



TESIS DOCTORAL

El impacto de la planificación de la tarea en la producción oral de aprendices españoles universitarios de inglés como lengua extranjera

Beatriz Santana Perera

Las Palmas de Gran Canaria

2020



**D/D^a..... COORDINADOR/A DEL
PROGRAMA DE DOCTORADO.....
DE LA UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA,**

INFORMA,

Que la Comisión Académica del Programa de Doctorado, en su sesión de
fecha tomó el acuerdo de dar el consentimiento para su
tramitación, a la tesis doctoral titulada
"....."
....." presentada por el/la doctorando/a
D/D^a..... y dirigida por el/la
Doctor/a.....

Y para que así conste, y a efectos de lo previsto en el Artº 11 del Reglamento
de Estudios de Doctorado (BOULPGC 7/10/2016) de la Universidad de Las
Palmas de Gran Canaria, firmo la presente en Las Palmas de Gran Canaria,
a.....de.....de dos mil.....



UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA
ESCUELA DE DOCTORADO

Programa de doctorado en Estudios Lingüísticos y Literarios en sus Contextos Socioculturales (DELLCOS)

Título de la Tesis

El impacto de la planificación de la tarea en la producción oral de aprendices españoles universitarios de inglés como lengua extranjera

Tesis Doctoral presentada por D/D^a

Dirigida por la Dra. D^a.

Codirigida por el Dr/a. D/D^a.

El/la Director/a,

(firma)

El/la Codirector/a

(firma)

El/la Doctorando/a,

(firma)

Las Palmas de Gran Canaria, a _____ de _____ de 2020



**El impacto de la planificación de la tarea
en la producción oral de aprendices españoles universitarios
de inglés como lengua extranjera**

Autora: Beatriz Santana Perera
Directora: Patricia Arnaiz Castro

Las Palmas de Gran Canaria
2020

ABSTRACT

The objective of this study was twofold. On the one hand, it aimed at investigating the effects of three different planning conditions on the complexity, accuracy, lexis and fluency of Spanish university EFL learners' oral production, and on the other hand, the strategies that the participants used to plan the different tasks and their perceptions on their performance. Forty core participants engaged in three same-type tasks involving individual oral performance under strategic planning conditions, individual oral performance under careful online planning conditions, and individual oral performance under collaborative planning conditions. For the last one, twenty core participants planned the task with twenty non-core participants of the same proficiency level (B1), and the remaining twenty core participants planned the task with other non-core participants with higher proficiency level (B2). The oral productions of all core participants were measured along specific measures for the three dimensions of complexity, accuracy and fluency (CAF) – since CAF has been mainly figured as the primary foci of most studies –, but also along, *lexis* (particularly lexical sophistication), a measure which has been absent in the majority of the studies conducted to date, despite representing a form of complexity that ought to be assessed in foreign language oral performance as an independent variable. After completion of the task, the core participants were asked to complete a post-hoc questionnaire that helped us know whether they had focused either on form or on meaning while planning the tasks as well as obtain feedback on their perceptions about the tasks and their performance, and the strategies they used to plan the different tasks. The findings suggested that there is a trade-off effect between the three different planning conditions, being the strategic dyadic planning in general the condition that led to the most optimal speech in terms of syntactic complexity, grammar accuracy, lexical sophistication, and fluency in comparison with the speech that they produced individually, both under strategic planning conditions, and under careful online planning conditions. They also showed that the accuracy of the Spanish university EFL learners improves when the planning peers have mixed proficiency level. The participants' post-hoc questionnaires responses supported these findings given that the majority of the core participants reported to have found the last task, i.e. the interactive, the easiest to perform. Also they reported to have used a wider range of strategies, focused

both on the meaning and on the form, when planning the third task. The findings suggest, therefore, that pairing learners, either with the same or with different proficiency levels in the EFL classroom may have positive learning effects provided that they followed a collaborative pattern.

AGRADECIMIENTOS

A mi hija y a mi madre, por las horas que me concedieron sin reproche alguno para la elaboración de esta tesis.

A mi directora, Patricia Arnaiz Castro, por sus consejos, su paciencia y por compartir conmigo su erudición.

A Alberto Cuadrado Hernández y a Oscar Martel Fuentes por su valiosa ayuda con el manejo de la estadística.

A Alejandro Yáñez Santana, por su inagotable apoyo y motivación.

Especialmente, al alumnado que participó en esta tesis, sin cuya desinteresada colaboración no hubiese sido posible escribirla.

ÍNDICE

LISTA DE TABLAS	V
LISTA DE GRÁFICOS	VII
ABREVIATURAS	IX
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1	9
1 LA DESTREZA ORAL EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN ESPAÑA: FACTORES QUE INFLUYEN EN SU DESARROLLO	9
1.1. Introducción	9
1.2. Factores lingüísticos	10
1.3. Factores sociales	10
1.4. Factores mediáticos	11
1.5. Factores educativos	12
1.5.1. Los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en España	12
1.5.2. La figura del docente	15
1.5.3. La evaluación de la competencia oral	17
1.6. Consideraciones finales	19
CAPÍTULO 2	23
2 MARCO TEÓRICO DEL ESTUDIO DE LA PLANIFICACIÓN DE LA TAREA PARA LA ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS	23
2.1 Introducción	23
2.2 El procesamiento de la información	24
2.2.1 La capacidad de la memoria de trabajo	26
2.2.2 El papel de la atención	28
2.2.3 Atención a la forma	30
2.2.4 La hipótesis de la compensación (<i>trade-off hypothesis</i>)	32
2.3 La hipótesis del <i>output</i>	37
2.3.1 La función de la concienciación de las lagunas lingüísticas (<i>noticing</i>)	38
2.3.2 La función de la formulación y comprobación de hipótesis (<i>hypothesis testing</i>)	39
2.3.3 La función metalingüística (<i>conscious reflection</i>)	39
2.4 El papel de la interacción en la ASL	41
2.4.1 El <i>input</i> en la interacción	42

2.4.2	La negociación de significado	42
2.4.3	La negociación de la forma.....	43
2.4.4	El <i>output</i> modificado	45
2.4.5	Características de los interlocutores.....	45
2.4.6	La interacción diádica entre iguales.....	45
2.4.7	La interacción desde la perspectiva sociocultural de la mente	47
2.4.8	Aprendizaje colaborativo	50
2.4.9	Patrones de interacción	51
2.4.10	Interacción diádica de aprendices con distinto nivel de competencia de L2	52
CAPÍTULO 3		54
3.	PLANIFICACIÓN Y DESEMPEÑO DE LA TAREA ORAL EN L2	54
3.1	Introducción	54
3.2	Tipos de planificación	54
3.2.1	Planificación previa a la tarea	55
3.2.1.1	El ensayo	55
3.2.1.2	La planificación estratégica.....	56
3.2.2	Planificación durante la tarea.....	57
3.3	Estudios previos sobre la planificación de la tarea oral y su impacto en las dimensiones de CPLF.....	59
3.4	Percepciones de los aprendices de L2 tras planificar la tarea oral	73
3.5	Justificación del presente estudio.....	76
CAPÍTULO 4		82
4.	MÉTODO DE INVESTIGACIÓN.....	82
4.1	Introducción	82
4.2	Descripción de los participantes y contexto.....	82
4.3	Materiales	88
4.3.1	Materiales empleados para las tareas narrativas	88
4.3.2	Materiales empleados para los cuestionarios post tarea	89
4.4	Diseño del estudio y condiciones de planificación	90
4.5	Procedimiento.....	92
4.6	Medidas	93
4.6.1	Codificación y etiquetado de las transcripciones.....	94
4.6.2	Medidas cuantitativas de las producciones orales	97
4.6.2.1	Medidas de CPLF	98

4.6.2.1.1	Medida de fluidez	98
4.6.2.1.2	Medida de complejidad	100
4.6.2.1.3	Medidas de precisión	104
4.6.2.1.4	Medidas de léxico	108
4.6.3	Medidas cuantitativas-cualitativas de los cuestionarios	114
4.7	Análisis estadístico	118
4.7.1	Análisis estadístico de las producciones orales	118
4.7.1.1	Variable independiente: tiempo de ejecución de las tareas	118
4.7.1.2	Variables dependientes: medidas de CPLF	119
4.7.2	Análisis de datos de los cuestionarios	119
CAPÍTULO 5		122
5.	RESULTADOS	122
5.1	Introducción	122
5.2	Resultados de las producciones orales en las diferentes condiciones de planificación	122
5.2.1	Resultados de la variable independiente: tiempo de ejecución de las tareas	122
5.2.2	Resultados de las variables dependientes: CPLF	124
5.2.2.1	Complejidad	124
5.2.2.2	Precisión	125
5.2.2.3	Léxico	127
5.2.2.4	Fluidez	128
5.2.3	Resultados de la comparativa de las producciones orales en función del tipo de emparejamiento	133
5.2.3.1	Comparativa de la complejidad	133
5.2.3.2	Comparativa de la precisión	134
5.2.3.3	Comparativa de la riqueza léxica	135
5.2.3.4	Comparativa de la fluidez	135
5.3	Resultados de los análisis de los cuestionarios <i>post</i> tarea	137
5.3.1	Resultados del análisis cuantitativo	137
5.3.1.1	Resultados de la categoría correspondiente al grado de dificultad en general de las tareas	137
5.3.1.2	Resultados de la categoría correspondiente al grado de dificultad en relación a las condiciones de planificación	139
5.3.1.3	Resultados de la categoría correspondiente a las estrategias utilizadas para planificar las tareas	140

5.3.1.4	Resultados de la categoría correspondiente a las percepciones relativas a la autoevaluación del rendimiento lingüístico	142
5.3.1.5	Resultados de la categoría correspondiente a las percepciones sobre la planificación colaborativa.....	143
5.3.2	Resultados del análisis cualitativo	145
5.4	Gráficos comparativos de evolución lingüística por sujetos	148
5.5	Resumen de los resultados obtenidos.....	163
5.5.1	Resumen de los resultados de las producciones orales.....	163
5.5.2	Resumen de los resultados de los cuestionarios <i>post</i> tarea	165
CAPÍTULO 6		168
6.	DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	168
6.1	Introducción	168
6.2	Discusión de los resultados de las preguntas del Bloque I.....	170
6.2.1	Discusión de la pregunta de investigación 1	170
6.2.2	Discusión de la pregunta de investigación 2.....	173
6.2.3	Discusión de la pregunta de investigación 3.....	178
6.2.4	Discusión de la pregunta de investigación 4.....	181
6.2.5	Discusión de la pregunta de investigación 5.....	187
6.3	Efectos de compensación entre complejidad, precisión, léxico y fluidez según los resultados obtenidos	190
6.4	Discusión de los resultados de las preguntas del Bloque II	194
6.4.1	Discusión de la pregunta de investigación 6.....	194
6.4.2	Discusión de la pregunta de investigación 7.....	195
6.4.3	Discusión de la pregunta de investigación 8.....	198
6.4.4	Discusión de la pregunta de investigación 9.....	202
6.4.5	Discusión de la pregunta de investigación 10.....	203
6.5	Implicaciones pedagógicas.....	205
6.6	Líneas futuras	207
6.7	Conclusiones	209
BIBLIOGRAFÍA		214
ANEXO A: ILUSTRACIONES DE LA TAREA 1		
ANEXO B: ILUSTRACIONES DE LA TAREA 2		
ANEXO C: ILUSTRACIONES DE LA TAREA 3		
ANEXO D: CUESTIONARIO <i>POST</i> TAREA		

