiento

me ha parecido necesario llevar a cabo un análisis de la secuencia, un análisis discursivo, es decir, un análisis cualitativo. El efecto *facilitador* del feedback del profesor solo se puede medir observando cómo se relacionan en los intercambios conversacionales las diferentes variables. La influencia del *input* del profesor solo se puede calibrar en la intersección de esas variables. En todo caso, aunque en este estudio esas variables no produzcan efectos beneficiosos, ello no significa que en otros contextos, con otros aprendices y otro profesor, la intersección de las mismas no se traduzca en una mayor facilitación de la adquisición.

3.2. Contexto

La muestra que analizo forma parte de una unidad didáctica (véase anejo 3) cuyos objetivos funcionales son ubicar y hablar de la existencia de objetos y los gramaticales se centran en el artículo determinado seguido de sustantivo y del verbo estar, para expresar localización de objetos, y del verbo haber seguido de artículo indeterminado y sustantivo para expresar existencia de objetos, acompañados de adverbios de localización espacial (delante de, encima de...). La muestra está situada en una secuencia didáctica basada en un sílabo nocional-funcional en la fase de Práctica Controlada. En la unidad didáctica a la que pertenece la muestra ya ha tenido lugar la fase de Presentación. El objetivo pedagógico de esta parte de la unidad didáctica es que los aprendices fijándose en una lámina (véase anejo 4, fichas 1 y 2), en la que hay una habitación con diversos objetos, se hagan preguntas sobre la localización de esos objetos en la habitación. La muestra recogida en la grabación sigue a un ejercicio de presentación y precede a otro de práctica más libre en el que los alumnos tienen que señalar las diferencias entre dos imágenes (véase anejo 4, ficha 3). Si aceptamos, siguiendo a Ellis (1988), que en la fase de Presentación se adquiere el conocimiento declarativo (en este caso conocimiento declarativo sobre la regla gramatical según la cual el verbo estar se construye con artículo determinado y el verbo haber con indeterminado) y en la fase de Práctica Controlada se *proceduliza* el conocimiento declarativo, para automatizarse en la fase de Práctica Libre, el fragmento en el que me baso formaría parte del paso del conocimiento explícito al implícito a través de la *procedulización* y de la automatización.

La muestra se divide en tres partes. En una primera secuencia el profesor verifica el conocimiento declarativo de los aprendices sobre las locuciones adverbiales (1) y (2) (Ya

sabemos, ¿eh? Izquierda, delante, detrás...). En la segunda verifica el conocimiento declarativo de los aprendices referido a una regla del español: la utilización de artículo determinado + sustantivo + verbo estar para situar objetos y la utilización de hay + artículo indeterminado + nombre para hablar de la existencia de objetos. Hay una repetición de la segunda secuencia a petición de un aprendiz que hace una petición de repetición de la regla. La tercera parte constituye la práctica propiamente dicha. Consiste en las preguntas que dirige el profesor a los aprendices o las que se dirigen ellos entre sí a petición del profesor. La práctica de preguntas versa sobre la ubicación y existencia de objetos a partir de una lámina. El objetivo del ejercicio es que los aprendices hagan preguntas. No se trata por lo tanto de un ejercicio de preguntas cerradas -ecoicas usando el término de Long y Sato (1983)-, sino abiertas, que revisten una mayor dificultad cognitiva. En esta fase los aprendices “practican” el conocimiento declarativo para automatizarlo. Esta tercera secuencia se subdivide en otras secuencias cada una de las cuales se corresponde con la pregunta que hace un aprendiz sobre la ubicación de un objeto y la respuesta de otro u otros aprendices, acompañadas de los movimientos que llevan a cabo conjuntamente profesor y aprendices para solucionar problemas en la comprensión o en la producción. El objetivo del profesor es hacer que los aprendices formulen –se trate de una pregunta o de una respuesta- la frase completa, de tal modo que cuando observa que el aprendiz responde con una palabra o dos (incluso cuando se comprende el significado del enunciado emitido por el aprendiz) si la respuesta o la pregunta no contiene todos los elementos (artículo+sustantivo+verbo+adverbio) el profesor inicia movimientos tendentes a que el aprendiz modifique su producción haga expansiones para producir la oración completa. Si el profesor no obtiene la respuesta que espera, utiliza movimientos de elicitación metalingüística para que el aprendiz produzca los elementos lingüísticos canónicos de la oración. La corrección de los errores se centra en los elementos lingüísticos que componen las oraciones que acabamos de nombrar y cuyo conocimiento declarativo ha solicitado el profesor en la primera fase. En la primera parte el profesor da por sentado que los aprendices ya poseen un determinado conocimiento declarativo (“ya sabemos”). Se supone que se ha explicado la regla en una fase anterior, la de Presentación, y que el siguiente paso es la automatización a través de la práctica. Tanto profesor como aprendices comparten un conocimiento sobre algo, en este caso sobre reglas gramaticales. Como cree Hatch, para construir conjuntamente el discurso, después de fijar la atención del interlocutor e identificar el tema, los interlocutores se aseguran de que el tema ha sido comprendido. Éste es el sentido también de los movimientos del profesor tendentes a

verificar la comprensión tanto al inicio de la muestra como durante los intercambios que se producen durante la muestra. Se puede hablar de conocimiento compartido entre profesor y aprendices. Profesor y aprendices comparten conocimiento -están de acuerdo en que comprenden una determinada regla gramatical-, pero comparten conocimiento sobre una regla gramatical y en ese sentido se puede hablar de conocimiento metalingüístico. El conocimiento compartido no es sobre el significado, sino sobre una regla (“ya sabemos” significa que comparten conocimiento sobre esa regla). El tema sobre el que hablan es el conocimiento de una determinada regla gramatical. El objetivo de la práctica en esta muestra no es la obtención de conocimiento lingüístico nuevo, sino la consolidación del ya existente (“ya sabemos”), es decir la conversión del conocimiento explícito en implícito.

El profesor recurre más adelante a muchas verificaciones de la comprensión (Ahora ya entendemos, ¿no?; ¿entendemos, ¿no?...). Son movimientos que tienen efectos beneficiosos sobre la interlengua del aprendiz en el sentido de que producen un movimiento de autorregulación y reflexión en los aprendices que miran hacia el estado de su interlengua. Hay que destacar que el instructor no enuncia a penas las reglas de forma explícita, sino que intenta obtener información sobre la regla gramatical, es decir, elicit (a ver, ¿cuándo utilizamos hay y cuándo utilizamos está?) no preguntando directamente (¿cuál es la regla?). Después de hacer preguntas, el aprendiz responde y el profesor repite la producción del aprendiz del turno inmediatamente anterior.

3.3. Procedimiento de recogida de datos

He llevado a cabo un enfoque en tiempo real, es decir, he recogido los datos observables de la actuación lingüística de aprendices y profesor en una sola sesión. El enfoque en tiempo real se puede encuadrar dentro del paradigma cuantitativo, esto es, en una medición controlada, orientada hacia los resultados y generalizable. El estudio se basa en las grabaciones hechas en una sola sesión a estudiantes de español como lengua extranjera que tenían unas cuarenta horas de instrucción formal. Estaban matriculados en el primer módulo (sesenta horas) de los tres que componen el nivel inicial del Instituto Cervantes de Tánger. Los participantes eran dieciséis estudiantes de español –quince mujeres y un hombre- de edades comprendidas aproximadamente entre los dieciocho y los veinticinco estudios. Tenían estudios secundarios y estaban alfabetizados. El profesor que

impartió clase y que aparece interactuando con los aprendices en la grabación es el autor de esta memoria.

He llevado a cabo una descripción focalizada, es decir, me he centrado en un conjunto de variables referidas a un ámbito específico (la actuación lingüística del profesor en colaboración con los aprendices). Para clasificar y analizar los resultados he establecido una serie de categorías previas (feedback positivo y correctivo; elicitaciones, repeticiones, etc.). El objetivo es clasificar, ordenar y relacionar entre sí los datos recogidos para establecer qué tipo de variables se dan con más frecuencia. El instrumento de recogida de datos ha sido el de preguntas y respuestas con estímulo. Se pedía a los alumnos que construyeran frases a partir de una lámina en la que había dibujada una habitación con una serie de muebles. En las frases que tenían que producir habían de utilizar los verbos estar y haber con sustantivos precedidos de artículo determinado o indeterminado, con adverbios de localización espacial (encima de, al lado de, etc.) con el objeto de ubicar objetos en el espacio.

Capítulo 4

Análisis de los datos

Pregunta n.º 1

¿Qué feedback proporciona más el profesor al aprendiz: positivo o correctivo? Dentro del feedback correctivo, ¿qué estrategias son más utilizadas: las que proporcionan modelo o las que no lo proporcionan? ¿Qué función tienen?

Las estrategias más utilizadas son las que proporcionan feedback positivo (83), que suponen un 66,93 % del total. Se proporciona feedback correctivo en 41 ocasiones, lo que supone un 33,07 % del total (Tabla 12).

| | |
|--|----|
| Estrategias que proporcionan feedback positivo | 83 |
| Estrategias que proporcionan feedback correctivo | 41 |

Tabla 12 Estrategias que proporcionan feedback positivo y correctivo

Dentro de las estrategias que proporcionan feedback positivo son las repeticiones las más utilizadas (70), tal y como se ve en la tabla 13.

| | |
|--------------|----|
| Repeticiones | 70 |
| Expansiones | 9 |
| Paráfrasis | 4 |
| Total | 83 |

Tabla 13 Estrategias que proporcionan feedback positivo

Dentro de las estrategias que proporcionan feedback correctivo, las que no proporcionan modelo son más utilizadas que aquellas que lo proporcionan (Tabla 14).

| | |
|-----------------------------|----|
| Con provisión de modelo | |
| Correcciones explícitas | 4 |
| Reformulaciones | 4 |
| Total | 8 |
| Sin provisión de modelo | |
| Elicitaciones | 25 |
| Peticiones de clarificación | 5 |
| Claves metalingüísticas | 3 |
| Total | 33 |

Tabla 14 Estrategias que proporcionan feedback correctivo

4.1. Repeticiones

Funcionan como feedback positivo del *input* del aprendiz. El profesor repite producciones correctas del turno inmediatamente anterior. Están en relación con las elicitaciones y pueden formar con ellas una secuencia. El profesor introduce una pista a través de la elicitación (una forma de obtener información), el aprendiz realiza una producción correcta en la lengua meta y el profesor repite la producción correcta del aprendiz. El feedback positivo le confirma al aprendiz que sus producciones son gramaticales. Veamos algunos ejemplos:

38. P: Está // o están con.../
39. A: ...el.
40. P: El.
41. A: La.
42. P: La.
43. A: Los.
44. P: Los.

Después de estas repeticiones por parte del profesor no hay respuesta del aprendiz. Estas repeticiones tienen también la función de “altavoz” (González 2002), es decir, están dirigidas no al estudiante que ha respondido, sino a toda la clase para que todos puedan escuchar el ítem que repite el profesor. Es una forma de “socializar” el habla. La

relevancia de las repeticiones y su valor de confirmación de una producción anterior se pone de manifiesto en aquellas ocasiones en las que la repetición es formulada por el profesor después de que el aprendiz ha tenido algún tipo de problema de comprensión o de producción (gramatical o de vocabulario) y ha dudado a la hora de cómo formular un ítem o de si producirlo o no. Entonces el profesor repite para validar la corrección del ítem incrustado en la producción que le causaba problemas al aprendiz. En (84)

83. A: ¿Dónde aaa hay nnn / unos calcetines?
84. P: ¿Dónde hay unos calcetines? /// ¿Qué significa calcetines?
85. AA: Chaussettes.

el profesor repite una producción anterior del aprendiz ante la cual éste ha tenido dudas al emitirla. El profesor, quizás porque cree que los aprendices no comprenden la palabra calcetines, fijándose en algún gesto de incomprensión procedente de algún aprendiz o de varios (la pausa larga que sigue a la repetición avalaría esta suposición), se adelanta, poniéndose en lugar de los aprendices –en su objetivo de hacer comprensible el *input*- y hace una pregunta que muy bien podrían hacer ellos, una petición de clarificación (“¿Qué significa calcetines?”), porque entiende que la falta de comprensión del *input* puede producirles problemas en su aprendizaje. Otro tanto ocurre en (112). El profesor, después de repetir una producción anterior, formula una petición de clarificación sobre un ítem cuyo significado cree que los aprendices no comprenden.

Si comparamos (84) y (112) encontramos ciertas similitudes.

84. P: ¿Dónde hay unos calcetines? /// ¿Qué significa calcetines?
112. P: ¿Dónde hay/un vaso? ¿Sí...? /// A ver... Sí, sí... ¿Comprendemos vaso aaa, Mounia? A ver, qué significa vaso?

En las dos el profesor efectúa una pausa, más larga en (112) que en (84), después de realizar la repetición y a continuación formula una petición de clarificación. Pero en (112) incrusta entre la repetición y la petición de clarificación tres verificaciones de la comprensión: una entre la repetición y la pausa (¿Sí...?) y dos entre la pausa y la petición de clarificación (A ver... Sí, sí...; ¿Comprendemos vaso aaa, Mounia?). ¿Por qué introduce más modificaciones conversacionales en una que en otra? Es probable que sea

porque tanto estudiantes como profesor entienden que el problema que hay que solucionar en (112) es mayor que el de (84). Si analizamos ambos enunciados con mayor detenimiento veremos que existen diferencias. El enunciado de (84) es una repetición total de la producción inmediatamente anterior de un aprendiz. En cambio, la repetición de (112) solo recoge un constituyente que aparece en el turno anterior y la repetición en su conjunto bien podría considerarse como una reformulación del enunciado (105), emitido por un aprendiz, varios turnos más arriba, en el que hay un ítem incorrecto.

105. A: Eh nnn /... ¿Dónde hay nnn... eh/? ¿Dónde hay **el** vaso?
106. P: ¿Dónde hay... /?
107. A: ... el vaso.
108. P: Pero, como tenemos... Como dices hay...
109. A: ...ah nnn...
110. A: (otro)... un vaso.
111. A: ...un vaso↓.
112. ¿Dónde hay/un vaso? ¿Sí...? /// A ver... Sí, sí... ¿Comprendemos vaso aaa, Mounia? A ver, qué significa vaso?

El problema que origina la repetición de (84) puede considerarse que reviste menos dificultad que el que origina el (105). En (83) la aprendiz duda ante la elección del término que va a utilizar, mientras que en (105) el aprendiz utiliza un artículo determinado con el verbo haber en lugar de uno indeterminado. Quizás por eso, porque el problema sea mayor es por lo que (105) traiga como consecuencia más modificaciones conversacionales. En (83) el aprendiz ha tenido un problema a la hora de seleccionar un término y ha dudado. La repetición del profesor confirma que el enunciado es correcto gramaticalmente, sin embargo formula una petición de clarificación probablemente porque cree que el aprendiz no sabe bien qué objeto denota el término “calcetines”, movimiento que puede considerarse como una reacción a la duda del aprendiz al seleccionar la palabra “calcetines”. La repetición de (112) tiene su origen en (105) y entre ambos enunciados se producen tres modificaciones conversacionales: dos del profesor y una de un aprendiz que no es quien produce el error. El profesor se da cuenta de que el enunciado del aprendiz contiene un ítem incorrecto y mediante procedimientos implícitos intenta que el aprendiz repare su error. El profesor realiza dos movimientos para que el aprendiz repare: elicitación y uso de claves metalingüísticas. Primero elicitación:

106. P: ¿Dónde hay.../?

Y como comprueba que el aprendiz no repara,

107. A: ...el vaso.

hace un nuevo intento recurriendo al uso de claves metalingüísticas,

108 P: Pero, como tenemos... Como dices hay...

Sin embargo el aprendiz no encuentra la forma adecuada en la lengua meta,

109. A: ... ah nnn...

siendo otro aprendiz quien la proporciona.

110. An: ...un vaso.

A continuación el estudiante que ha emitido el enunciado que contenía un ítem incorrecto repite la producción correcta proporcionada por otro compañero con entonación descendiente, muestra quizás de que al final se ha dado cuenta de que la forma gramatical era “un” y no “el”.

111. A: ...un vaso↓.

Después de estos movimientos, el profesor repite la producción, reuniendo los elementos que han sido emitidos de una forma aislada en los turnos anteriores.

110. An: ...un vaso.

La repetición del profesor (112) es el producto final al que se ha llegado mediante un proceso en el que han participado conjuntamente profesor, el estudiante que ha producido el error y el resto de los estudiantes, siendo un aprendiz que no ha producido el error el que

repara La repetición del profesor funciona, además, como un modelo. El profesor ayuda a que el aprendiz produzca los elementos de forma aislada (estructura vertical). El aprendiz, reaccionando a las modificaciones del profesor, responde con ítems aislados. Al final es el profesor quien recoge los constituyentes emitidos por el aprendiz de forma aislada y los reúne en forma de oración (estructura horizontal), siendo la repetición, la elicitación y las claves metalingüísticas los procedimientos de los que se vale en esta secuencia para ayudar al aprendiz a que produzca las formas lingüísticas en la lengua meta. Hay que destacar que no hay respuestas a las repeticiones confirmatorias del profesor por parte de los aprendices. Puede que los estudiantes no tengan ninguna respuesta que dar porque han comprendido la confirmación del profesor y la interiorizan, bien porque la superioridad lingüística del profesor y su dominio de la conversación no se lo permiten, bien porque la prisa por producir elementos nuevos lo impide.

4.1.1. Repetición con relieve añadido mediante entonación descendente

El profesor repite una producción inmediatamente anterior del aprendiz con entonación descendente cuando el aprendiz ha tenido que resolver un problema para producir determinado ítem en la lengua meta. El enunciado de (156) viene después de una intervención anterior tres turnos más arriba en la que el aprendiz ha formulado una producción que contiene un ítem no gramatical en (153)

153. A: Eh nnn ... ¿Dónde está **el** silla?

154. P: ¿Dónde está... /?

155. A: ... la silla.

156. P: ... la silla↓.

157. A: La silla.

158. P: La silla...

Le sigue una elicitación del profesor (154) cuyo objetivo es obtener del estudiante una reparación:

154. P: ¿Dónde está...?

El estudiante repara en el turno inmediatamente posterior, en (155):

155. A: ...la silla.

Es entonces cuando el profesor repite la reparación del estudiante con entonación descendente:

156. P: ... la silla↓.

Muy probablemente el profesor pretenda mediante la entonación descendente que el estudiante “reconozca” su error y pueda comparar su producción no gramatical con la forma correcta en lengua meta. A esta repetición le sigue otra repetición del aprendiz del mismo ítem y a continuación otra del profesor.

157. A: La silla.

158. P: La silla.

4.1.2. Repetición con relieve añadido mediante segmentación

Un procedimiento para dar relieve a una repetición consiste en segmentar el enunciado. En (96) el profesor repite una producción propia, producción que ha emitido en (94).

91. A: Eh /... ¿dónde está **la** peine?

92. P: La...

93. A: ... peine.

94. P: ¿Dónde está / el / peine? ¿Peine o cepillo? Porque hay dos, eh...

95. AA: El peine.

96. P: El peine. Vale. ¿Dónde está / el peine? Mohamed...

97. A: El peine está sobre la aaa / la sillón.

El origen de (96) está en (91) cuando un aprendiz formula un enunciado donde hay un ítem incorrecto:

91. A: Eh/... ¿dónde está **la** peine?

La respuesta del profesor para reorientar el *input* del estudiante es una elicitación (92). El aprendiz la completa con un sustantivo (peine). Sin embargo, el profesor, sondeando al aprendiz como lo ha hecho, no sabe si es capaz de construir el sustantivo masculino “peine” con el artículo masculino “el”, probablemente porque el estudiante no conoce las excepciones a la regla de formación del género. La reacción del profesor es emitir la oración con el error corregido en (94) -podría considerarse una reformulación si estuviera justamente en el turno posterior a aquel en el que el aprendiz ha producido el error-. Más adelante el profesor repite su propia producción segmentando el enunciado mediante pausas. Tanto en (94) como en (96) el profesor segmenta el enunciado, pero la segmentación es diferente en uno y en otro enunciado. En (94) el profesor divide la oración en tres partes: 1- ¿Dónde está 2- /el/ 3- peine? Divide el enunciado aislando el artículo “el” del sustantivo al que acompaña y del predicado verbal. ¿Por qué? No por azar. El profesor necesita resaltar que es el artículo “el” y no el artículo “la” el que se construye con el sustantivo “peine”, por eso lo aísla mediante pausas. De este modo, aislándolo, puede que el aprendiz relacione la palabra “peine” con el género masculino. En (96) el enunciado no se divide en tres partes, sino en dos. La división, creo, tampoco es al azar, sino que el profesor al emitir así el enunciado quiere dar relevancia a una serie de elementos y no a otros. El hecho de que en (94) haya segmentado el enunciado en tres partes y que en (96) lo haya segmentado en dos tiene relación con los turnos inmediatamente anteriores. En (94) ha querido aislar la unidad que ha causado problemas al aprendiz: el. Pero (96) tiene relación con (95), no con (91). En (95) los aprendices han construido correctamente el sintagma (“el peine”), por lo tanto ya no hay necesidad de aislar el artículo *el* para que noten que *peine* se construye con *el*. El profesor repite su propia producción de (94) para confirmarles a los aprendices que su enunciado de (95) es gramatical. Puesto que los aprendices ya han producido de forma conjunta la palabra peine con el artículo el, el profesor repite artículo y sustantivo unidos para validar la producción correcta que han hecho los estudiantes en (95). Segmenta para dar relevancia a artículo + sustantivo. La segmenta en dos partes (¿Dónde está / **el** peine?) para dar relevancia a la unión artículo y sustantivo. Las repeticiones con segmentación, parecen tener éxito, porque el aprendiz produce el ítem correcto en (97):

97. A: **El** peine está sobre la aaa / sillón.

El origen de la repetición de (149) está en (148),

148. A: / ¿Dónde ... /... dónde está el // un nnn... /// ¿Dónde está... el
bolígrafo?

149. P: **¿Dónde está... / el bolígrafo?** A ver... / ¿dónde está el bolígrafo,
Imán?

En (148) el aprendiz tiene problemas para producir la forma correcta en lengua meta: el artículo determinado. Formula dos hipótesis: una gramatical (el) y otra que no lo es (un). Primero formula la hipótesis correcta (el), a continuación la que no lo es (un). Después de una pausa, el aprendiz vuelve a la primera hipótesis que es la forma correcta en lengua meta (el). El profesor repite el enunciado anterior del aprendiz, pero lo segmenta. El profesor repite, pero segmenta el enunciado, como ha hecho en (95), colocando la pausa justo antes del ítem con el que ha tenido dificultades el aprendiz (el). La repetición segmentada viene a confirmar la gramaticalidad del ítem por el que finalmente se ha decantado el aprendiz. En (149) el profesor repite por segunda vez el mismo enunciado, pero esta vez sin pausa. Si la primera repetición (la que ha sido segmentada) es confirmatoria y funciona al mismo tiempo como feedback correctivo, la segunda (que es una pregunta directa a una aprendiz) busca sondear si el aprendiz se mantiene en la elección que ha hecho del ítem “el” o si todavía tiene alguna duda. La respuesta de la aprendiz confirma que se mantiene en su elección:

150. A: **El bolígrafo está encima del televisor.**

4.1.3. Repetición con doble función: confirmar y elicitación

A veces la repetición tiene una doble función: confirma la corrección de la producción anterior, pero no cierra la secuencia, sino que el profesor deja el enunciado en suspenso para que lo complete el aprendiz (elicitación) con el objeto de obtener de forma implícita el conocimiento lingüístico del aprendiz. Algo que ocurre en (59), donde el profesor repite el ítem del aprendiz del turno anterior, pero a la vez lo deja en suspenso para que lo

complete con el verbo ser o estar, puesto que quiere saber si sabe construir la frase con estar, razón por la cual ha dejado la frase inacabada:

- 58. A: Las gafas.
- 59. P: Las gafas...
- 60. A: ... están...

En (106) el profesor repite una parte de la producción anterior del aprendiz -aquella que no incluye el error-, como reacción a un enunciado en el que el aprendiz ha producido un ítem no gramatical (105):

- 105. A: Eh nnn /... ¿Dónde hay nnn... eh/? ¿Dónde hay el vaso?
- 106. P: ¿Dónde hay... /?

El profesor repite una parte del enunciado del aprendiz, pero esta repetición funciona también como un procedimiento para obtener información del aprendiz porque la deja en suspenso en espera de que el aprendiz la complete y repare su anterior producción no gramatical. El aprendiz no repara en el turno siguiente (107). El profesor introduce otra estrategia indirecta (claves metalingüísticas) en (108). Esta vez el procedimiento para obtener el ítem esperado tiene éxito, pero no es el aprendiz que ha producido el error, sino un compañero suyo quien repara en (110):

- 107. A: ...el vaso.
- 108. P: Pero, como tenemos... Como dices hay...
- 109. A: ...ah nnn...
- 110. A: (otro)... un vaso.
- 111. A: ...un vaso↓.

4.2. Elicitaciones

Funcionan a veces como movimientos del profesor que busca obtener información sobre el conocimiento declarativo de los aprendices sobre una regla (elicitaciones

metalingüísticas). Las lleva a cabo el profesor mediante una pregunta abierta en (17) y (19). En (17),

17. P: ¿Cuándo utilizamos, a ver, cuándo hay? ¿Cuándo utilizamos está?

el profesor hace una pregunta abierta, pero como la respuesta del aprendiz en (18),

18. A: Hay indeterminado↓.

no le satisface, porque en su opinión el aprendiz no enuncia la regla en toda su amplitud, el profesor vuelve a hacer uso del mismo procedimiento para obtener la mayor información posible sobre la regla en (19),

19. P: Indeterminado↓, pero ¿con qué artículos?/...

y sigue en (24) con otra elicitación:

24. P: Y está, ¿con?.../

También se hace uso de este recurso durante una interacción muy guiada en la que se pide a los aprendices que hagan preguntas. El profesor parece asumir, que los aprendices tienen que “automatizar” su conocimiento lingüístico, que ya ha sido sondeado, a través de la práctica, en este caso de la práctica de preguntas y respuestas, sin embargo no de cualquier pregunta y respuesta, sino de aquellas en las que aparezcan todos los elementos lingüísticos que forman el enunciado correspondiente a las reglas cuyo conocimiento declarativo poseen los aprendices, es decir, artículo+sustantivo+verbo+complemento. En (51) la respuesta de los aprendices es correcta y apropiada,

47. P: Ya está. /// ¿Eh? Pues, para hacer preguntas o para decir dónde hay o están los

48. objetos, utilizamos o hay o... Entonces, ahora ya podemos hacer preguntas con

49. uno o con otro. Venga, vamos a... Vamos a hacer preguntas. Por ejemplo, yo

50. puedo decir, ah... //¿dónde hay unas gafas? ¿Dónde hay unas gafas? ///

51. AA: Sobre la mesa.

sin embargo el profesor en su afán de que el aprendiz produzca un enunciado en el que figuren todos los elementos lingüísticos que constituyen la regla, y no solo un complemento circunstancial, recurre otra vez en (52),

52. P: Vale, pero en tu respuesta, ¿tú qué me dices?

a la elicitación. Ante la respuesta del aprendiz (53)

53. AA: Están (nnn).

donde solo se enuncia el verbo, vuelve a hacer uso del mismo recurso en (57) y (59):

57. P: Yo hago una pregunta. Yo digo: ¿Dónde hay unas gafas? ¿Tú qué me dices?

58. A: Las gafas.

59. P: Las gafas...

60. A: ...están...

61. P: ¿Son o están?

62. A: ¡Están! ↓

El origen de estos movimientos está en (50) cuando el profesor formula una pregunta abierta, sin conseguir en (51) que el aprendiz formule un enunciado con los elementos esperados:

50. puedo decir, ah... //¿dónde hay unas gafas? ¿Dónde hay unas gafas? ///

51. AA: Sobre la mesa.

Pero esa respuesta no le aclara al profesor si el aprendiz puede producir “las gafas están sobre la mesa” o “hay unas gafas sobre la mesa”. El profesor en el intento de que el aprendiz formule ese enunciado con el verbo haber, elicitación en cuatro ocasiones y repite un enunciado en una ocasión que funciona como elicitación al mismo tiempo. En las

respuestas a sucesivas elicitaciones del profesor, el aprendiz sigue produciendo los constituyentes de forma aislada. Por ejemplo, en

53. AA: Están (nnn).

o en (56):

56. A Las gafas...

Es probable que (60),

60. A: ...están...

le parezca satisfactoria al profesor, pero como el aprendiz sigue emitiendo ítems de forma aislada, el profesor formula una petición de clarificación en (61):

61. P: ¿Son o están?

Le sigue una respuesta del aprendiz en la que elige la forma esperada, con entonación ascendente, para dar relevancia a su elección.

60. A: ¡Están!

Para confirmar la regla, podría decirse que definitivamente, por lo menos en esta secuencia discursiva, el profesor explícitamente pone el ejemplo con los constituyentes que considera que forman la regla (¡Las gafas están!) y que han sido producidos por el aprendiz de forma aislada en (56) y (60) acompañándolo de una corrección explícita:

67. P: ¡Las gafas están! No son. Están. Con “las” están.

De nuevo, el profesor recoge al final de la secuencia los elementos de la oración que han sido producidos de forma aislada (construcción vertical) para producirlos, al final, en una oración completa (construcción horizontal).

4.3. Correcciones explícitas

En (70) la aprendiz comete un error al utilizar “el” en lugar de “un” con el verbo haber,

70. ¿Dónde hay **el** bolso? Eh... **una** bolso.

pero es ella misma la que *dándose cuenta* de que su producción está lejos de la lengua meta, se corrige modificando su propia producción sin necesidad de feedback positivo ni negativo, es decir, el nuevo enunciado es producto de una auto-reparación y no de la influencia del entorno lingüístico. La auto-reparación consiste en utilizar el artículo indeterminado en lugar del determinado, sin embargo, produce otro error: utiliza el artículo indefinido femenino en lugar de uno masculino como corresponde al sustantivo masculino que termina en -o. El profesor recurre a la corrección explícita mostrando esta vez el modelo en (71) y el estudiante repara el nuevo error:

71. P: Claro, entonces donde hay... Como dices hay, tienes que utilizar un.

72. A: Un.

4.4. Claves metalingüísticas

El origen de la clave metalingüística de (119) está en (115):

115. P: Verre. ¿Dónde hay / un vaso?

116. A: ...está encima...

117. P: ¿Nadia? ... ¿Cómo?

118. A: Está encima de la alfombra.

119. P: Pero, si dices está... ¿qué dices el vaso o un vaso está?

120. A: El vaso está...

121. P: Eso es.

La respuesta de (116), de nuevo, no contiene los elementos suficientes para que el profesor evalúe si el estudiante sabe que el verbo estar se construye con sustantivo y artículo determinado, razón por la cual para aclarar esa duda, el profesor recurre a una clave metalingüística en (119). El procedimiento tiene éxito, porque el alumno responde con los constituyentes de la regla en (120).