LISTA DE TABLAS

<i>Tabla 1. Estudios y cursos de los SGE.....</i>	83
<i>Tabla 2. Estudios y cursos de los SGC.....</i>	83
<i>Tabla 3. Diseño del estudio.....</i>	90
<i>Tabla 4. Sistema de codificación aplicado.....</i>	94
<i>Tabla 5. Medidas de CPLF</i>	98
<i>Tabla 6. Taxonomía de errores gramaticales más comunes en aprendices españoles de ILE según su nivel e interlengua</i>	106
<i>Tabla 7: categorización de las respuestas a los cuestionarios con valores numéricos</i>	117
<i>Tabla 8. Estadística descriptiva de la variable independiente relativa al tiempo que los SGE emplearon en ejecutar cada una de las tareas.....</i>	123
<i>Tabla 9. Estadística de la variable de la subordinación correspondiente a la dimensión de la complejidad en las tres condiciones de planificación.....</i>	125
<i>Tabla 10. Estadística de la variable de cláusulas ausentes de errores dentro de la dimensión de la precisión en las tres condiciones de planificación.....</i>	126
<i>Tabla 11. Estadística de la variable de formas verbales correctas dentro de la dimensión de la precisión en las tres condiciones de planificación.....</i>	127
<i>Tabla 12. Estadística de la variable de la sofisticación correspondiente a la dimensión del léxico en las tres condiciones de planificación</i>	128
<i>Tabla 13. Estadística de las variables relativas a las pausas silenciosas y a las pausas sonoras dentro de la dimensión de la fluidez en las tres condiciones de planificación</i>	130
<i>Tabla 14. Estadística de las variables relativas a las digresiones dentro de la dimensión de la fluidez en las tres condiciones de planificación.....</i>	132
<i>Tabla 15. Estadística de comparación de los dos tipos de PED para la variable de la subordinación correspondiente a la dimensión de la complejidad en la Tarea 3</i>	134
<i>Tabla 16. Estadística de comparación de los dos tipos de PED para la variable de cláusulas ausentes de errores dentro de la dimensión de la precisión en la Tarea 3.....</i>	134
<i>Tabla 17. Estadística de comparación de los dos tipos de PED para la variable de formas verbales correctas dentro de la dimensión de la precisión en la Tarea 3</i>	135
<i>Tabla 18. Estadística de comparación de los dos tipos de PED para la variable de la sofisticación correspondiente a la dimensión del léxico en la Tarea 3.....</i>	135
<i>Tabla 19. Estadística de comparación de los dos tipos de PED para las variables relativas a las pausas silenciosas y a las pausas sonoras dentro de la dimensión de la fluidez en la Tarea 3</i>	136
<i>Tabla 20. Estadística de comparación de los dos tipos de PED para variables relativas a las digresiones dentro de la dimensión de la fluidez en la Tarea 3.....</i>	136

<i>Tabla 21. Estadística descriptiva de los datos cuantitativos correspondientes a la Pregunta 1 de los cuestionarios post tareas</i>	<i>138</i>
<i>Tabla 22. Estadística descriptiva de los datos cuantitativos correspondientes a la Pregunta 2 de los cuestionarios post tarea.....</i>	<i>138</i>
<i>Tabla 23. Estadística descriptiva de los datos cuantitativos correspondientes a la Pregunta 3 de los cuestionarios post tareas</i>	<i>139</i>
<i>Tabla 24. Estadística descriptiva de los datos cuantitativos correspondientes a la Pregunta 4 de los cuestionarios post tareas</i>	<i>140</i>
<i>Tabla 25. Estadística descriptiva de los datos cuantitativos correspondientes a la Pregunta 5 de los cuestionarios post tareas</i>	<i>141</i>
<i>Tabla 26. Estadística descriptiva de los datos cuantitativos correspondientes a la Pregunta 6 de los cuestionarios post tareas</i>	<i>141</i>
<i>Tabla 27. Estadística descriptiva de los datos cuantitativos correspondientes a la Pregunta 7 de los cuestionarios post tareas</i>	<i>142</i>
<i>Tabla 28. Estadística descriptiva de los datos cuantitativos correspondientes a la Pregunta 8 de los cuestionarios post tareas</i>	<i>143</i>
<i>Tabla 29. Estadística descriptiva de los datos cuantitativos correspondientes a la Pregunta 9 de los cuestionarios post tareas</i>	<i>144</i>
<i>Tabla 30. Estadística descriptiva de los datos cuantitativos correspondientes a la Pregunta 10 de los cuestionarios post tareas</i>	<i>144</i>
<i>Tabla 31. Clasificación de los datos cualitativos de los cuestionarios.....</i>	<i>145</i>
<i>Tabla 32. Resumen de los efectos de compensación observados en estudios previos</i>	<i>192</i>
<i>Tabla 33. Efectos de compensación en la comparativa de las diferentes condiciones de planificación.....</i>	<i>194</i>

LISTA DE GRÁFICOS

<i>Gráfico 1. Porcentaje del género de los SGE</i>	83
<i>Gráfico 2. Porcentaje de la edad de los SGE.....</i>	84
<i>Gráfico 3. Descriptores de la expresión oral en general según el MCERL.....</i>	86
<i>Gráfico 4. Descriptores de monólogo sostenido según el MCERL.....</i>	86
<i>Gráfico 5. Resultados del volcado de texto en Vocabprofile</i>	112
<i>Gráfico 6. Ejemplo de morfema erróneo</i>	113
<i>Gráfico 7. Ejemplo de cognado.....</i>	114
<i>Gráfico 8. Porcentajes de subordinación en las producciones orales del sujeto 14 en tres condiciones de planificación.....</i>	149
<i>Gráfico 9. Porcentajes de cláusulas ausentes de errores en las producciones orales del sujeto 14 en las tres condiciones de planificación</i>	150
<i>Gráfico 10. Porcentajes de formas verbales correctas en las producciones orales del sujeto 14 en las tres condiciones de planificación</i>	150
<i>Gráfico 11. Porcentajes de léxico sofisticado en las producciones orales del sujeto 14 en las tres condiciones de planificación.....</i>	151
<i>Gráfico 12. Porcentajes de subordinación en las producciones orales del sujeto 39 en tres condiciones de planificación.....</i>	152
<i>Gráfico 13. Porcentajes de cláusulas ausentes de errores en las producciones orales del sujeto 39 en las tres condiciones de planificación.....</i>	152
<i>Gráfico 14. Porcentajes de formas verbales correctas en las producciones orales del sujeto 39 en las tres condiciones de planificación</i>	153
<i>Gráfico 15. Porcentajes de léxico sofisticado en las producciones orales del sujeto 39 en las tres condiciones de planificación.....</i>	153
<i>Gráfico 16. Porcentajes de cláusulas ausentes de errores en las producciones orales del sujeto 23 en las tres condiciones de planificación.....</i>	154
<i>Gráfico 17. Porcentajes de cláusulas ausentes de errores en las producciones orales del sujeto 23 en las tres condiciones de planificación.....</i>	155
<i>Gráfico 18. Porcentajes de subordinación en las producciones orales del sujeto 14 en las tres condiciones de planificación.....</i>	156
<i>Gráfico 19. Porcentajes de cláusulas ausentes de errores en las producciones orales del sujeto 14 en las tres condiciones de planificación.....</i>	156
<i>Gráfico 20. Porcentajes de formas verbales correctas en las producciones orales del sujeto 14 en las tres condiciones de planificación</i>	157

<i>Gráfico 21. Porcentajes de léxico sofisticado en las producciones orales del sujeto 14 en las tres condiciones de planificación</i>	<i>157</i>
<i>Gráfico 22. Porcentajes de léxico sofisticado en las producciones orales del sujeto 10 en las tres condiciones de planificación</i>	<i>158</i>
<i>Gráfico 23. Porcentajes de titubeos por tiempo de habla en segundos del sujeto 8 en las tres condiciones de planificación</i>	<i>159</i>
<i>Gráfico 24. Porcentajes de repeticiones por tiempo de habla en segundos del sujeto 8 en las tres condiciones de planificación</i>	<i>160</i>
<i>Gráfico 25. Porcentajes de pausas cortas por tiempo de habla en segundos del sujeto 8 en las tres condiciones de planificación</i>	<i>160</i>
<i>Gráfico 26. Porcentajes de pausas medianas por tiempo de habla en segundos del sujeto 8 en las tres condiciones de planificación</i>	<i>161</i>
<i>Gráfico 27. Porcentajes de pausas largas por tiempo de habla en segundos del sujeto 8 en las tres condiciones de planificación</i>	<i>161</i>
<i>Gráfico 28. Porcentajes de reformulaciones por tiempo de habla en segundos del sujeto 8 en las tres condiciones de planificación</i>	<i>162</i>
<i>Gráfico 29. Porcentajes de falsos inicios por tiempo de habla en segundos del sujeto 8 en las tres condiciones de planificación</i>	<i>162</i>
<i>Gráfico 30. Porcentajes de autocorrecciones por tiempo de habla en segundos del sujeto 8 en las tres condiciones de planificación</i>	<i>163</i>

ABREVIATURAS

AH:	Análisis de habla
ASL:	Adquisición de segundas lenguas
CL:	Cláusula
CMT:	Capacidad de memoria de trabajo
CPF:	Complejidad, Precisión y Fluidez
CPLF:	Complejidad, Precisión, Léxico y Fluidez
EBAU:	Evaluación de Bachillerato para el Acceso a la Universidad
ECF:	Episodios centrados en la forma
ERL:	Episodios relacionados con el lenguaje
ESO:	Educación Secundaria Obligatoria
HN:	Hablantes nativos
HNN:	Hablantes no nativos
ILE:	Inglés como lengua extranjera
IS:	Índice de subordinación
L1:	Lengua materna o primera lengua
L2:	Segunda lengua
LCL:	Longitud de cláusula
LE:	Lengua extranjera
LOE:	Ley Orgánica de Educación
LOGSE:	Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo
LOMCE:	Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa
LUT:	Longitud de unidad terminal
MCERL:	<i>Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas</i>
PDT:	Planificación durante la tarea (sin límite de tiempo)
PE:	Planificación estratégica
PED:	Planificación estratégica diádica
PEI:	Planificación estratégica individual
PET:	<i>Preliminary English Test</i>
PPT:	Planificación previa a la tarea
SGC:	Sujetos del grupo de colaboradores
SGE:	Sujetos del grupo experimental

SL:	Segunda lengua
SPSS:	<i>Statistical Package for the Social Sciences</i>
TTR:	<i>Type-token ratio</i>
UAH:	Unidad de análisis de habla
UC:	Unidad de comunicación
UT:	Unidad terminal
ZDP:	Zona de desarrollo próximo

INTRODUCCIÓN

Una de las líneas de investigación que más se ha explorado dentro del campo de la adquisición de segundas lenguas (ASL) a lo largo de los últimos treinta años es la del impacto de la planificación de la tarea sobre la producción oral de discentes adultos¹ en el ámbito de la educación superior. Estos estudios se han llevado a cabo en una gran variedad de segundas lenguas (L2), entre las que se incluye el holandés (Hulstijn y Hulstijn, 1984), el inglés (Ellis, 1987), el chino (Ting, 1996), el alemán (Mehnert, 1998), el español (Ortega, 1999), el árabe (Rabab'ah y Bulut, 2007), el coreano (Kim y McDonough, 2008), el japonés (Nakakubo, 2011) y el francés (Préfontaine y Kormos, 2015). La mayor parte de estos estudios parten de la teoría del procesamiento de la información (Anderson, 1995; Newell y Simon, 1972; VanPatten, 1990), que atribuye a la mente del ser humano una capacidad limitada de procesamiento que le impide prestar atención a todos los aspectos, ya sean de orden lingüístico o cognitivo durante la ejecución de una tarea. Muchos otros se fundamentan en la teoría sociocultural de la mente (Bruner, 1990; Vygotsky, 1978), que entiende el aprendizaje de lenguas como algo que tiene su origen en la interacción social. Estas teorías también se aplican a la ASL, sobre todo a los aprendices que poseen un nivel de competencia lingüística limitado, ya que estos tienen mayores dificultades a la hora de gestionar los recursos atencionales, de manera que optan por priorizar ciertas demandas de procesamiento lingüístico a expensas de otras (Gómez Veiga y Vieiro Iglesias, 1999; VanPatten, 1990; Yuan y Ellis, 2003). Para entender la relación que existe entre la carga cognitiva y la producción de la lengua, numerosos investigadores de ASL se han centrado en la planificación de la tarea y han examinado su función en la producción oral de la L2. La mayoría de los estudios realizados hasta la fecha (Ahmadian, 2012a, 2012b; Ahmadian y Tavakoli, 2014; Crookes, 1989; Ellis, 1987; Foster y Skehan, 1996; Gilabert, 2007; Kawauchi, 2005b; Li y Fu, 2017; Mehnert, 1998;

¹A lo largo del presente trabajo, cuando no se usen términos genéricos, se empleará el masculino con sentido genérico para hacer referencia tanto al género masculino como al femenino. Esta decisión tiene por objeto facilitar la lectura del trabajo y favorecer la economía lingüística y en ningún momento se pretende hacer un uso sexista del lenguaje.

Ortega, 1995, 1999, 2005; Sangarun, 2005; Skehan y Foster, 1997; Skehan y Foster, 2005; Tajima, 2003; Tavakoli y Skehan, 2005; Wendel, 1997; Wigglesworth, 1997; Yuan y Ellis, 2003) coinciden en que la posibilidad de planificar una tarea reduce la carga cognitiva durante el procesamiento de producción oral y hace que los aprendices de la L2 sean capaces de atender a varios aspectos de la lengua porque pueden acceder a la información almacenada en la memoria de trabajo y, por consiguiente, la calidad de sus enunciados aumenta.

Otra de las preocupaciones de los docentes de L2 consiste en hallar la mejor manera de emparejar a los estudiantes cuando se les asigna actividades en pareja. El nivel de competencia lingüística de la L2 de los estudiantes universitarios suele ser heterogéneo y, a menudo, el docente se encuentra en la tesitura de agrupar a los alumnos cuyo nivel de L2 es similar o si, por el contrario, aventurarse a mezclar los niveles con la esperanza de obtener resultados óptimos (Iwashita, 2001; Kim y McDonough, 2008; Storch y Aldosari, 2013).

Sirviéndose del modelo de habla propuesto por Levelt (1989), que establece tres estadios en la producción oral (la conceptualización del mensaje, la formulación de la representación de la lengua y la articulación del mensaje), Wendel (1997) distinguió dos principales clases de planificación: la planificación previa a la ejecución a la tarea (*pre-task planning*), que, como su nombre indica, es la planificación que tiene lugar cuando a los aprendices se les concede tiempo para preparar la tarea antes de llevarla a cabo, y la planificación durante la ejecución de la tarea (*online planning*), que es la planificación que tiene lugar mientras los discentes llevan a cabo la tarea, es decir, la planificación de la tarea en tiempo real. Según Wendel (1997), cuando los aprendices de SL planifican una tarea previamente a su ejecución, dedican la mayor parte de ese tiempo de planificación a la conceptualización, mientras que cuando la planifican de forma simultánea a su ejecución, se centran más en la formulación y en la articulación del mensaje. Dentro de la planificación previa a la ejecución de la tarea, Ellis (2005b) identificó dos variables: la planificación estratégica (*strategic planning*), con la que los aprendices ponen en marcha estrategias para transmitir el contenido que han planificado, así como el lenguaje que van a utilizar, y el ensayo previo a la ejecución de la tarea (*rehearsal*), que les permite ensayar la tarea antes de ejecutar la versión final. Otra

característica de la planificación estratégica es la estructura participativa, es decir, si la tarea se planifica de forma individual o en parejas, grupos o con la ayuda del docente. Se distingue, pues, entre planificación estratégica individual y planificación colaborativa. A su vez, la planificación durante la ejecución de la tarea presenta dos modalidades: con límite de tiempo (*pressured*) o sin límite de tiempo (*careful*). En la primera, los discentes deben planificar y ejecutar la tarea durante un tiempo determinado, mientras que, en la segunda, el tiempo de planificación y ejecución simultánea de la tarea no impone límite de tiempo.

Los estudios sobre la planificación de la tarea oral presentan dos principales vertientes. Por un lado, se encuentran los estudios que examinan el impacto de la planificación en la producción oral atendiendo a distintos aspectos de la lengua y, por otro lado, los que analizan las estrategias que utilizan los discentes de la L2 para producir discursos de mayor calidad. Con respecto a la primera vertiente, los tres principales aspectos lingüísticos que se han analizado son la complejidad sintáctica (algunos de los cuales también incluyen la complejidad léxica), la precisión gramatical y la fluidez (Ahmadian, 2012b; Crookes, 1989; Elder e Iwashita, 2005; Ellis y Yuan, 2005; Mochizuki y Ortega, 2008; Wigglesworth y Elder, 2010; Yuan y Ellis, 2003; entre otros). No obstante, en algunos estudios (Mehnert, 1998; Tavakoli y Foster, 2008), el léxico se ha analizado como una medida independiente y no como una variante dentro de la complejidad. Según la literatura, se puede afirmar de forma general que, con respecto a los enunciados orales producidos por aprendices de L2 que no han tenido la posibilidad de planificar la tarea, la planificación estratégica contribuye a aumentar la complejidad, la variedad léxica y la fluidez de los enunciados, independientemente de si la planificación se ha llevado a cabo de forma individual o en pareja (Foster y Skehan, 1999; Tavakoli y Foster, 2008), mientras que la planificación durante la tarea tiene efectos positivos en la complejidad y en la precisión (Yuan y Ellis, 2003). Los resultados de estos estudios parecen, pues, confirmar la hipótesis de compensación (*trade-off*) que postula que, debido a la limitada capacidad de atención de la mente del ser humano, los discentes de la L2 tienden a prestar mayor atención a uno o a más aspectos de la lengua en detrimento de los otros, obteniendo, consecuentemente, mejores resultados en aquellos aspectos de la lengua en los que se centraron y peores resultados en los desatendidos. Estos efectos de compensación (*trade-off effects*) se han observado entre la fluidez y la

precisión, la complejidad y la precisión y el léxico (Foster y Skehan, 1996; Mehnert, 1998; Yuan y Ellis, 2003) y obedecen a múltiples variables, entre las que se encuentran el tipo de tarea y la estructura o diseño de la tarea (Skehan, 2009). Los estudios mencionados han investigado el impacto que la planificación ha tenido sobre la producción oral de discentes que han planificado la tarea de forma individual, pero muy pocos investigadores (Santana-Perera y Arnaiz-Castro, 2018; Xhafaj, Muck y D'Ely, 2011) han comparado la producción oral de aprendices que han planificado la tarea de forma individual con la de aquellos que la han planificado colaborativamente, ya sea con parejas del mismo nivel de competencia lingüística, como con parejas de nivel superior.

Con respecto a las estrategias que utilizan los aprendices para lograr producir enunciados de mayor calidad, los estudios que se han llevado a cabo hasta la fecha, realizados a través de cuestionarios y entrevistas retrospectivos, muestran que, por lo general, existe una gran preocupación por los aspectos gramaticales, aunque en algunos casos los discentes se centran principalmente en la comunicación (Kawauchi, 2005b; Nakakubo, 2011; Ortega, 1999, 2005; Sangarun, 2005). Si bien estos estudios aportan datos sobre los procesos cognitivos de los aprendices de la L2 que ayudan a entender la manera en la que la planificación afecta a la producción oral de los aprendices de la L2, aún quedan por determinar los procesos de planificación y las estrategias que utilizan los aprendices para la ejecución de la tarea, ya sea de forma individual o en pareja, con límite o sin límite de tiempo.

Objetivos, metodología y preguntas de investigación

Numerosos estudios avalan la hipótesis de que la producción, ya sea oral o escrita, de los aprendices de una L2 mejora cuando tienen la posibilidad de planificar la tarea que se les asigna (Ellis, 2005b). Teniendo en cuenta que hoy en día existen numerosos recursos para el aprendizaje de lenguas extranjeras fuera del aula, que la función del docente se limita cada vez más a la de ofrecer *feedback* a las producciones de los aprendices y que la destreza oral en los centros educativos españoles ha sido hasta hace pocos años relegada, en el mejor de los casos, a un segundo plano, el estudio de la producción oral de los aprendices de inglés como L2 merece una atención especial.

Los resultados de las investigaciones sobre planificación y producción oral llevadas a cabo hasta la fecha difieren en función de una serie de factores tales como el tipo de tarea, el diseño de la tarea, la complejidad de la tarea, la información e instrucciones aportadas previamente a la planificación de la tarea y el tiempo otorgado para planificar la tarea, entre otros. En la enseñanza de la L2, uno de los principales objetivos es dilucidar la manera en la que los docentes pueden manipular las condiciones de ejecución de una tarea para que los discentes sean capaces de emitir discursos de mayor calidad y, por tanto, fomentar la producción en L2. No obstante, aunque la literatura muestra que la planificación de la tarea contribuye a una producción oral de mayor calidad, independientemente de las condiciones de planificación, y, por tanto, al desarrollo de la L2, aún quedan algunas cuestiones por resolver en cuanto al tipo de planificación con la que los mismos sujetos, ejecutando tareas orales equivalentes en tipo y estructura, logran emitir enunciados más complejos, precisos, fluidos y con mayor riqueza de vocabulario. Otra de las limitaciones detectadas en los estudios previos radica en que la mayoría de estos se han circunscrito al análisis lingüístico de las producciones orales de los sujetos y han obviado las percepciones e impresiones que los sujetos han experimentado durante la planificación y posterior ejecución de las tareas, así como las estrategias que han utilizado para vencer las dificultades con las que se han enfrentado, lo cual, según los investigadores que han explorado este terreno (Ortega, 2005; Pang y Skehan, 2014) tiene un impacto decisivo en la calidad de sus producciones. En tercer lugar, son escasas las investigaciones que se han llevado a cabo sobre el impacto de la planificación colaborativa de sujetos de nivel de competencia lingüístico mixto. Efectivamente, uno de los objetivos de la mayoría de los docentes universitarios de L2 consiste en encontrar la manera de gestionar una clase con un alumnado heterogéneo en lo que al nivel de competencia lingüística se refiere. Las conclusiones de los pocos estudios que han investigado esta cuestión no resultan congruentes (Iwashita, 2001; Leeser, 2004). Por último, es de considerable interés, por sus implicaciones pedagógicas en la enseñanza del inglés como lengua extranjera (ILE) en el contexto de la educación superior, analizar las producciones orales de estudiantes universitarios españoles, ya que no se han llevado a cabo estudios de investigación con las variables y los parámetros empleados en este trabajo en sujetos con el mencionado perfil. Por tanto, este estudio también se realiza por la necesidad de comprobar si los resultados obtenidos hasta la fecha

se generalizan a hablantes españoles.