4.5. Reformulaciones

En (98) el profesor reacciona ante el error de (97) con una reformulación con relieve (una pausa).

- 96. P: El peine. Vale. ¿Dónde está / el peine? Mohamed...
- 97. A: El peine está sobre la aaa / la sillón.
- 98. P: Sobre // el sillón/.
- 99. A: ...sillón. Eh, nnn... al lado de...

En (97) el aprendiz utiliza el artículo femenino en lugar del masculino, probablemente porque el sustantivo al que acompaña (sillón) es una excepción a la regla según la cual son masculinos los sustantivos terminados en -o, y el aprendiz no conoce las excepciones como ocurría más arriba con “peine”. En la reformulación, el profesor vuelve a utilizar la pausa como procedimiento para dar relieve al *input* y hacer que el aprendiz se dé cuenta de su error. El profesor no repite todo el enunciado, sino solo la parte en la que el estudiante ha producido el error (sobre **la** sillón). Téngase en cuenta, por otro lado, que en (97) el aprendiz duda, titubea a la hora de construir la oración con el artículo femenino y hace una pausa entre el artículo y el sustantivo. No se sabe si porque no conoce el nombre del objeto que va a nombrar o porque en su interlengua conviven dos posibles hipótesis sobre una misma forma (*el* y *la*). En todo caso, en su respuesta el profesor centra la atención sobre el fragmento que le interesa y lo segmenta mediante una pausa dividiéndolo en dos partes bien diferenciadas, aislando la parte en la que se ha producido el error y en la que el profesor quiere que se fije (el sillón). Téngase en cuenta que no lo divide en tres partes (sobre/el/sillón), sino en dos (sobre/el sillón). Esto es muy significativo. El aprendiz en (97) ha dudado y ha segmentado la unidad en dos (sobre la/la sillón). El profesor adapta su corrección al *input* recibido repitiendo ese fragmento en que

el aprendiz ha encontrado dificultades y segmentándolo en las mismas partes en que lo ha hecho el aprendiz poniendo de relieve que *el sillón* es la solución correcta al problema y no *la sillón*.

En (141) el profesor reformula una producción anterior del aprendiz, pero no hay reparación por parte de éste:

- 140. A: ¿Dónde hay el cojín?
- 141. P: ¿Dónde hay un cojín?
- 142. A: ...
- 143. P: ¿Sí...? Cojín...
- 144. A: Sobre el sofá. Sobre el cojín está sobre el sofá.

De igual modo, las reformulaciones de (151) y (199) no llevan al aprendiz a reparar.

Pregunta n. ° 2

¿Cómo reorienta el profesor las producciones no gramaticales del aprendiz? ¿Qué procedimientos utiliza para que el estudiante repare? ¿Procedimientos explícitos o implícitos? ¿Cuándo repara más el aprendiz? ¿Cuando se utilizan procedimientos explícitos o implícitos? ¿Con cuál de las modificaciones conversacionales repara más el aprendiz?

He localizado 15 errores en la muestra. El aprendiz repara por sí mismo, sin necesidad alguna de feedback, en 3 ocasiones, es decir, el 20% de las veces en que produce un error. En respuesta a las doce veces restantes en que se produce un error, que es cuando se puede medir la efectividad del feedback del profesor, las estrategias más utilizadas para que el aprendiz repare son las implícitas, un total de 8 (el 61, 50%), frente a 5 explícitas (el 38,50%). He medido la efectividad de estos procedimientos basándome en si el aprendiz repara o no repara su error. Los resultados son los siguientes. De las cinco ocasiones en las que el profesor trata el error con procedimientos explícitos, el aprendiz repara en una ocasión, es decir un 20% de las veces (tabla 15). De las ocho ocasiones en las que el profesor trata el error de una forma implícita el aprendiz repara en dos ocasiones -una de las cuales es otro quien repara-, es decir, un 25 % (tabla 16).

Los resultados indican, en primer lugar, que los aprendices son capaces de corregirse a sí mismos, es decir que son ellos quienes reorientan las producciones no gramaticales en un 20% de las ocasiones en que producen un error. En segundo lugar, que para reorientar las producciones no gramaticales de los aprendices el profesor utiliza más procedimientos implícitos que explícitos. En tercer lugar, que los procedimientos implícitos son más efectivos que los explícitos a la hora de que reparen los estudiantes. El procedimiento explícito más utilizado, y el único, es el de la corrección explícita. De las cinco ocasiones en las que el profesor se vale de la corrección explícita para corregir, el aprendiz repara en una ocasión. El ítem reformulado por el aprendiz después de la corrección explícita es el artículo indeterminado *un*. El procedimiento implícito más utilizado es el de la reformulación. En cuatro ocasiones el profesor utiliza la reformulación para responder a una producción no gramatical de los aprendices y en ninguna los aprendices reparan, es decir, que la efectividad de las reformulaciones constatada en esta muestra es nula. El procedimiento implícito más efectivo es la utilización de las claves metalingüísticas, puesto que como consecuencia de esta estrategia los aprendices reparan en dos ocasiones, mientras que reparan en una sola ocasión recurriendo a las elicitaciones.

Por otro lado, tanto en esta ocasión en la que la influencia en la reparación se debe a un procedimiento explícito, como en la otra ocasión en la que se debe a un procedimiento implícito, falta por controlar si las reparaciones tienen una continuidad en turnos posteriores. Por otro lado, respecto a las reformulaciones y a la ausencia de efectividad, hay que hacer también algunas consideraciones. En primer lugar, puede ser que el estudiante no se percate de que la reformulación, por ser un procedimiento implícito de corrección, no se percate que incluye dicha corrección. Por otro lado, la efectividad puede que no se pueda valorar por la respuesta inmediata del aprendiz, sino que haya que haya que hacer una observación de los turnos posteriores, para ver si los estudiantes incorporan a su interlengua el ítem objeto de la reformulación. Por otro lado, el hecho de que los aprendices no perciban la corrección en el feedback y no haya una manifestación observable en ellos no significa que éste no tenga posteriormente efectos beneficiosos.

| Estrategias explícitas | | | | |
|-------------------------|--------|-----------|-------------|----------|
| | Repara | No repara | Repara otro | Total |
| Correcciones explícitas | 1 | 4 | | 5 |
| Total | | | | 5 |

Tabla 15 Reparaciones de los aprendices como respuesta a estrategias explícitas

| Estrategias implícitas | | | | | |
|------------------------|----------------------------|--------|-----------|-------------|----------|
| | | Repara | No repara | Repara otro | Total |
| Implícitas | Reformulaciones: 4 | 0 | 4 | | 4 |
| | Elicitaciones: 2 | 1 | 1 | | 2 |
| | Claves metalingüísticas: 2 | 1 | | 1 | 2 |
| Total | | | | | 8 |

Tabla 16 Reparaciones de los aprendices como respuesta a estrategias implícitas

Capítulo 5

Discusión y conclusiones

Según los datos obtenidos en este estudio, las estrategias que proporcionan feedback positivo son más utilizadas que las que proporcionan feedback correctivo o negativo. La corroboración de la información de las producciones anteriores de los aprendices por parte del profesor mediante repeticiones, expansiones y paráfrasis (feedback positivo) es mayor que las indicaciones que proporciona el profesor para que los estudiantes corrijan las formas lingüísticas no gramaticales (feedback correctivo). Las repeticiones son las modificaciones conversacionales más utilizadas tanto si tenemos en cuenta el conjunto de todas las estrategias como si nos referimos exclusivamente a aquellas que proporcionan feedback positivo. En esta muestra el profesor repite las producciones correctas y no las incorrectas. La repetición con entonación descendente es otro procedimiento utilizado para confirmar una producción del aprendiz inmediatamente anterior. Tiene por objeto confirmar la gramaticalidad de un ítem con el que el aprendiz ha tenido alguna dificultad. La entonación es relevante y significativa, porque representa la resolución de una duda o de un problema en la producción. El profesor repite y corrobora producciones que en la mayoría de los casos están en estrecha relación con procedimientos de elicitación a los que recurre en su intento de hacer que el aprendiz produzca enunciados. Elicitación y repetición forman en numerosas ocasiones una secuencia que consta de los siguientes elementos: elicitación del profesor (preguntas o comienzos inacabados), producción correcta del aprendiz, repetición de la producción correcta por parte del profesor, nueva repetición de la producción correcta por parte del aprendiz (opcional).

El feedback correctivo -una forma de señalar que hay algún problema en la producción de los aprendices- se utiliza en menor medida que el positivo, siendo las estrategias correctivas implícitas -aquellas mediante las cuales se señala de forma indirecta cómo el aprendiz puede reparar su producción no gramatical- más utilizadas que las explícitas -aquellas mediante las que se indica de forma explícita cuál es el error proporcionando la forma correcta-. El hecho de que los procedimientos implícitos sean más utilizados que los explícitos y el hecho de que muchas de las repeticiones del profesor sigan a enunciados del aprendiz que, a su vez, son una respuesta a elicitaciones del profesor indican la importancia que tienen los procedimientos implícitos en esta muestra. Por otro lado, los datos muestran que son más las veces en las que el profesor no proporciona el modelo cuando corrige que aquellas en las que sí lo proporciona. De lo

anterior se deduce que el profesor en su función de tutor y de mediador transfiere el conocimiento guiando a los aprendices mediante pistas (claves metalingüísticas, elicitaciones, peticiones de clarificación para que reflexionen), para que busquen las formas lingüísticas y hagan intentos nuevos por acercarse a la lengua meta.

Además de la entonación descendente, el profesor recurre a otro procedimiento para dar relieve al *input*: la segmentación de unidades lingüísticas. El profesor segmenta las frases mediante pausas, aislando las palabras en las que quiere que se fije el aprendiz, para hacerle consciente, después de cometer un error, de que son esas formas aisladas las que son gramaticales en la lengua meta y no las que ha producido el propio aprendiz en un turno anterior. Aislando esas palabras en las que el estudiante ha tenido algún problema, los aprendices pueden fijarse en ellas y compararlas con las que han producido. Estas comparaciones entre la lengua meta y su sistema de interlengua pueden tener efectos beneficiosos en su interlengua.