La presente tesis doctoral pretende dar respuesta a las lagunas detectadas en los anteriores trabajos de investigación. Por un lado, compara la producción oral de los sujetos que participan en este trabajo en tres diferentes situaciones de planificación (planificación individual estratégica, planificación durante la ejecución de la tarea y planificación colaborativa con parejas del mismo nivel de competencia lingüística o de nivel de competencia lingüística superior) y, por otro lado, analiza cuantitativa y cualitativamente los cuestionarios cumplimentados por los sujetos tras la ejecución de las tres tareas orales propuestas con el fin de entender y, en su caso, corroborar los resultados del análisis cuantitativo de las producciones orales. Para ello, se han formulado los siguientes dos bloques de preguntas de investigación:

Bloque I: Preguntas de investigación relativas al análisis lingüístico cuantitativo

1. ¿Qué efectos tienen la planificación estratégica individual, la planificación durante la ejecución de la tarea sin límite de tiempo y la planificación colaborativa, independientemente del nivel de competencia lingüística de las parejas, sobre la complejidad de las producciones orales de los aprendices universitarios españoles de inglés como lengua extranjera?
2. ¿Qué efectos tienen la planificación estratégica individual, la planificación durante la ejecución de la tarea sin límite de tiempo y la planificación colaborativa, independientemente del nivel de competencia lingüística de las parejas, sobre la precisión de las producciones orales de los aprendices universitarios españoles de inglés como lengua extranjera?
3. ¿Qué efectos tienen la planificación estratégica individual, la planificación durante la ejecución de la tarea sin límite de tiempo y la planificación colaborativa, independientemente del nivel de competencia lingüística de las parejas, sobre el léxico de las producciones orales de los aprendices universitarios españoles de inglés como lengua extranjera?

4. ¿Qué efectos tienen la planificación estratégica individual, la planificación durante la ejecución de la tarea sin límite de tiempo y la planificación colaborativa, independientemente del nivel de competencia lingüística de las parejas, sobre la fluidez de las producciones orales de los aprendices universitarios españoles de inglés como lengua extranjera?
5. ¿Qué efectos tiene la planificación colaborativa sobre la producción oral de los sujetos que planifican la tarea con sujetos de nivel de competencia lingüística superior en comparación con la producción oral de los sujetos que planifican la tarea con sujetos del mismo nivel?

Bloque II: Preguntas de investigación relativas al análisis cuantitativo-cualitativo de los cuestionarios post tarea

6. ¿Cuáles son las percepciones de los sujetos con respecto al grado de dificultad de las diferentes tareas?
7. ¿Cuáles son las percepciones de los sujetos con respecto las diferentes condiciones de planificación de las tareas?
8. ¿Qué estrategias utilizan los sujetos durante la planificación de las tareas?
9. ¿Qué percepciones tienen los sujetos sobre sus producciones orales?
10. ¿Qué percepciones tienen los sujetos sobre sus aportaciones mutuas?

Las preguntas del Bloque I exploran los efectos de las tres diferentes condiciones de planificación propuestas en este estudio a fin de determinar la manera en que cada tipo de planificación afecta a la producción oral de los aprendices de la L2. Las preguntas del Bloque II pretenden ayudarnos a entender las dificultades que suponen el tipo, estructura y diseño de las tarea propuestas para futuras investigaciones y metodologías en el aula; conocer las estrategias que los aprendices utilizan durante la planificación; corroborar si el trabajo colaborativo entre aprendices contribuye al aprendizaje de la L2 y comprobar si las respuestas de los sujetos que participaron en el estudio son congruentes con los resultados de los análisis cuantitativos.

Estructura de la tesis

En el capítulo 1, se esboza el panorama histórico y actual de la comunicación oral del inglés en España, motivo por el cual se estudia la producción oral en este trabajo. El capítulo 2 presenta el marco teórico sobre el que se asienta la investigación de la planificación de la tarea oral para la ASL, cuyos constructos principales son: el procesamiento de la información, la capacidad de la memoria de trabajo, el papel de la atención, la atención a la forma, la hipótesis de la compensación (*trade-off hypothesis*), la hipótesis del *output*, sus funciones y el *output* modificado, el papel de la interacción y el *input* en la interacción, la negociación de significado y la negociación de la forma, la relevancia de las características de los interactuantes y la interacción diádica entre iguales, así como la interacción desde el punto de vista sociocultural, el aprendizaje colaborativo, los patrones de interacción identificados y, finalmente, la interacción entre aprendices de nivel de competencia lingüística mixta. El capítulo 3 se adentra en el papel de la planificación como metodología pedagógica para la ASL, la clasificación de los tipos de planificación, los aspectos de la lengua que se analizan generalmente y las variables empleadas para analizarlos, un repaso de los estudios que se han llevado a cabo sobre cada uno de los tipos de planificación mencionados y los resultados que se han obtenido atendiendo a los diversos factores que se desarrollan a lo largo del apartado del capítulo y, por último, los resultados sobre las percepciones de los sujetos que han participado en estudios previos sobre planificación de tarea oral. En el capítulo 4 se describen los materiales y los métodos empleados en este trabajo. El capítulo 5 muestra los resultados obtenidos de los análisis cuantitativos y cualitativos de los datos recogidos de las producciones orales y de los cuestionarios *post* tarea y en el capítulo 6 se desarrolla la discusión de los resultados, se describen las implicaciones pedagógicas derivadas del presente estudio, a la vez que se presentan propuestas para futuras investigaciones y las conclusiones. Finalmente, se añaden las referencias bibliográficas y los anexos.

CAPÍTULO 1

1 LA DESTREZA ORAL EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN ESPAÑA: FACTORES QUE INFLUYEN EN SU DESARROLLO

1.1. Introducción

La mayoría de los estudiantes españoles que ingresa cada año en la universidad reconoce que la competencia oral en lengua inglesa es la que menos domina. Este dato es alarmante teniendo en cuenta que los estudiantes que provienen de centros educativos públicos habiendo cursado la asignatura de inglés como primera lengua extranjera obligatoria, han recibido como mínimo 800 horas de clase de inglés, las cuales se consideran suficientes para alcanzar un nivel intermedio y expresarse con adecuada fluidez y corrección, según el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y del Bachillerato (Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre) y de acuerdo con las especificaciones del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL)* (Consejo de Europa, 2002). Todo ello a pesar de los esfuerzos y de los recursos que desde hace años dedican las autoridades educativas a la implantación de una educación bilingüe en nuestro sistema educativo, que parece que no termina de dar sus frutos. Ejemplo de ello es el aumento del tiempo de instrucción asignado a esta asignatura, que, desde 2006, año en se aprobó la Ley Orgánica de Educación (LOE), alcanza las 987 horas repartidas a lo largo de diez cursos (Eurydice, 2017, p.112).

El problema del aprendizaje del inglés, efectivamente, no radica únicamente en el número de horas de instrucción ni en el hecho de empezar a recibirla a una edad más temprana, según se infiere del estudio comparativo entre los sistemas educativos europeos en las etapas de la educación obligatoria realizado por Eurydice (2017). Por ejemplo, el informe indica que, en Dinamarca, el tiempo de instrucción es de 630 horas repartidas en nueve años y, sin embargo, según la última edición del Eurobarómetro publicada por la Comisión Europea (2012), un 86% de sus hablantes afirma poder mantener una conversación en inglés sin dificultad, mientras que en España solo el 22% de los hablantes afirma sentirse capaz de defenderse en esta lengua. Estas diferencias se pueden observar

incluso con respecto a Grecia, un país que comparte ciertas características sociales, educativas y culturales con España, pero donde el número de horas de instrucción es de 615 horas y el índice de hablantes de inglés como lengua extranjera se sitúa en el 51%.

Este bajo índice de competencia oral en España se percibe también en las aulas de los centros escolares. Los propios alumnos son conscientes de que, a pesar de que la expresión y la comprensión orales son las destrezas más importantes, son en las que más carencias presentan (Checa Marín, 2005; Medina Marrero, 2017; Vespa, 2017).

Algunos investigadores (Rubio Alcalá y Martínez Lirola, 2008, 2010; Rubio Alcalá y Tamayo Rodríguez, 2012) han analizado los distintos factores que intervienen en el aprendizaje del inglés al margen de las diferencias individuales, las cuales, aunque irrefutablemente desempeñan un papel determinante en el proceso de aprendizaje de un idioma, no son generalizables a una población (Rubio Alcalá y Martínez Lirola, 2008). Los autores realizaron una clasificación de dichos factores en función de las siguientes categorías: lingüística, social, mediática y educativa.

1.2. Factores lingüísticos

Aunque la categoría lingüística no es la más determinante para el éxito o el fracaso del aprendizaje de idiomas, es razonable pensar que las lenguas que comparten un mismo origen y mantienen proximidad gramatical resulten más fáciles de aprender. Según los datos ofrecidos por la Comisión Europea (2012), el número de hablantes de inglés como lengua extranjera es mayor en países cuyas lenguas son de origen germánico o escandinavo y guardan similitudes lingüísticas con la lengua inglesa. Por ejemplo, en los Países Bajos, el 90% de los encuestados afirmó hablar inglés y, tanto en Suecia como en Dinamarca, el porcentaje se situó en el 86%. Estos datos contrastan drásticamente con los países de procedencia romance como España, con un 22% de hablantes de inglés, Francia, con un 39% e Italia, con un 34%.

1.3. Factores sociales

Por otro lado, se encuentra la categoría social, que incluye, entre otros aspectos, la concepción social de la necesidad de aprender otras lenguas. En muchos países con

lenguas minoritarias (como ocurre, por ejemplo, con Holanda, Suecia y Dinamarca), el índice de lenguas extranjeras habladas por sus habitantes es más alto que en países con mayor densidad de población. Efectivamente, el hecho de que el español sea una lengua internacional y que se hable en numerosas partes del mundo, puede ser uno de los motivos por los que gran parte de sus hablantes no sienten la necesidad de aprender una segunda lengua. No obstante, la actitud y las motivaciones hacia el aprendizaje del inglés han cambiado a lo largo de los últimos años. Según el Eurobarómetro de la Comisión Europea (2012), el 60% de los españoles cree que hablar inglés constituye una ventaja hoy en día para conseguir un mejor puesto de trabajo. En general, según se desprende de los datos obtenidos, no se considera tanto una necesidad social como un requisito que obedece a razones laborales. Por otro lado, los resultados del barómetro de diciembre de 2016 del Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) arrojaron que el 64,2% de los encuestados considera que conocer idiomas extranjeros tiene mucha importancia. El 43% de ellos respondió que el inglés es el que le gustaría aprender.

1.4. Factores mediáticos

Rubio Alcalá y Martínez Lirola (2008, 2010) atribuyen a los medios de comunicación un valor considerable en la adquisición de la lengua extranjera (LE). Especialmente importante es la transmisión de películas, series y documentales en versión original, ya sea como recurso pedagógico o como elección de aprendizaje personal en el hogar. Los autores afirman que se ha constatado que, en algunos países, como es el caso de Grecia, donde las películas se transmiten en versión original subtitulada, se habla el idioma con mayor fluidez. Otros efectos positivos atañen a la pronunciación y al uso de vocabulario y expresiones de la lengua meta (Baltova, 1999; Bird y Williams, 2002). Y es que, con esta modalidad, se produce un aprendizaje accidental al realizarse un esfuerzo inconsciente o asistemático (d'Ydewalle y de Poel, 1999). Además, la efectividad pedagógica aumenta con la aparición de los subtítulos, independientemente de si estos se muestran en el idioma original o en la lengua nativa del espectador (Baltova, 1994). No extraña que estos efectos positivos no se observen en la población española pues, según el Eurobarómetro de 2012 de la Comisión Europea, solo el 24% de los españoles prefiere ver las películas en versión original.