Profesor y aprendices negocian el significado, pero el significado de las formas lingüísticas. La atención, tanto por parte del profesor como de los aprendices, no se centra en el significado, sino en las mismas formas lingüísticas, por lo tanto negocian el significado de las formas lingüísticas propiamente dichas. La contribución a esta negociación -llegar a un acuerdo con los aprendices sobre lo que significan las formas lingüísticas; comprender y hacerse comprender por los estudiantes mediante modificaciones conversacionales introducidas en su habla- la realiza el profesor interrumpiendo de forma permanente a sus interlocutores. No se puede hablar en esta muestra de atención implícita a la forma. De hecho, las reformulaciones, el procedimiento más utilizado para conseguir la atención implícita a la forma, son utilizadas solamente en cuatro ocasiones y si medimos la efectividad de dicho procedimiento por la respuesta inmediata, dicha efectividad es nula, es decir, en ningún caso el aprendiz reformula su error a partir de la reformulación del profesor. Puede ser, como se ha puesto de manifiesto por diversos investigadores, que el aprendiz no se dé cuenta de que la reformulación contiene una corrección y sea vista como otra forma de decir lo mismo con otras palabras, es decir, como una paráfrasis. De todos modos, hay que destacar el poco tiempo que da el profesor al aprendiz después de reformular para que se fije en la corrección que contiene la reformulación, factor éste de gran importancia.

Para corregir o reorientar las producciones no gramaticales de los aprendices el profesor utiliza más procedimientos implícitos que explícitos. En cuanto a su efectividad, los implícitos son más efectivos que los explícitos. El profesor recurre en ocho ocasiones a

las correcciones implícitas. Como consecuencia de las mismas, el estudiante repara el error en dos ocasiones (en una ocasión repara otro estudiante diferente al que ha producido el error), lo que supone el 25 % del total. El profesor recurre en cinco ocasiones a la corrección explícita. Como consecuencia de estas correcciones el estudiante repara el error en una ocasión, lo que supone un 20 % del total.

El profesor colabora en el proceso de adquisición de los aprendices construyendo conjuntamente con ellos estructuras verticales (Hatch 1979). Los estudiantes se apoyan en las repeticiones, elicitaciones y claves metalingüísticas del profesor para producir y adquirir las formas lingüísticas. Los aprendices responden a comienzos inacabados del profesor, repiten ítems del profesor o de otro estudiante y responden a sus preguntas. Mediante esos procedimientos el aprendiz produce las formas lingüísticas de manera aislada (construcción vertical). El hecho de que el aprendiz produzca los constituyentes de una oración de forma aislada no significa que no adquiera y sea capaz de producir la oración entera posteriormente. Un comportamiento verbal a destacar en esta muestra es que el profesor recoge los elementos que el estudiante ha producido aisladamente y los agrupa al final de la secuencia (construcción horizontal), cuando los problemas de comprensión o de producción ya han sido resueltos, en una oración que contiene todos los elementos emitidos aisladamente por los aprendices. Tanto los procedimientos del profesor para que los aprendices produzcan los constituyentes de una oración de forma aislada como el hecho de que los “recoja” cuando ya han sido producidos pueden tener efectos beneficiosos en la interlengua del aprendiz. De todos modos, para conocer la influencia positiva tanto de los cambios en la entonación, como de la fragmentación y de la reagrupación de los elementos lingüísticos se necesitan estudios experimentales que aislen estas variables y la realización de un pre-test y un pos-test antes y después de la puesta en marcha de la investigación.

Como reflexión final, tengo que señalar que, según los datos obtenidos, no se puede afirmar que la influencia de las modificaciones conversacionales que introduce el profesor en su habla sea muy significativa. De las seis veces en las que repara un aprendiz un error, en tres ocasiones repara por sí mismo sin ayuda del feedback del profesor, es decir, sin influencia del entorno lingüístico, y en otras tres como consecuencia del entorno. Estos datos indican un equilibrio entre los mecanismos internos de adquisición y la influencia del entorno, teniendo en cuenta siempre que la posible influencia del entorno lingüístico no tiene por qué actuar de manera inmediata. De las tres veces en las que repara por influencia del entorno, en dos ocasiones lo hace como consecuencia de procedimientos

implícitos y en una como consecuencia de la utilización por parte del profesor de estrategias explícitas, de lo que se deduce que tampoco parece haber diferencias significativas entre la influencia de procedimientos implícitos y explícitos a la hora de que el profesor reoriente el *input* de los aprendices, teniendo siempre en cuenta que la muestra en la que se basa este estudio no sea quizás lo suficientemente amplia como para que los resultados puedan ser generalizables.

Bibliografía

- Allwright, D. y Bailey, K. M. (2002). *Focus on the Language Classroom*. Cambridge: CUP.
- Aymerich, M. y Díaz, L. (2007). “Repeticiones y reformulaciones.” [En línea] *MarcoELE*: 5. Disponible en <http://www.marcoele.com/num/5/repeticiones/reformulaciones.php>
- Balcárcel, G. (2006). *La corrección del error en clases de inglés como lengua extranjera*. [En línea] *Letras 73*. Documento disponible en <http://www.scielo.org.ve/scielo.php>
- Baralo, M. (2004). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros.
- Barrios Espinosa, M. E. (1991). “Form-focused instruction in second language teaching and learning: theoretical proposals and research findings”. *Lenguaje y Textos* 10: 9-23.
- Bialystok, E. (1983). “Inferencing: Testing the “Hypothesis- testing”. Seliger, W. H. y Long, M. H. (eds.). *Classroom oriented research in second language acquisition*. London: Newbury House Publishers.
- (1990). “Connaissances linguistiques et contrôle des activités de langage”. Gaonac’h, D. (ed.). *Acquisition et utilisation d’une langue étrangère*. Rennes: Hachette.
- (1992). “Un modelo teórico del aprendizaje de lenguas segundas”. Muñoz Licerias, J. (ed.). *La adquisición de lenguas extranjeras*. Madrid: Visor.
- Briz, A. (1998). *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmatogramática*. Barcelona: Ariel.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2002). *La cosas del decir*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Cazden, C. B. (1991). *El discurso en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Chaudron, C. (1983). “Foreigner Talk in the Classroom. An Aid to Learning?” Seliger, W. H. y Long, M. H. (eds.). *Classroom oriented research in second language acquisition*. London: Newbury House Publishers.
- (1985). “A method for examinig the *input/intake* distinction”. Gass, M. y Madden, C. (eds.). *Input in Second Language Acquisition*. London: Newsbury House Publishers.
- (1988) “Clasroom research: Recent methods and findings”. [En línea] *AILA Review* 5: 10-20. Disponible en <http://www.aila.info/download/publications/review/AILA05.pdf>.
- Chomsky, N. (1991). *Lingüística cartesiana*. Madrid: Gredos.
- (1992). *El lenguaje y los problemas del conocimiento*. Madrid: Visor.
- (1992). *El lenguaje y el entendimiento*. Madrid: Planeta Agostini.

- Cross, T. G. (1977). "Mothers' speech adjustments: the contribution of selected child listener variables". Snow, C. E. y Ferguson, Ch. A. (eds.). *Talking to children. Language Input y Acquisition*. Cambridge: CUP.
- DeKeyser, R. M. (ed.). (2007). *Practice in a Second Language*. Cambridge: CUP.
- "How implicit can adult second language learning be? [En línea] Hulstijn, J. H. y Schmidt, R. (eds.). *AILA Review* 11: 83-96. Disponible en <http://www.aila.info/download/publications/reviewAILA11.pdf>
- Doughty, C. (2000). "La negociación del entorno lingüístico en el aula". Muñoz, C. (ed.). *Segundas lenguas, adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Doughty, C. y Varela, E. (1998). "Communicative focus on form". Doughty, C. y Williams, J. (eds.). *Focus on form in classroom second language acquisition*. New York: CUP.
- Doughty, C. y Williams, J. (eds.). (1998). *Focus on form in classroom second language acquisition*. New York: CUP.
- Doughty, C. y Williams, J. (1998). "Pedagogical choices in focus on form." Doughty, C. y Williams, J. (eds.). *Focus on form in classroom second language acquisition*. New York: CUP.
- Ellis, R. (1988). "The role of practice in classroom learning". [En línea] *AILA Review* 5: 20-40. Disponible en <http://www.aila.info/download/publications/review/AILA/05.pdf>
- (1995). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: OUP.
- (2005). *La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza. Análisis de las investigaciones existentes*. Universidad de Auckland. [En línea] Disponible en http://www.mepsyd.es/redele/biblioteca2006/AYague/rod_ellis.pdf
- Esperet, E. (1990). "Apprendre à produire du langage: construction des représentations et processus cognitifs". Gaonac'h, D. (ed.). *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*. Rennes: Hachette.
- Faerch, C. y Kasper, G. (eds.). (1984). *Strategies in Interlanguage Communication*. New York: Longman.
- Ferguson, Ch. A. (1977). "Baby talk as simplified register." Snow, C. E. y Ferguson, Ch. A. (eds.). *Talking to children. Language Input y Acquisition*. Cambridge: CUP.
- Ferreira, A. (2006). "Estrategias efectivas de feedback positivo y correctivo en el español como lengua extranjera". [En línea] *Signos* 62: 379-406. Disponible en <http://www.scielo.cl/scielo.php>

- Gaies, S. J. (1983). "Learner Feedback: An Exploratory Study of Its Role in the Second Language Classroom". Seliger, W. H. y Long, M. H. (eds.). *Classroom oriented research in second language acquisition*. London: Newbury House Publishers.
- Gaonac'h, D. (1990). (ed.). *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*. Rennes: Hachette.
- Gass, S. y Madden, C. (eds.). (1985). *Input in second language acquisition*. London: Newbury House.
- Gass, M y Varonis, E. M. (1985). "Task variation and nonnative/nonnative negotiation of meaning". Gass, M y Madden, G. (eds.). *Input in second language acquisition*. London: Newbury House.
- González, V. (2002). El discurso generado por el profesor como fuente de (in)formación. [En línea] Disponible en <http://www.ihes.com/bcm/formacion/ele/actividades/articulos/gonzalez.pdf>
- Hatch, E.M. (ed.). (1978). *Second Language Acquisition*. Rowley: Newbury House.
- Hatch, E. M. (1978). "Discourse Analysis and Second Language Acquisition". Hatch, E.M. (ed.). *Second Language Acquisition*. Rowley: Newbury House.
- Hulstijn, J. H. y De Graaff, R. (1994). [En línea] Hulstijn, J. H. y Schmidt, R. (eds.). *AILA Review* 11: 97-112. Disponible en <http://www.aila.info/download/publications/reviewAILA11.pdf>
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Nueva York: Prentice-Hall.
- Larsen-Freeman, D. y Long, M. H. (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.
- Liceras, J. M. (1985). "The role of intake in the determination of learners' competence". Gass, S. & C. Madden. (eds.). *Input in second language acquisition*. London: Newbury House.
- (1992). Liceras, J. M. (ed.). *La adquisición de lenguas extranjeras*. Madrid: Visor.
- (1996). *La adquisición de lenguas extranjeras y la gramática universal*. Madrid: Síntesis.
- Littlewood, W. (1984). *Foreign and Second Language Learning*. Cambridge: CUP.
- Llobera, M. (ed.). (1995). *Competencia comunicativa: Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- (1995) "Discurso generado y aportado en la enseñanza de lenguas extranjeras". M. Siguán (ed.). *La enseñanza de la lengua por tareas*. Barcelona: Horsoris.