1.5. Factores educativos

A continuación, se exponen consideraciones de carácter educativo que avalan la afirmación de que los métodos de enseñanza, la figura del profesor, la evaluación y las metodologías empleadas en el aula han constituido y continúan constituyendo factores determinantes en la adquisición del inglés como lengua extranjera en España.

1.5.1. Los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en España

El primer método que se implementó en los centros educativos públicos españoles (el cual se extendió desde el siglo XIX hasta bien avanzado el siglo XX) para la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas vivas en España no incluía un enfoque comunicativo oral, sino que se asemejaba mucho a la metodología que se empleaba para la didáctica de las lenguas clásicas (latín y griego). Este método, denominado “método tradicional” o “de gramática y traducción” se basaba en la concepción de la lengua como un conjunto de reglas gramaticales cuya adquisición se imponía a través de su memorización. El vocabulario se presentaba en listas descontextualizadas y las actividades, que se realizaban individualmente, consistían mayoritariamente en ejercicios de traducción de textos literarios y en la construcción de frases a partir de la aplicación del vocabulario y de las reglas gramaticales adquiridos. Puesto que el método se centraba fundamentalmente en el estudio de la sintaxis y de la morfología de la lengua, la práctica oral en la LE era casi inexistente y la clase se impartía en la lengua materna. El profesor era la autoridad en el aula y su metodología respondía al modelo de “clase magistral”, por lo que la interacción entre el profesor y los alumnos se reducía a turnos de preguntas y respuestas sobre cuestiones relativas a las actividades asignadas.

En la década de los cuarenta, los estudios llevados a cabo por las escuelas estructuralistas aportaron nuevas metodologías a la enseñanza de la lengua extranjera. Las dos corrientes principales de estas escuelas fueron la europea, cuyo fundador fue Ferdinand de Saussure (1857-1913), y la estadounidense, fundada por Leonard Bloomfield (1887-1949). Uno de los postulados del estructuralismo es que la lengua es fundamentalmente hablada y no escrita, por lo que los objetivos del método estructuralista se centraban en las destrezas de comprensión y expresión oral, más que en las de comprensión y expresión escrita. La escuela estadounidense, además, apoyaba la teoría

conductista que sostenía que la lengua se aprende por imitación o analogía, de manera que decimos lo que ya hemos oído y creamos por generalización analógica de lo que hemos aprendido. Esta influencia del conductismo en el estructuralismo trajo consigo metodologías que empleaban *drills*, ejercicios de repetición destinados a la creación de automatismos para que los alumnos pudieran expresar fórmulas lingüísticas con precisión. Del enfoque estructuralista surgieron métodos como el audio-lingüístico, el situacional y el audiovisual y, aunque todos ellos anteponían el lenguaje oral al escrito, las actividades diseñadas tampoco contemplaban objetivos comunicativos. La atención no se centraba en el contenido, sino en las formas, en aspectos concretos de la lengua en los que el profesor intervenía para corregir errores. En España, aún la Ley General de Educación de 1970 recogía algunas de las aportaciones metodológicas del estructuralismo para la etapa de la Educación General Básica, cuyo objetivo fundamental en la enseñanza del inglés era promover las cuatro destrezas lingüísticas y básicas aplicando un enfoque oral.

En las últimas décadas del siglo XX se produjo un cambio en la didáctica de la lengua extranjera a raíz de los estudios que el lingüista estadounidense Noam Chomsky, fundador del generativismo, publicó entre 1957 y 1995. Chomsky cuestionó los principios estructuralistas al afirmar que la lengua no es estática, ni un mero sistema de signos, sino un ente flexible que ofrece infinitas posibilidades de creatividad y producción de mensajes.

Así, en la década de los setenta, surgió el enfoque nocional-funcional y comunicativo, desarrollado principalmente por el lingüista británico David Arthur Wilkins (1972, 1976), con el que el componente semántico y las nociones y funciones que los estudiantes debían emplear para comunicarse eficazmente cobraron mayor importancia. En estos estudios de Wilkins se basó un grupo de lingüistas, políticos y pedagogos europeos para la elaboración de un programa que llevó a cabo el Consejo de Europa entre 1972 y 1982 con el fin de desarrollar métodos que partieran de la concepción de la lengua como un medio de comunicación interpersonal. El currículo se organizó, pues, no solo en torno a las estructuras, sino también teniendo en cuenta la definición de las funciones lingüísticas a partir del análisis de los sistemas de significados que subyacen en los usos comunicativos de la lengua. Para la adquisición de la LE, pues, comienza a

considerarse primordial el desarrollo de la competencia comunicativa, entendida como el conjunto de procesos y conocimientos que el hablante debe poner en marcha para producir o comprender discursos adecuados a los actos comunicativos (Gumperz y Hymes, 1986).

En la década de los 90, organizaciones como la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) y la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) implementaron algunas iniciativas con el objetivo de promover la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas en el mundo. En Europa, concretamente, el Consejo de la Unión Europea, el Consejo de Europa y la Comisión Europea desarrollaron en el año 2001, en el ámbito de los sistemas educativos de la Unión Europea, el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL)* y el *Portfolio Europeo de las Lenguas*, documentos dirigidos a mejorar las competencias lingüísticas.

En España, además, la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), planteó como objetivo “comprender y expresar mensajes sencillos en lengua extranjera” para la etapa de la Educación Primaria. Para la etapa de la ESO estableció el objetivo de “comprender una lengua extranjera y expresarse en ella de manera apropiada”. Respecto al Bachillerato, el objetivo alcanzaba una mayor complejidad, ya que los alumnos debían acabar esta etapa expresándose “con fluidez y corrección”.

En el año 2006 se promulga la Ley Orgánica de Educación (LOE), vigente hasta 2013 y modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), que fomenta el plurilingüismo y recomienda, por primera vez, la inclusión de las competencias básicas, siendo la primera de ellas la competencia en comunicación lingüística. Además, incluye la materia de lengua extranjera dentro del Bloque de Comunicación y Ciencias Sociales en los ciclos de Formación Profesional Básica.

El enfoque comunicativo parte del principio de que la LE debe ser enseñada y practicada de manera contextualizada y significativa. Los alumnos son el centro de atención en la enseñanza de enfoque comunicativo y los profesores asumen un papel de motivadores y facilitadores dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por este motivo,

no solo se fomenta el trabajo individual, a través del cual el alumno reflexiona y asimila los contenidos aportados, sino que también se promueve el trabajo en pareja y en grupo, que ofrece la oportunidad a los alumnos de negociar el significado y transferir sus conocimientos lingüísticos. Para que el aprendizaje sea eficaz, el alumno debe mostrar una actitud participativa que incluye comunicarse de forma significativa en la lengua meta en todo momento, siendo consciente y autocrítico con sus propios errores y teniendo capacidad para autocorregirse.

Sin embargo, pese a los grandes avances respecto al tratamiento de la lengua extranjera en el sistema educativo español a partir, sobre todo, de la década de los 90, no todos los profesores aplican en el aula los cambios que plantea el enfoque comunicativo. Aún hoy, por motivos de diversa índole, se pueden encontrar docentes que imparten clases de LE utilizando el método tradicional y centradas en la gramática. Por tanto, como se analiza a continuación, la figura del profesor constituye otro factor clave en el desarrollo de la destreza oral de los estudiantes.

1.5.2. La figura del docente

La formación del profesorado es un elemento esencial para la práctica docente de la LE. Al principio, en España, al no existir formación específica en idiomas, al profesorado de lenguas extranjeras no se le exigía estar en posesión de ningún título superior, sino que bastaba con que demostrara tener conocimientos de la lengua que debía impartir. En el año 1970, la Ley General de Educación estableció en su artículo 103.2 la organización de la formación permanente del profesorado que demandaba el perfeccionamiento del personal docente en ejercicio, si bien esta iniciativa no se puso en marcha hasta 1984, cuando se crearon los Centros de Profesores (Morales, Arrimadas, Ramírez, López y Ocaña, 2000).

Posteriormente, la normativa que desarrollaba la LOGSE (1990) requería que los maestros fuesen especialistas en la materia en la etapa de Educación Primaria. Por su parte, la LOE estableció las cualificaciones y requisitos que debía cumplir el profesorado para impartir lenguas extranjeras desde Primaria hasta ESO y Bachillerato, etapas, estas dos últimas, en las que era necesario tener formación pedagógica y didáctica de nivel de postgrado. En el año 2012, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte puso en marcha

el “Programa para la mejora del aprendizaje de lenguas extranjeras”, que incluye, entre otras acciones, estancias formativas de profesores en el extranjero y un incremento de auxiliares de conversación en los centros escolares. La LOMCE (2013) prioriza en las etapas de Educación Primaria, ESO y Bachillerato la comprensión oral y la expresión oral, competencias en las que los alumnos españoles presentan mayores dificultades (Eurydice, 2017).

La orientación comunicativa en la enseñanza-aprendizaje de la LE de hoy día, efectivamente, exige un profesorado especializado, con una sólida formación didáctica y metodológica que le capacite para llevar a cabo actividades orales en el aula de forma óptima. Además, la competencia lingüística, la buena pronunciación y la capacidad comunicativa del profesor en lengua inglesa es fundamental para el desarrollo de la producción oral de los estudiantes (Rubio Alcalá y Martínez Lirola, 2008, 2010). Para ello, es recomendable que el profesor emplee el inglés como lengua vehicular en el aula al menos un 90% del tiempo, dado que los resultados de aprendizaje dependen en gran medida de la metodología seguida por el profesor, así como de su competencia comunicativa (Martínez Lirola, 2007; Toth, 2008; Van den Branden, 1997, 2016).

En un estudio llevado a cabo por Thompson y Harrison (2014), se demuestra que los estudiantes tienden a imitar al profesor. Además, en su articulado, la LOMCE establece en los principios pedagógicos en Educación Primaria, ESO y Bachillerato establecidos por la LOE que “la lengua castellana o la lengua cooficial solo se utilizarán como apoyo en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera”. Por otro lado, la interacción entre el profesor y el alumno contribuye a que este último utilice la LE para fines comunicativos reales como lo son la negociación de formas y significado y las conversaciones interpersonales (Tognini, Philp y Oliver, 2010). Sin embargo, algunos autores (Checa Marín, 2005; Rubio Alcalá y Tamayo Rodríguez, 2012), han puesto de manifiesto la falta de comunicación oral en el aula, a pesar del consenso que existe sobre la necesidad de reorientar la enseñanza de idiomas hacia una vertiente más comunicativa (Checa Marín, 2005:36).

No obstante, es cierto que, para impartir las clases íntegramente en inglés, no es suficiente tener una buena formación académica, didáctica y lingüística, sino que, además, los profesores deben estar al día con las teorías sobre la adquisición de la LE, las

distintas corrientes pedagógicas, el currículo y la cultura anglosajona, así como mostrar un alto grado de implicación y habilidad a la hora de gestionar el aula en términos de disciplina y control (Rubio Alcalá y Martínez Lirola, 2008).

García Laborda y Fernández Álvarez (2010) encuestaron, a través de cuestionarios, a 138 profesores de 2º de bachillerato en la provincia de Valencia para conocer el tipo de interacción al que habitualmente recurrían en el aula y el uso que hacían de la LE frente a la lengua materna (L1). Sólo el 45,3% del profesorado afirmó utilizar bastante o mucho el inglés como único vehículo de comunicación en la clase.