- Long, M. H. (1985). "Input and second language acquisition theory". Gass, M y Madden, C. G. (eds.). *Input in second language acquisition*, London: Newbury House.
- Long, M. H. y Sato, Ch. J. (1983). "Classroom Foreigner Talk Discourse: Forms and Functions of Teachers' Questions". *Classroom oriented research in second language acquisition*. London: Newbury House Publishers.
- Long, M. H. y Robinson, P. (1998). "Focus on form: Theory, research and practice". Doughty, C. y Williams, J. (eds.). *Focus on form in classroom second language acquisition*. New York: CUP.
- Lyster, L. y Ranta, R. (2007). "A cognitive approach to improving immersion student's oral language abilities: The Awareness-Practice-Feedback sequence". DeKeyser, R. M. (ed.). *Practice in a Second Language*. Cambridge: CUP.
- Mackey, A. (2007). "Interaction as practice". DeKeyser, R. M. (ed.). *Practice in a Second Language*. Cambridge: CUP.
- McLaughlin, B. (1992). "Algunas consideraciones metodológicas sobre el modelo del monitor". Liceras, J. M. (ed.). *La adquisición de lenguas extranjeras*. Madrid: Visor.
- Martín Peris, E. (1996). *Las actividades de aprendizaje en los manuales de español como lengua extranjera*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- Diccionario de términos clave de ELE*. [En línea] Disponible en http://cvc.cervantes.es/enseñanza/diccio__ele
- Muñoz, C. (ed.). (2000). *Segundas lenguas, adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Muranoi, H. (2007). "Output practice in the L2 classroom". Dekeyser, R. M. (ed.). *Practice in a Second Language*. Cambridge: CUP.
- Nisbet, J. y Shucksmith, J. (1991). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana.
- O'Malley, J. M. y Chamot A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: CUP.
- Ortega, L. (2000). "El desarrollo de la competencia gramatical oral en una segunda lengua a través de la actuación lingüística: aproximaciones interaccionistas y cognitivas." Muñoz, C. (ed.). *Segundas lenguas, adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- (2001). "Atención implícita hacia la forma: teoría e investigación". [En línea] Pastor, S. y Salazar, V. (eds.). *Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante, Anexo 1*: 179-211. Disponible en <http://publicaciones.ua.es/filespubli/pdf/02127636RD32538340.pdf>

- (2004). "Aproximaciones cognitivo-interaccionistas al aprendizaje de segundas lenguas mediante tareas". [En línea] *Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada (ELIA)* 5: 15-40. Disponible en <http://www.institucional.us.es/revistas/elia/pdf15/1.ortega.pdf>
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies. What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Peck, S. (1978). "Child-child discourse in second language acquisition." Hatch, E. M. (ed.). *Second Language Acquisition*. Rowley: Newbury House.
- Pica, T y Doughty, C. (1985). "Input and interaction in the communicative language classroom: a comparison of teacher-fronted and group activities". Gass, M y Madden, G. (eds.). *Input in second language acquisition*. London: Newbury House.
- Py, B. (1990). "Les stratégies d'acquisition en situation d'interaction". Gaonac'h, D. (1990). (ed.). *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*. Rennes: Hachette.
- Schmidt, R. (1994). "Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics". [En línea] Hulstijn, J. H. y Schmidt, R. (eds.). *AILA Review* 11: 11-26. Disponible en <http://www.aila.info/download/publications/reviewAILA11.pdf>
- Seliger, W. H. y Long, M. H. (eds.). (1983). *Classroom oriented research in second language acquisition*. London: Newbury House Publishers.
- Snow, C. E. & Ferguson, Ch. A. (1977). *Talking to children. Language Input y Acquisition*. Cambridge: CUP.
- Swain, M. (1985). "Communicative competence: Some roles of comprehensible *input* and comprehensible *output* in its development." Gass, S. & C. Madden. (eds.). *Input in second language acquisition*. London: Newbury House.
- (1998). "Focus on form through conscious reflection." Doughty, C. y J. Williams (eds.). *Focus on form in Classroom Second Language Acquisition*. New York: CUP.
- Van Lier, L. (1994). "Language, contingency and interaction". [En línea]. Hulstijn, J. H. y Schmidt, R. (eds.). *AILA Review* 11: 69-82. Disponible en www.aila.info/download/publications/reviewAILA11.pdf
- Vanpatten, B. (1994). "Evaluating the role of consciousness in search of useful definitions for applied linguistics". [En línea] Hulstijn, J. H. y Schmidt, R. (eds.). *AILA Review* 11: 27-37. Disponible en <http://www.aila.info/download/publications/reviewAILA11.pdf>

- Vasseur, M. T. (1990). "Interaction et acquisition d' une langue étrangère en milieu social". Gaonac'h, D. (1990). (ed.). *Acquisition et utilisation d' une langue étrangère*. Rennes: Hachette.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Williams, M. y Burden, R. L. (1997). *Psicología para profesores de idiomas*. Madrid: CUP.
- Zobl, H. (1985). "Grammars in search of *input* and *intake*". Gass, M y Madden, G. (eds.). *Input in second language acquisition*. London: Newbury House.

Anejo 1

Trascripción de la grabación

1. P: Entonces/. Vamos a ver, /¿eh?, /dónde están los objetos ¿eh? Venga. Ya sabemos,
2. ¿eh?/, izquierda, derecha, /delante,/detrás/...
3. A: Encima.
4. P: Encima/...
5. A: Debajo...
6. A2: Sobre
7. P: Debajo.
8. A: Enfrente.
9. A2: Enfrente.
10. P: Enfrente, también, ¿eh?
11. A: Al lado.
12. P: Al lado de, ¿eh? Entonces, ya sabemos esto. Ya sabemos las posiciones, ¿eh?/
13. Los lugares....
14. P: Ahora ya también sabemos está, hay, ¿no? ¿Cuándo utilizamos está?, cuándo
15. utilizamos hay, ¿no?/...
16. A: Sí.
17. P: ¿Cuándo utilizamos, a ver, cuándo hay? ¿Cuándo utilizamos está?
18. A: Hay indeterminado↓.
19. P: Indeterminado↓, pero ¿con qué artículos?/...
20. A: Un.
21. P: Un, una.
22. A: Unos, unas.
23. P: Unos, unas.
24. P: Y está, ¿con?.../
25. A: El.
26. P: El.
27. A: La.
28. P: La.
29. A: Los.
30. P: Los, las.
31. P: Entonces, ya sabemos delante, detrás y todo esto. Ya podemos hacer preguntas

32. con está o con hay↑. Vamos a mirar, entonces, otra vez... ¿Eh?
°()°
33. P: ¿Eh? / Repetimos, ¿eh? Hay//...
34. A: Artículos indeterminados.
35. P: Indeterminados. Hay / con un/, una/...
36. A: unos, unas.
37. P: Unos, unas.
38. P: Está // o están con.../
39. A: ...el.
40. P: El.
41. A: La.
42. P: La.
43. A: Los.
44. P: Los.
45. A: Las.
46. P: Las.
47. P: Ya está. /// ¿Eh? Pues, para hacer preguntas o para decir dónde hay o están los
48. objetos, utilizamos o hay o... Entonces, ahora ya podemos hacer preguntas con
49. uno o con otro. Venga, vamos a... Vamos a hacer preguntas. Por ejemplo, yo
50. puedo decir, ah... //¿dónde hay unas gafas? ¿Dónde hay unas gafas? ///
51. AA: Sobre la mesa.
52. P: Vale. Pero en tu respuesta, ¿tú qué me dices?
53. AA: Están(nn).
54. P: Si yo pregunto, por ejemplo, ¿dónde hay unas gafas? ¿Tú qué me dices?
55. Utilizando uno u otro, ¿tú qué me dices?
56. A: Las gafas...
57. P: Yo hago una pregunta. Yo digo: ¿Dónde hay unas gafas? ¿Tú qué me dices?
58. A: Las gafas.
59. P: Las gafas...
60. A: ...están...
61. P: ¿Son o están?
62. A: ¡Están! ↓
63. P: ¡Las gafas están! ↓ No son. Están. Con “las” están.

64. A: Están encima de...
65. P: Las gafas están...
66. A: encima...
67. P: ...encima de la mesa o también podemos decir: hay unas gafas. ¿Dónde hay unas
68. gafas? Hay unas encima de la mesa, ¿eh?
69. P: Venga, Fauzia, pregunta. Con está o con hay. Venga.
70. A: ¿Dónde hay el bolso? Eh... una bolso.
71. P: Claro, entonces donde hay... Como dices hay, tienes que utilizar un.
72. A: Un.
73. P: ¿Dónde hay un bolso? Venga, ¿quién? Venga, eh (nn) Hanan.
74. A: El bolso está encima de la sofá, / del sofá.
75. P: Eso es, muy bien. Ya está, muy bien. Eh... pregunta, Hanan.
76. A: Eh... ¿dónde está el balón?
77. P: ¿Dónde está el balón? Venga. ¿Dónde está el balón? Venga, Fauzia,
78. ¿dónde está el balón?
79. A: El balón está delante de la estantería.
80. P: Muy bien. Y también está /... detrás...
81. A: detrás/... del paraguas.
82. P: Del paraguas. Venga aaa, Fauzia, pregunta.
83. A: ¿Dónde aaa hay nnn / unos calcetines?
84. P: ¿Dónde hay unos calcetines? /// ... ¿Qué significa calcetines?
85. AA: Chaussettes.
86. A: Los calcetines.
87. P: Sí...
88. A: ... están sobre la silla.
89. P: Muy bien. Los calcetines están/ sobre la silla, ¿eh? Muy bien. Pregunta,
90. Nadia.
91. A: Eh /... ¿dónde está la peine?
92. P: ¿La...?
93. A: ... peine.
94. P: ¿Dónde está // el // peine? ¿Peine o cepillo? Porque hay dos, eh...
95. AA: El peine.
96. P: El peine. Vale. ¿Dónde está / el peine? Mohamed...
97. A: El peine está sobre la aaa / la sillón.