Otro estudio de características similares fue el que llevaron a cabo Rubio Alcalá y Schwarzer (2011) en la Comunidad de Andalucía. Los autores descubrieron que los profesores no utilizaban la lengua extranjera en clase y se centraban más en la corrección gramatical que en la fluidez. Algunos de los profesores observados hablaban español el 63% del tiempo y solo recurrían al inglés cuando leían algún texto o para enseñar vocabulario extraído de listas. Rubio Alcalá y Schwarzer atribuyeron esta práctica al bajo nivel de inglés de algunos profesores para impartir docencia en la lengua meta o, como algunos de los profesores mismos reconocieron, al hecho de que la mayoría de los alumnos fueran incapaces de comprender una clase impartida completamente en inglés.

Otro factor que influye en el desarrollo de la competencia oral es el modo en el que se lleva a cabo la evaluación, tal como se expone a continuación.

12.5.3 La evaluación de la competencia oral

El hecho de que, generalmente, en los instrumentos de evaluación, la competencia oral desde la etapa de primaria hasta la de Bachillerato, o bien se excluye o queda relegada a un segundo plano (Rubio Alcalá y Martínez Lirola, 2008; 2010; Rubio Alcalá y Tamayo Rodríguez, 2012), pese a que la normativa que regula las enseñanzas mínimas (Real Decreto 1105/2014 de 26 de diciembre) fomenta el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística, puede ser uno de los motivos por los que los estudiantes españoles ingresan en la universidad sin ser suficientemente competentes en las destrezas orales.

Durante la educación primaria, la evaluación no incluye pruebas orales, mientras que, en la etapa de Bachillerato, los profesores ponen énfasis principalmente en la comprensión lectora y en la producción escrita por la presión que supone la prueba de acceso a la universidad (Evaluación de Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU), a partir del año 2016) en la que no evalúan las destrezas orales (Arnaiz-Castro, 2017). Además, el tipo de evaluación que se lleva a cabo en muchos centros educativos durante la ESO también consiste en un examen escrito con apenas atención a las destrezas orales (Rubio Alcalá y Tamayo Rodríguez, 2012), por lo que no extraña que, a día de hoy, un elevado número de estudiantes lleguen a la universidad sin haber realizado nunca una prueba oral.

Rubio Alcalá y Tamayo Rodríguez (2012) realizaron un estudio sobre los instrumentos de evaluación que se empleaban en siete centros educativos españoles y, tras analizar los datos obtenidos, pudieron constatar que, en general, los profesores no estaban aplicando los criterios de evaluación que aparecen en la normativa (Real Decreto 1631/2006, entonces en vigor). Además, se seguía otorgando el valor principal en los exámenes a la gramática, mientras que a las destrezas comunicativas se les daba poca o nada de importancia en la evaluación y recibían un porcentaje tan bajo en la evaluación que casi no influía en la nota final de los alumnos. Estos datos desvelan, por tanto, que muchos profesores siguen empleando una metodología centrada en el profesor en lugar de en el alumno, se sigue insistiendo en la práctica de la enseñanza en la que priman los ejercicios de gramática, reconocida como perjudicial para el desarrollo de la competencia comunicativa (Checa Marín, 2005; Rubio Alcalá y Tamayo Rodríguez, 2012).

Pero el tipo de evaluación que se emplea no solo determina la metodología que se lleva a cabo en el aula, sino que también influye en la actitud del alumnado hacia las tareas orales. Un alumnado consciente de que su competencia oral no será evaluada, o que esta apenas computará en la nota final de la asignatura, no se esforzará por mejorarla. Por consiguiente, “si se pretende que el alumnado participe de un método comunicativo en el que se dé importancia a las destrezas orales, es necesario cambiar la manera en la que este será evaluado” (Rubio Alcalá y Tamayo Rodríguez, 2012: 298). Además, es necesario modificar los diseños de los exámenes y los criterios de evaluación ya que, como apuntan Bolt y Roach (2009), el modo en que los estudiantes aprenden inglés en

los centros públicos de enseñanza no se corresponde con las exigencias a las que se enfrentan en la universidad. No cabe duda de que, si en la EBAU se integrara una prueba de expresión oral, los profesores pondrían más énfasis en la destreza oral (García Laborda, 2012; García Laborda y Fernández Álvarez, 2010; Peñate Cabrera, 2014) y los alumnos encontrarían mayor motivación para desarrollar esta competencia.

1.6.Consideraciones finales

Una metodología eficaz en la didáctica de la LE es la que mantiene un equilibrio entre las distintas destrezas. Sin embargo, aún existen sospechas de que, en la mayoría de los centros educativos públicos españoles, esta no es la práctica más común, siendo la expresión oral la destreza más sacrificada (Rubio Alcalá y Martínez Lirola, 2010) aun cuando la investigación ha demostrado la existencia de procesos de aprendizaje propiciados por el *output* oral (Swain, 2005; Swain y Lapkin, 1995). A pesar de que la normativa recomienda enfatizar las destrezas de expresión oral y comprensión oral, las actividades de producción escrita y comprensión escrita siguen predominando frente a las que se destinan a la planificación e implementación de tareas que implican producción oral (Rubio Alcalá y Martínez Lirola, 2008; González Jiménez, 2015; McLaren y Madrid, 2004). Los resultados del estudio llevado a cabo por Rubio Alcalá y Schwarzer (2011) mostraron que únicamente el 19% de los 63 profesores de Educación Secundaria que se sometieron al estudio incluía actividades de producción oral en clase (aunque en contadas ocasiones), mientras que el resto nunca usaba actividades orales o elegía actividades que ni conllevaban procesamiento lingüístico complejo ni apenas daban al alumnado la oportunidad de interactuar.

Las metodologías, técnicas y tareas empleadas también influyen considerablemente en el éxito o en el fracaso de la adquisición de la LE. Para el desarrollo de la expresión oral, los profesores deben diseñar procedimientos a través de los cuales los alumnos puedan realizar una variedad de prácticas orales con fines comunicativos. Una de las diferentes metodologías dentro del enfoque comunicativo es la que se basa en la tarea, si bien uno de los problemas que plantea este enfoque es que los alumnos tienden a centrar principalmente en transmitir el mensaje sin prestar apenas atención a la corrección gramatical. Tanto es así, que Nunan (1989) definió la tarea comunicativa como

“una parte del trabajo de clase que hace que los alumnos comprendan, manipulen, produzcan y se comuniquen en la lengua extranjera centrando su atención en el significado más que en la forma” (Nunan, 1989:10). Por otro lado, los profesores que utilizan tareas como herramienta de enseñanza de lenguas extranjeras en el aula corren el riesgo de frenar el aprendizaje de los estudiantes por la presión que supone el poco tiempo que se les proporciona para ejecutar las tareas. Por tanto, para que la práctica oral, bien de forma individual o grupal, sea efectiva y garantice el desarrollo de la interlengua, el docente debe diseñar y planificar las tareas concienzudamente (Collins y White, 2015; Delaney, 2012).

El diseño de tareas que contemplan otorgar tiempo a los estudiantes para planificar y preparar su desempeño reduce esa presión y posibilita la producción de discursos más correctos, complejos y fluidos, siempre que el material que se emplee sea lo suficientemente motivador y exigente a nivel conceptual, como pueden ser las tareas que implican narración oral (Wendel, 1997) o tareas que plantean una necesidad de comunicación real. Por otro lado, el trabajo en parejas brinda muchas más oportunidades a los aprendices a usar la lengua extranjera que cuando la clase es dirigida únicamente por el docente, pues, debido al elevado número de alumnos por aula, estos apenas tienen ocasiones de intervenir y, cuando lo hacen, es para un limitado número de funciones, fundamentalmente, para responder a las preguntas del docente (Ohta, 2001; Storch y Aldosari, 2013).

En un contexto universitario, donde no existe homogeneidad ni en cuanto a los antecedentes académicos de los estudiantes, ni respecto al nivel de competencia del inglés que traen consigo, se hace necesario desarrollar estrategias docentes que fomenten el trabajo colaborativo y contribuyan a la mejora de la adquisición de la LE. Puesto que la expresión oral es una de las destrezas más difíciles para los aprendices españoles porque ha sido y sigue siendo la que menos énfasis recibe en el aula, este tipo de tareas orales podría ser especialmente beneficioso si se parte de la hipótesis de que los alumnos tienen sólidos conocimientos de gramática y de léxico. Así, el tiempo con el que contarían para planificar la tarea oral les brindaría la oportunidad de acceder a todos esos conocimientos que han adquirido, de procesar el lenguaje cognitivamente en los estadios de planificación y organización, de formular el elemento lingüístico y, finalmente, de articular el mensaje

de forma significativa (*MCERL*, 2002) sin la presión del factor del tiempo y la ansiedad que la tarea oral normalmente les genera (Arnaiz-Castro y Pérez-Luzardo, 2014; Horwitz, Horwitz y Cope, 1986; Koch y Terrell, 1991).

El impacto de la planificación de la tarea en la producción oral de aprendices españoles universitarios de inglés como lengua extranjera

CAPÍTULO 2

2 MARCO TEÓRICO DEL ESTUDIO DE LA PLANIFICACIÓN DE LA TAREA PARA LA ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS

2.1 Introducción

Desde mediados del siglo XX, han evolucionado diferentes perspectivas teóricas sobre el estudio de la lengua. Las investigaciones empíricas en torno a la ASL, no obstante, parten principalmente de dos categorías: por un lado, la que estudia el procesamiento de la información y del lenguaje, basada en un modelo computacional, y, por otro lado, la que examina el aprendizaje de la lengua desde un contexto sociocultural.

Antes de profundizar en los constructos teóricos en el estudio de la planificación de la tarea oral para la ASL, es necesario realizar dos aclaraciones terminológicas. La primera guarda relación con dos de los conceptos que se vienen repitiendo en los capítulos introductorio y primero de la presente tesis, ya que su uso suele prestarse a confusión en el campo de la enseñanza/aprendizaje de lenguas meta, a saber, “lengua extranjera” (LE) y “segunda lengua” (SL o L2). La distinción entre LE y SL se ha establecido, de manera general, teniendo en cuenta la situación en la que el estudiante aprende la lengua meta. Así, esta se considera LE, si se aprende en un país donde la lengua no es oficial ni autóctona o, por el contrario, se considera SL cuando se aprende en un país donde coexiste como lengua oficial o autóctona con otra u otras lenguas (Pato y Fantechi, 2012). Por otro lado, estos conceptos se utilizan en distintos contextos: en modelos y enfoques de enseñanza, cuando se hace referencia a la LE, y en teorías de adquisición, si se refiere a SL. Sin embargo, el inglés, una lengua que cada vez está más presente, no solo en los ámbitos de trabajo y estudio, sino también en las situaciones cotidianas de cualquier hablante español, puede concebirse hoy por hoy como una lengua una L2. Puesto que en esta investigación se hace alusión ora a los enfoques de enseñanza, ora a las teorías de la adquisición de lenguas, se utilizarán ambos términos o sus acrónimos atendiendo a estos dos extremos.

La segunda aclaración se refiere a los términos “adquisición” y “aprendizaje” en el contexto de las teorías sobre la adquisición de segundas lenguas. Fue Krashen (1985) quien distinguió por primera vez estos dos conceptos, afirmando que la “adquisición” de una segunda lengua es un proceso natural e inconsciente que se desarrolla a través de su uso en situaciones comunicativas reales y, por tanto, no requiere de instrucción, mientras que el “aprendizaje” es un proceso consciente que implica el conocimiento explícito de sus reglas lingüísticas, que requiere su enseñanza. Una posición radical sostiene que el aprendizaje no se puede transformar en adquisición y viceversa. Sin embargo, para muchos autores no se trata de una dicotomía, sino que ambos conceptos forman parte de una experiencia integrada compleja y ambos son necesarios para el desarrollo de la competencia comunicativa (Muntzel, 1995). En este trabajo se adopta esta postura y, al referirse a las teorías de la ASL, los vocablos “adquisición” y “aprendizaje” también se emplearán indistintamente y como sinónimos, salvo que se indique explícitamente la diferenciación entre ellos.

2.2 El procesamiento de la información

El enfoque dominante de las teorías sobre la comprensión y la producción del lenguaje en el campo de la psicología cognitiva lo constituyen los modelos del procesamiento de la información desarrollados por algunos investigadores como Anderson (1995), Lantolf (1996), Newell y Simon (1972), Pienemann (1998) y VanPatten (1990), entre otros. Dichos modelos plantean la necesidad de estudiar la relación que existe entre el lenguaje y la cognición humana para comprender los procesos psicolingüísticos que intervienen en el desarrollo y el uso de la lengua. El término “procesamiento de la información” se utiliza en psicología para hacer referencia a un conjunto de ideas que se relacionan con enfoques cognitivos que describen y explican la manera en la que el ser humano almacena y transforma información del exterior en la memoria y la forma en la que el cerebro recupera esa información para producir lengua (Wendel, 1997). La línea de investigación que estudia la capacidad cognitiva de los seres humanos postula que estos no pueden prestar atención a todos los estímulos que reciben del exterior, por lo que se ven en la necesidad de seleccionar el *input* al que dirigir su atención y tan solo una parte de toda esa información es procesada en la memoria de trabajo, si bien la magnitud de estas limitaciones depende de las experiencias y las expectativas de cada individuo (Wendel,

1997). Aunque algunos investigadores no están totalmente de acuerdo con estos asertos (DeKeyser, Salaberry, Robinson, y Harrington, 2002; Robinson, 2003a), numerosos estudios llevados a cabo en varias disciplinas - incluidas la de la ASL, en general, y la de los efectos de la planificación de la tarea en la producción oral de aprendices de L2, en particular -, avalan ciertas restricciones en la asignación de los recursos atencionales durante el procesamiento lingüístico (Baddeley, 2003; Baddeley y Logie, 1999; Foster y Skehan, 1996; Leow y Bowles, 2005; Pashler y Sutherland, 1998; Skehan, 1998; Skehan y Foster, 2001; VanPatten, 1990, 2002, 2004; entre otros).

Si bien existen discrepancias entre los distintos modelos, todos coinciden en que la mente almacena y transforma información en la memoria y el cerebro recupera esa información para producir lenguaje. Existe consenso en que el procesamiento de la información requiere de *input*, almacenamiento temporal del material al que se recurre, almacenamiento a largo plazo de información y mecanismos para acceder a esa información desde la memoria a largo plazo (Ellis, 2005b). Este modelo generalizado, denominado por Lantolf (1996) como computacional, debido a las similitudes que presentan la cognición humana y los ordenadores a la hora de almacenar, transformar y recuperar información, presenta una serie de principios (Huitt, 2003) que han servido como la base sobre la cual se fundamentan numerosos ámbitos de la cognición humana y se han aplicado, tanto explícita como implícitamente, a investigaciones sobre la planificación de tareas, entre otras. Uno de esos principios parte de la premisa de que la capacidad de atención del ser humano es limitada. Esto significa que existen límites en la cantidad de información que el ser humano puede procesar a partir del *input* que recibe o para producir *output*. Estas limitaciones hacen que se sature la memoria de trabajo y que los hablantes se vean en la necesidad de priorizar unos aspectos de la lengua en detrimento de otros. Otro principio establece que, cuando los hablantes se enfrentan a una tarea nueva para ellos, deben poner en marcha un mecanismo con el que poder controlar la codificación, la transformación, el procesamiento, el almacenamiento, la recuperación y la utilización de la información. El tercer principio sostiene que el ser humano procesa la información de manera bidireccional, en sentido ascendente para utilizar la información recogida a través de los sentidos y, en sentido descendente, para acceder a la información almacenada en la memoria, lo que implica una mayor atención a las señales lingüísticas del *input*. Sobre estos tres principios generales se fundamentan los siguientes constructos

que se utilizan en el ámbito de la investigación de la planificación de la tarea: la capacidad de la memoria de trabajo, el papel de la atención, la atención a la forma, la hipótesis de la compensación (*trade-off hypothesis*) y la hipótesis del *output* (Ellis, 2005b).

2.2.1 La capacidad de la memoria de trabajo

El concepto de memoria de trabajo fue desarrollado en el campo de la neuropsicología y de las ciencias cognitivas y constituye uno de los procesos psicológicos que intervienen en el aprendizaje del lenguaje. Este evolucionó a partir de las investigaciones que probaron la existencia de diferentes almacenamientos de memoria, a saber, memoria a largo plazo, memoria a corto plazo y memoria de trabajo. La memoria a largo plazo es un sistema cerebral que permite codificar y retener una cantidad ilimitada de información durante un periodo largo de tiempo y mucha de esa información codificada se puede recordar de forma consciente. Aunque, a menudo, memoria a corto plazo y memoria de trabajo se consideran una misma entidad por los aspectos que tienen en común, estas se diferencian por la concepción pasiva y unitaria del almacenamiento de la información de la memoria a corto plazo, en contraposición con la concepción multicomponencial y dinámica que se atribuye a la memoria de trabajo, la cual combina almacenamiento con procesamiento y manipulación de la información (Kormos y Trebits, 2011).

Uno de los modelos de memoria de trabajo más citados en la literatura de la planificación de la tarea es el propuesto por Baddeley y sus colaboradores (Baddeley y Logie, 1999; Baddeley y Hitch, 1974). Con este modelo, los autores distinguieron la memoria a corto plazo de la memoria de trabajo basándose en la descripción y en el análisis de los procesos y las funciones de la memoria. Fue así que surge el concepto de memoria de trabajo como un sistema cerebral que proporciona almacenamiento temporal y manipulación de la información necesaria para tareas cognitivas complejas que precisan procesamiento, modificación o integración, tales como la comprensión del lenguaje, el aprendizaje y el razonamiento (Baddeley, 1992; López, 2011). En otras palabras, la memoria de trabajo pone en marcha un mecanismo de almacenamiento activo, así como mecanismos de almacenamiento provisional de información que proviene del *input* y de la memoria a largo plazo, cuando se precisa retener información específica para ejecutar tareas cognitivas (López, 2011). Por su parte, la capacidad de memoria de trabajo (CMT)

se refiere a los procesos atencionales que mantienen información relevante en un estado de rápida accesibilidad, que permite que dicha información pueda recuperarse o actualizarse conforme a las necesidades de los sujetos (Kane, Conway, Hambrick y Engle, 2007). Por tanto, la memoria de trabajo no solo es almacenamiento y memoria en sí, sino la capacidad de mantener la atención de forma controlada cuando existen interferencias (Engle, Tuholski, Laughlin y Conway, 1999).

Los tres componentes de la memoria de trabajo presentados inicialmente (Baddeley y Hitch, 1974; Baddeley y Logie, 1999) fueron: el sistema ejecutivo central o sistema de control de la atención, el bucle fonológico y la agenda visoespacial. Según Ellis (2005b), los dos componentes que desempeñan un papel importante en el campo de la planificación de tareas son el central ejecutivo y el bucle fonológico. El sistema ejecutivo central es el responsable del control de la atención, de la planificación y de la coordinación de las actividades. Entre sus funciones están la de seleccionar la información necesaria, inhibir la información irrelevante y recuperar y activar información que se encuentra en la memoria a largo plazo (Baddeley, 1996). El término “capacidad de la memoria de trabajo” hace referencia a la capacidad limitada del sistema central ejecutivo. Por tanto, el grado de atención que los aprendices de una L2 prestan a algún aspecto concreto de la lengua cuando ejecutan una tarea depende del grado de automatización que tienen sobre otros aspectos de la lengua. La planificación reduce la carga en la memoria de trabajo y permite que los aprendices sean capaces de controlar el procesamiento de la información y del lenguaje y procesar sistemas múltiples de forma lineal (Ellis, 2005b). Por otro lado, el bucle fonológico también constituye un componente fundamental del sistema de adquisición del lenguaje, ya que se encarga del almacenamiento de la información de tipo lingüístico. La información que almacena el bucle fonológico puede provenir tanto de *input* externo como del interior del propio sistema cognitivo. Se concibe como un sistema que procesa información auditiva, especialmente el lenguaje hablado, denominado “dispositivo fonológico”, el cual, a su vez, está compuesto por un almacén temporal de información acústica, cuyos contenidos desaparecen espontáneamente en pocos segundos (a menos que se intensifiquen mediante la actualización o la repetición) y un sistema de mantenimiento de la información acústico-verbal, el cual, mediante la reactualización articulatoria repetitiva, conlleva que la información se mantenga de forma indefinida (López, 2017). Ellis sostiene que, durante la planificación de una tarea, los

aprendices activan este componente de la memoria de trabajo para acceder a material lingüístico y retenerlo en el bucle fonológico mientras lo editan sirviéndose de sus conocimientos explícitos de la L2. Por tanto, la planificación es un instrumento a través del cual los aprendices de una L2 pueden vencer las limitaciones de la capacidad de la memoria de trabajo (Ellis, 2005b).

2.2.2 El papel de la atención

El concepto de la atención y el papel fundamental que desempeña en la adquisición de la L2 constituye uno de los temas más discutidos en este campo (Schmidt, 2001; Tomlin y Villa, 1994; VanPatten, 1990, 2002, 2004). Tomlin y Villa (1994) realizaron un estudio sobre las investigaciones de los procesos cognitivos en la ASL y analizaron en profundidad las concepciones que se asocian a la atención. Según su análisis, la atención cumple tres funciones: la de la alerta (a los estímulos externos), la de la orientación (el proceso que selecciona fragmentos específicos de la información) y la de la detección (el proceso mediante el cual se presta atención a una característica específica de la lengua). Además, los autores establecen una distinción entre los términos “conciencia” (*awareness*) y “concienciación” (*consciousness*), sosteniendo que el término “concienciación” incluye en su significado las nociones de percepción, comprensión e intención. Según ellos, aunque ninguna de las funciones de la atención implica necesariamente concienciación, la detección puede producirse de forma inconsciente y la atención sin concienciación puede resultar en aprendizaje. Los autores defienden que la función atencional que desempeña el papel más importante en la ASL no es la de la selección, sino la de la detección, ya que la información que se detecta puede registrarse en la memoria y dissociarse de la concienciación. Por otro lado, Schmidt (1990) argumenta que el concepto “inconsciente” puede utilizarse para describir tres situaciones diferentes: el aprendizaje sin intención (se puede aprender sin darse cuenta); el aprendizaje sin conocimiento metalingüístico explícito (ya que no siempre se tiene conocimiento metalingüístico de todas las reglas de la L2 que se aprenden) y el aprendizaje inconsciente, es decir, el que implica prestar atención al *input* y pone en marcha de forma temporal el proceso de atención consciente (*noticing*) para que se produzca el aprendizaje. Schmidt (1995) está de acuerdo en que la detección es necesaria para el procesamiento de nuevos estímulos y argumenta que la información detectada, la cual es seleccionada a