98. P: Sobre // el sillón/.
99. A: ...sillón. Eh, nnn... al lado de...
100. A: ...detrás.
101. P: ...detrás.
102. A (otro): de los guantes.
103. P: ... al lado, detrás, mejor, de los guantes, eh nnn ... Muy bien. Eso es.
104. Pregunta aaa, Mohamed.
105. A: Eh nnn /... ¿Dónde hay nnn... eh/? ¿Dónde hay el vaso?
106. P: ¿Dónde hay... /?
107. A: ... el vaso.
108. P: Pero, como tenemos... Como dices hay...
109. A: ...ah nnn...
110. A: (otro)... un vaso.
111. A: ...un vaso↓.
112. P: ¿Dónde hay / un vaso? ¿Si...? /// A ver... Sí, sí... ¿Comprendemos vaso aaa
113. Mounia? A ver, ¿qué significa vaso?
114. AA: ... Verre.
115. P: Verre. ¿Dónde hay / un vaso?
116. A: ...está encima...
117. P: ¿Nadia? ... ¿Cómo?
118. A: Está encima de la alfombra.
119. P: Pero, si dices está... ¿qué dices el vaso o un vaso está?
120. A: El vaso está...
121. P: Eso es.
122. A: ... encima de la alfombra.
123. P: Muy bien. Venga, Nadia, pregunta.
124. A: ¿Dónde está la lámpara?
125. P: ¿Dónde está la lámpara? / Amina...
126. A: Está...
127. P: La lámpara... / al lado de las gafas...
128. A: ... entre...
129. P: ...entre...
130. A: ... eh nnn... la transistor...
131. P: ... el transistor...

132. A: ... y las gafas↓.
133. P: ... y las gafas...
134. A: ... y encima de...
135. P: ... y encima...
136. A: ... del mesa...
137. P: ... de la mesa...
138. A: Detrás de la pipa.
139. P: Detrás de la pipa. Eso es, muy bien. Pregunta, Imán.
140. A: ¿Dónde hay el cojín?
141. P: ¿Dónde hay un cojín?
142. A: ...
143. P: ¿Sí...? Cojín...
144. A: Sobre el sofá. Sobre el cojín está sobre el sofá.
145. P: El cojín está sobre el sofá. ¿A la izquierda o a la derecha del paraguas, Fauzia?
146. A: A la izquierda del paraguas.
- (RISAS)
147. P: Venga aaa, Mounia, pregunta.
148. A: / ¿Dónde ... /... dónde está el // un nnn... /// ¿Dónde está el bolígrafo?
149. P: ¿Dónde está... / el bolígrafo? A ver... / ¿dónde está el bolígrafo, Imán?
150. A: El bolígrafo está encima del televisión.
151. A: El bolígrafo está encima / de la televisión o sobre / la televisión. Venga,
152. pregunta Imán.
153. A: Eh nnn ... ¿Dónde está el silla?
154. P: ¿Dónde está... /?
155. A: ... la silla.
156. P: ... la silla↓.
157. A: La silla.
158. P: La silla...
159. A: (otro diferente): La silla está... enfrente de la... /// chimenea.
160. P: Está enfrente de la chimenea. ¿A la izquierda o a la derecha de la televisión?
161. A: A la... / derecha...
162. P: ...a la... //
163. A: ... derecha de la...
164. P: ...a la derecha de la televisión. Muy bien. Bravo. // Eso es.

165. A: Encima de... / de la alfombra.
166. P: Encima de la alfombra. Muy bien. Perfecto. ¿Dónde...? Eh... Sigue, Hannan.
167. A: ¿Dónde hay unos discos?
168. P: Un disco.
169. A: Un disco.
170. P: Muy bien. A ver, ¿quién? Imán. ¿Dónde hay un disco?
171. A: Amina.
173. P: Amina... ¿Dónde // disco? Para la música, ¿no?/ Venga //
(())
174. P: Disco.
(())
175. P: El disco. Nadia.../ ¿dónde hay un disco?
176. A: Está al lado // de, de la silla... del sillón.
177. P: A la derecha. / Está a la derecha. / ¿Eh? / El disco. Disco, / para la música ↓.
178. A: ... derecha del sillón.
179. P: Está a la derecha del sillón. El disco está a la derecha del sillón. Venga,
180. pregunta, eh, Amina.
181. A: ¿Dónde / es... eh // está?
182. A otro: ...está...
183. A: está
184. P: ¿Dónde...//?
185. A: ...está...
186. P: ...está...
187. A: ¿Dónde está el... // periódico, guantes?
188. P: ¿Dónde están // los guantes? / Imán...
189. A: Los guantes están encima del // sillón.
190. P: Muy bien. // Y...
191. A: ...delante.
192. P: ... delante...
193. A: ...del peine.
194. P: ...del peine. Muy bien. Delante del peine. / Ahora comprendemos bien, ¿no?
195. Ahora bien, ¿eh?
196. A: Sí.
197. P: Ahora bien. Ahora sí que comprendemos.

198. A: ¿Dónde hay un papelera?
199. P: Muy bien, pero femenino. ¿Dónde hay una... papelera?
200. A: Entre...
201. P: La papelera...
202. A: La papelera entre...
203. A (otro): ... está...
204. P: está... Muy bien.
205. A: ... está entre el sillón y el sofá.
206. P: Muy bien. ¿Delante o detrás del... // sillón?
207. A: Eh...
208. P: ¿Delante o detrás?/
209. A: Delante.
210. A: Delante.
211. P: Delante. Muy bien.
212. A: Encima... del...
213. P: Encima... / de la alfombra.
214. A: Y del suelo.
215. P: Y del suelo.
216. AAA: °()°
217. P: Sí... eh...
218. A: ¿Moqueta?
219. A: Alfombra.
221. P: Alfombra, ¿qué significa?
222. A.A.A.: Tapis...
223. P: Tapis... Sí. // Entonces, eh... ¿qué hay a la derecha/ del /sofá? ¿Qué
224. hay a la derecha...? A la derecha del sofá, ¿qué hay?
225. A: ¿Derecha?
226. P: Sí. A la derecha del sofá, ¿qué hay?
227. A: para, para...
228. P: Hay... un paraguas.
229. AAA: paraguas.
230. Eso es. Muy bien. ¿Qué hay encima de la silla?
231. AAA.: ...encima de la silla...
232. P: ¿Qué hay...?

233. AAA: Eh... eh... el... hay...
234. P: Hay...
235. An: Hay... los calcetines.
236. P: ...unos...
237. A: ...calcetines...
238. P: ...calcetines y un...
239. AAA: ...sombbrero...
240. P: ...sombbrero. ¿Qué hay/ ah... enfrente/ de la televisión?
241. AAA: El... sofá, el sofá, hay un...
242. P: Hay... un sofá.
243. A: Sí, un sofá.
244. P: Muy bien. ¿Qué hay encima de la alfombra?
245. AAA: Un... hay un... cepillo...
246. P: Hay un...
247. A: ... un vaso...
248. P: ...un cepillo...un vaso...
249. AAA: °()° ... un libro
250. P: ...un libro...
251. A: ...una papelerera...
252. P: ...una papelerera...
253. A: ...una silla...
254. P: ...una silla...
255. A: ...un sofá...
256. P: ...un sofá... casi. // Eso es. ¿Qué hay/ a la derecha de la lámpara?
257. AAA: ...ehhhh...
258. P: ...a la derecha de// la lámpara... Hanan.
259. A...unas gafas...
260. P: Muy bien.
261. A: ... unas gafas
262. P: Muy bien. Unas gafas. /// Ya comprendemos izquierda, derecha,
263. ¿verdad? ¿Qué hay/ a la izquierda del balón?
264. A:... ¿a la izquierda?...
265. P: ...a la izquierda del balón...
266. A: ...un paraguas...

267. P: ...un paraguas... O delante del balón ¿eh?...// ¿Se entiende?
268. A: Sí.
269. P: ¿Qué hay encima de la chimenea?
270. A: ...un bolígrafo...
271. P: Hay un bolígrafo.../ y un... es un paquete de tabaco, creo que es.
272. A: Sí, sí.
273. P: ...un paquete de tabaco... °()° una cajetilla °()° Muy bien.
274. Ahhh. /¿Qué hay a la /derecha de la televisión?
275. A: eh ...una...
276. A: ...una silla...
277. P: ...una silla. Ahora sí. Hay una silla... ¿Se entiende bien... los objetos?

Signos

| | |
|------------|---|
| ↑ | Entonación ascendente. |
| ↓ | Entonación descendente. |
| / | Pausa corta |
| // | Pausa mediana |
| ° () ° | Fragmento pronunciado en un tono de voz más bajo, próximo al susurro. |
| nn | Alargamiento consonántico. |
| (()) | Fragmento indescifrable. |
| Mayúsculas | Pronunciación enfática o marcada. |

Anejo 2

Índice de tablas

| | | |
|----------|--|----|
| Tabla 1 | Modificaciones que simplifican y clarifican el habla dirigida a los niños (Ferguson 1977)..... | 9 |
| Tabla 2 | Lecciones de lenguaje en miniatura dirigidas a los niños (Clark y Clark 1977)..... | 10 |
| Tabla 3 | Tipos de modificaciones o funciones (Peck 1978)..... | 11 |
| Tabla 4 | Etapas en la adquisición de una lengua materna y de una segunda lengua desde la teoría del análisis del discurso (Hatch 1978)..... | 14 |
| Tabla 5 | Efectos beneficiosos de la producción en la adquisición de una segunda lengua (Swain 1998) | 23 |
| Tabla 6 | Reformulaciones y negociación de la forma (Lyster y Ranta: 1997)..... | 31 |
| Tabla 7 | Aprendizaje implícito y explícito (Doughy y Williams 1998)..... | 37 |
| Tabla 8 | Estrategias del profesor en el proceso de andamiaje (Cazden 1991)..... | 39 |
| Tabla 9 | Variables objeto de estudio..... | 43 |
| Tabla 10 | Estrategias objeto de estudio..... | 47 |
| Tabla 11 | Estrategias explícitas e implícitas..... | 48 |
| Tabla 12 | Estrategias que proporcionan feedback positivo y correctivo..... | 54 |
| Tabla 13 | Estrategias que proporcionan feedback positivo..... | 54 |
| Tabla 14 | Estrategias que proporcionan feedback correctivo..... | 55 |
| Tabla 15 | Reparaciones de los aprendices como respuesta a estrategias explícitas..... | 71 |
| Tabla 16 | Reparaciones de los aprendices como respuesta a estrategias implícitas..... | 71 |

Anejo 3

Unidad didáctica

(Basada en la lección 8 del manual ELE 1)

Título: Mi casa y mi habitación

1- Objetivos

-Hablar de la casa y de las habitaciones que la componen, describiendo sus características y ubicando objetos y muebles en el espacio.

2- Contenidos

2. 1. Contenidos funcionales

-Hablar de la existencia de objetos y presentarlos.

-Ubicar objetos en el espacio.

-Describir las habitaciones de una vivienda y ubicar objetos y muebles.

2. 2. Contenidos gramaticales

-Haber + artículo indeterminado.

-Estar + adverbios de localización espacial.

-Ser + adjetivos (que describen características de muebles y objetos, y características de una vivienda).

-Adverbios de localización espacial.

3. Actividades

Actividad n.º 1

Objetivos

-Focalizar la atención de los aprendices.

Muestra

-Ejercicio 1 del manual ELE 1.

Procedimiento

-Los alumnos relacionan los nombres de habitaciones con las fotos correspondientes. El profesor les pide que miren las fotos de las habitaciones y les pregunta: “¿Qué hay en las habitaciones? ¿Dónde están los objetos?”

Actividad n. ° 2

Objetivos

-Conocer el vocabulario relativo a los muebles de la casa.

Muestra

-Actividad 5 del manual ELE 1.

Procedimiento

-Los alumnos relacionan nombres de muebles con los dibujos correspondientes.

Actividad n. ° 3

Objetivos

-Enseñar a reconocer las funciones de presentar y ubicar objetos.

-Hacer inferencias.

-Desarrollar procedimientos inductivos para comprender las reglas gramaticales.

-Presentar los elementos lingüísticos necesarios para presentar y ubicar objetos.

Muestra

-Un pequeño texto donde se presentan y ubican objetos.

Procedimiento

-Se reparte a los alumnos un texto en el que se presentan y ubican objetos. Se les pide que reflexionen para que se den cuenta de cuándo se utiliza *hay* y cuando se utiliza *está*. Se les da un tiempo para que averigüen la regla. Si no lo hacen, se presenta la regla en la pizarra y se explica.

Actividad n. ° 4

Objetivos

-Centrar la atención de los aprendices en los elementos lingüísticos (adverbios de localización espacial, verbos *haber* y *estar* con artículo indeterminado o determinado) necesarios para hablar de la existencia de objetos y para ubicarlos en el espacio.

-Realizar una práctica controlada.

-Capacitar a los alumnos para construir frases mediante las cuales presenten y ubiquen objetos.

-Capacitar a los alumnos para reaccionar ante preguntas y respuestas en las que se presenten y ubiquen objetos.

Muestra

-Fichas 1 y 2.

Procedimiento

-Se entrega a los alumnos las fichas 1 y 2. En la ficha 1 hay una habitación con muebles y objetos. En la ficha 2 (ejercicio I) hay frases numeradas del 1 al 10. Cada frase ubica un mueble en la habitación o lo presenta. Se pide a los alumnos que lean las frases y que escriban el número de cada frase al lado del objeto o mueble del que hablan.

Actividad n. ° 5

Objetivos

-Ejercitar a los alumnos en la manipulación de adverbios de localización espacial.

Muestra

-Ejercicio 8 del manual ELE 1.

Procedimiento

-Hay nueve imágenes numeradas del uno al nueve en las que hay un niño situado en determinadas posiciones y nueve frases, sin numerar, en las que mediante adverbios de localización espacial se ubica al niño. Se pide a los alumnos que coloquen en las frases sin numerar el número de la foto a la que se refieren.

Actividad n. ° 6

Objetivos

-Desarrollar la capacidad para discriminar información, buscando similitudes y diferencias.

-Contraargumentar.

-Desarrollar la fluidez a la hora de ubicar y describir los objetos en un espacio.

Muestra

-Lámina en la que hay dos habitaciones donde hay ubicados los mismos muebles, pero de forma diferente.

Procedimiento

-Los alumnos buscan las diferencias entre dos imágenes.

Actividad n. ° 7

Objetivos

-Seleccionar y discriminar información.

Muestra

-Ejercicio 10 del manual ELE 1.

Procedimiento

-Los alumnos escuchan la descripción de una habitación y tienen que escoger, entre cuatro imágenes, la que corresponde a la habitación descrita.

Actividad n. ° 8

Objetivos

-Hablar de las características de una casa.

Muestra

-Ejercicio 2 del manual ELE 1.

Procedimiento

-Los alumnos utilizan los verbos *estar*, *ser* y *tener* para describir las características de una casa (es nueva, tiene cuatro dormitorios, está en el centro).

Actividad n. ° 9

Objetivos

-Presentar una información partir de la cual los alumnos seleccionen información relevante que les capacite para que hablen de las características de su casa.

Muestra

-Ejercicio 3 del manual ELE 1.

Procedimiento

-Los alumnos señalan tras escuchar una serie de ítems.

Actividad n. ° 10

Objetivos

-Desarrollar la capacidad oral del alumno para hablar de su casa, describiendo las habitaciones, presentando y ubicando muebles y objetos.

Muestra

-*Input* oral de los alumnos.

Procedimiento

-Los alumnos describen oralmente su casa ante el resto de la clase.

Actividad n. ° 11

Objetivos

-Desarrollar la capacidad de los alumnos para extraer información relevante a partir de la cual puedan ubicar muebles en un espacio.

Muestra

-Ejercicio 3 de la sección de Repaso de las lecciones 6-7-8-9-10 del manual ELE 1.

Procedimiento

-Los alumnos escuchan una audición en la que se habla de la distribución de muebles en una habitación. Después tienen que ubicarlos en la habitación que hay dibujada en el libro.

Actividad n. ° 12

Objetivos

-Realizar un ejercicio de producción escrita libre.

Procedimiento

-Se pide a los alumnos que, siguiendo un ejercicio del Libro de Ejercicios del manual ELE 1, describan su casa ideal.

Anejo 4

Ficha 1

I - Lee estas frases y mira la imagen para saber dónde están los objetos.

Escribe los números al lado del objeto correspondiente.

- 1- El bolso está **encima** del sofá.
- 2- **Delante** de la estantería hay un balón.
- 3- **Entre** el balón y el sofá hay un paraguas.
- 4- **Encima** del sillón hay unos guantes.
- 5- **Al lado** de los guantes hay un peine.
- 6- **Debajo** del sofá hay un libro.
- 7- **Entre** la chimenea y el sofá hay una mesa cuadrada.
- 8- **A la izquierda** de la silla hay una televisión.
- 9- **A la derecha** del sillón hay un disco.
- 10- Hay unas gafas **sobre** la mesa.

¿Ya sabes qué significa en español encima, delante, entre, al lado, debajo, etc.? Mira la imagen e intenta construir frases utilizando estas palabras.

II- Fíjate bien. ¿Por qué se dice “*el bolso está*”, “*hay un balón*”?

III- Mira otra vez la imagen y pregunta a tus compañeros:

¿Qué hay encima, debajo, entre, al lado, a la izquierda, a la derecha de...?

¿Dónde está el bolso? ¿Dónde hay una lámpara? ¿Dónde están las gafas?

Ficha 2

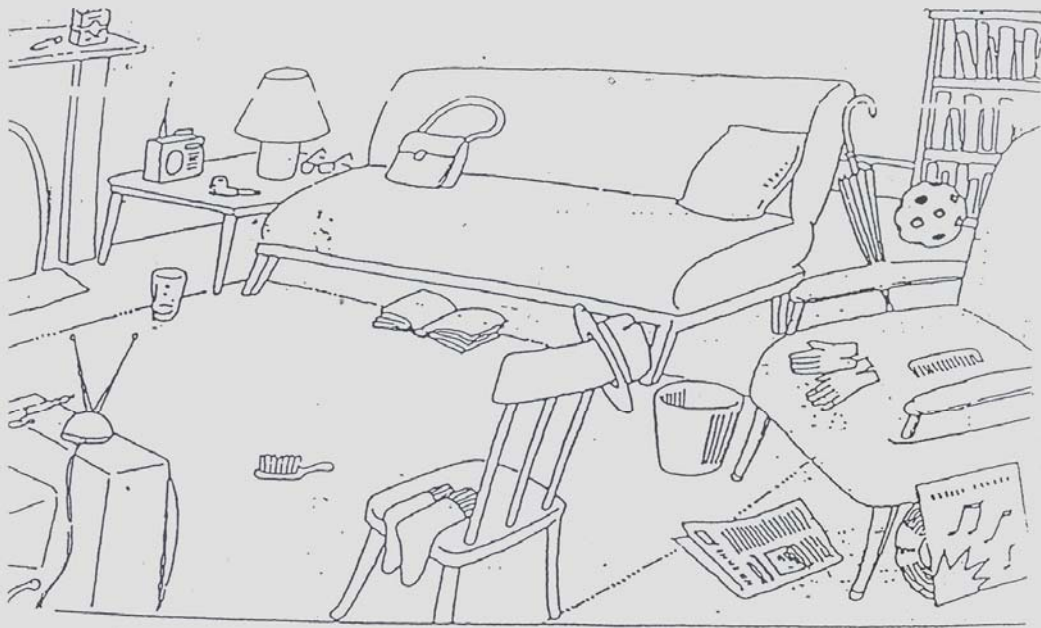


Fig. 1