través de la atención focalizada, puede pasar por el proceso de concienciación y es en este nivel atencional en el que el *input* se convierte en *intake*, es decir, en la parte del *input* que seleccionan los aprendices y es objeto de repetición, memorización, análisis e hipótesis (Chaudron, 1985). En un estudio posterior, Schmidt (2001) se muestra reticente a afirmar que la atención consciente es necesaria para el aprendizaje, pero reconoce que la capacidad de atención del ser humano es limitada y afirma que la atención consciente desempeña un papel primordial en la adquisición de la L2, ya que los aprendices son capaces de procesar aspectos de la lengua que no advertirían si no les prestaran atención de forma intencionada. Con respecto a la naturaleza voluntaria de la atención, el autor declara que cuando la atención se focaliza, se obtienen mejores resultados tanto en la comprensión como en la producción lingüística. Cuando a los aprendices se les concede tiempo para planificar, estos tienen la oportunidad de decidir a qué van a prestar más atención, si al mensaje, a la lengua o al mensaje y a la lengua simultáneamente. Esta decisión puede tomarse de forma consciente o inconsciente y puede ser por iniciativa propia o por indicación del docente o del investigador (Crookes, 1989; Foster y Skehan, 1996; Hulstijn y Hulstijn, 1984; Ortega, 1999; Sangarun, 2005; Tavakoli y Skehan, 2005; Wendel, 1997). En otras palabras, aunque las personas tienen capacidad para atender a un estímulo específico con o sin la posibilidad de planificar, los estudios sobre la planificación de la tarea muestran que los aprendices pueden dirigir de forma voluntaria e intencionada la atención a ciertos aspectos de la lengua, aunque no reciban instrucciones al respecto (Schmidt, 2001). Asimismo, el autor afirma que cualquier tipo de aprendizaje, incluido el de segundas lenguas, requiere del almacenamiento de estímulos en la memoria a largo plazo y la atención juega un papel fundamental en este proceso.

En la investigación en torno a la planificación de la tarea oral se ha discutido si, para la ASL, es necesario que los aprendices presten atención a las propiedades formales del lenguaje o si, por el contrario, pueden pasar por alto ciertos aspectos gramaticales, especialmente aquellos que no resultan imprescindibles para la comprensión del mensaje, y centrarse prioritariamente en el significado (Ellis, 2005b; Ortega, 1999). A continuación, se presenta el constructo de “atención a la forma” para profundizar en estas cuestiones.

2.2.3 Atención a la forma

La atención a la forma constituye un enfoque pedagógico que, por lo general, se presenta en contraste con los términos “atención a las formas” y “atención al significado”. La investigación sobre el papel de la atención a la forma toma como punto de partida los trabajos llevados a cabo inicialmente por Long (1991) y, posteriormente, por Doughty y Williams (1998). Long (1991) establece una diferencia entre la “atención a las formas” y lo que él denominó “atención a la forma”. La atención a las formas implica atender únicamente a los elementos lingüísticos de manera descontextualizada, es decir, a la enseñanza explícita de la gramática. Según Long, este enfoque es incompatible con la adquisición de la L2, entendiendo el término “adquisición” como el proceso natural e inconsciente que se desarrolla a través del uso de la lengua en situaciones comunicativas reales. La intención de la enseñanza con atención a la forma, pues, debe centrarse siempre y únicamente en actividades significativas (Long, 1991; Long y Robinson, 1998). Por el contrario, la atención a la forma implica atención a las características lingüísticas a la vez que se intentan resolver escollos comunicativos, mediante la codificación y decodificación del contenido del mensaje; es decir, que la atención a la forma conlleva que los aprendices atiendan a la forma y al significado de forma simultánea. Por otro lado, Doughty y Williams (1998) añaden una tercera distinción: la de la atención al significado, que excluye a las dos anteriores, es decir, cuando los aprendices se centran exclusivamente en la transmisión del mensaje.

Desde la década de los años setenta, el reconocimiento de que los programas sintéticos y los métodos de enseñanza tradicionales no funcionaban como se esperaba, llevó a una minoría de profesores e investigadores de la ASL a recomendar prescindir de una metodología basada en la enseñanza de la gramática en el aula de LE e implementar programas analíticos que se centraran en la atención al significado de forma accidental o implícita, es decir, que trataran la LE no como objeto de estudio, sino que experimentaran con ella de forma comunicativa (Krashen, 1994; Wilkins, 1976). A partir de los años noventa, no obstante, la mayoría de los estudios de la ASL defienden que es útil prestar atención a ciertas formas, enseñar reglas y corregir errores, para algunos aprendices y en algún proceso del aprendizaje (DeKeyser, 1995; Lightbown y Spada, 1990; Lyster, 1994; Spada y Lightbown, 1993; White, Spada, Lightbown, y Ranta, 1991).

Muchos profesores e investigadores han afirmado vehementemente que debería dársele un mayor peso en las aulas a la atención a la forma para que los aprendices logren desarrollar algo más que un lenguaje eficaz para la comunicación. Por el contrario, están los que muestran una orientación más comunicativa y defienden que, aunque atender a la forma puede acelerar los procesos naturales de adquisición, esta focalización no es absolutamente necesaria para alcanzar el desarrollo de la competencia lingüística en la L2. Si bien es cierto que estas cuestiones han generado bastante debate, se ha llegado a la conclusión de que ni la enseñanza centrada en las formas ni la enseñanza centrada en el significado por sí solas garantizan la adquisición completa de la SL. Cierta grado de atención a la forma puede resultar imprescindible, no para la adquisición de vocabulario, sino en el campo de la morfosintaxis, especialmente en edad adulta (Doughty y Williams, 1998). Este aserto se apoya en dos fundamentos. El primero se refiere a la preconcepción de que los aprendices poseen una capacidad de memoria de trabajo limitada – como se expuso anteriormente – que les impide prestar atención a la forma y al significado simultáneamente. Puesto que la tendencia natural de los aprendices es priorizar el significado, es necesario inducirlos a través de tareas específicas a que presten atención a los aspectos formales del lenguaje. El segundo fundamento se erige en la presunción de que la interlengua solo puede desarrollarse si los aprendices atienden a la forma a la vez que al significado (Ellis, 2005a). Doughty y Williams (1998) postulan que la atención explícita a la forma debe darse en circunstancias cognitivas determinadas para que los aprendices sean capaces de integrar las formas y el significado. Según las autoras, existe una “ventana cognitiva” a la que los aprendices se asoman para prestar atención a la forma durante cuarenta segundos, es decir, que son capaces de retener material en la memoria de trabajo durante ese breve instante. Del mismo modo, Doughty (2001) sostiene que los aprendices son capaces de atender a la forma sin tener que interrumpir su discurso. Ahora bien, para que los aprendices puedan involucrarse en una comunicación significativa a la vez que hacen uso de su conocimiento declarativo (es decir, el conocimiento de las reglas y los fragmentos de la lengua que se han aprendido explícitamente), estos deben emplear el tiempo suficiente a fin de asimilar dicho conocimiento antes de desplegarlo en procesos de producción o comprensión de la comunicación (DeKeyser, 1998). La elección de tareas comunicativas se justifica por el hecho de que fomentan el proceso por el que el conocimiento declarativo se convierte en conocimiento implícito o procedimental (es

decir, el conocimiento subconsciente que permite el uso rápido y efectivo de las reglas y los fragmentos de la comunicación, el cual se produce de forma espontánea), que a su vez termina en conocimiento automatizado (es decir, el conocimiento inconsciente y sin esfuerzo que se posee de la L2) (DeKeyser, 2007).

Independientemente de los motivos de las limitaciones atencionales o de si los aprendientes de la L2 dirigen su atención a la forma o al significado, algunos estudios empíricos (Ortega, 1995b, 1999, 2005) han demostrado que la posibilidad de planificar una tarea constituye un medio para aliviar la carga atencional, ya que mitiga las limitaciones de la capacidad de la memoria de trabajo de manera que los aprendices pueden acceder a los conocimientos implícitos y explícitos que poseen de la L2 y dirigir su atención a los aspectos formales de la lengua a la vez que se preparan para un uso del lenguaje comunicativo, posibilitando conectar la forma con el significado de forma simultánea (Ellis, 2005b; Nakakubo, 2011).

2.2.4 La hipótesis de la compensación (*trade-off hypothesis*)

Partiendo de la asunción de que la capacidad de atención es limitada y de los postulados de VanPatten (2002), que establecen que “forma” y “significado” compiten por los recursos atencionales de los aprendices de una L2, surge la necesidad de delimitar las áreas del desempeño lingüístico que se ven afectadas.

En la mayoría de los estudios realizados sobre los efectos de la planificación de la tarea oral sobre la producción oral de los aprendices de L2 (Ahmadian, 2012a; Ahmadian y Tavakoli, 2011; Ahmadian y Tavakoli, 2014; Ahmadian, Tavakoli y Dastjerdi, 2015; Arslanyilmaz, 2012; Nasiri y Atai, 2017; Bamanger y Gashan, 2015; Bei, 2010; D'Ely y sus colaboradoras., 2006; Elder e Iwashita, 2005; Ellis y Yuan, 2005; Fatemi, Tafazoli y Ghanbarizadeh, 2015; Foster, 2000; Foster y Skehan, 1996; Fujita, 2006; Gaillard, 2013; Geng y Ferguson, 2013; Gilabert, 2007; Guará-Tavares, 2009, 2013, 2016; Guará-Tavares, 2008; Kawauchi, 2005a; 2005b; Lee, Oh y Shin, 2007; Levkina y Gilabert, 2012; Mehnert, 1998; Nakakubo, 2011; Nielson, 2014; Nitta, 2007; Nitta y Nakatsuhara, 2014; Ortega, 1995a, 1995b, 1999, 2005; Rafie, Rahmany y Sadeqi, 2015; Rezaei y Tabatabaei, 2015; Saeedi, 2013, 2015; Sangarun, 2001; Sangarun, 2005; Sato y Lyster, 2012; Skehan y Foster, 1997; Skehan y Foster, 2005; Tajima, 2003; Tavakoli y Foster, 2008; Tavakoli

y Skehan, 2005; Wang, 2014; Wang y Song, 2015; Wendel, 1997; Wigglesworth, 1997; Wigglesworth y Elder, 2010; Xhafaj y sus colaboradoras, 2011; Yuan, 2001; Yuan y Ellis, 2003; entre otros), figuran como componentes del desempeño lingüístico algunos o los tres constructos “complejidad”, “precisión” y “fluidez” (CPF). Estas variables emergieron en la investigación de la ASL como “principal epifenómeno de los mecanismos y procesos lingüísticos que subyacen a la adquisición, la representación y el procesamiento de la L2” (Housen y Kuiken, 2009:462) y han constituido el foco de atención de numerosas investigaciones (Larsen-Freeman, 2009; Mavrou, 2016; Robinson, 2011; Skehan y Foster, 2007; Vercellotti, 2012).

Además de las dimensiones lingüísticas de CPF, el léxico constituye un índice importante del desempeño de la SL (Housen, Kuiken y Vedder, 2012a, 2012b; Skehan, 1998) que debería analizarse de forma independiente (Santana-Perera y Arnaiz-Castro, 2018; Skehan, 2009; Tavakoli y Foster, 2008; Wendel, 1997), ya que en algunos estudios (por ejemplo, Foster y Skehan, 1996; Nakakubo, 2011; entre otros) se considera una variable dentro de la complejidad lingüística. Por consiguiente, es pertinente hablar de CPLF (complejidad, precisión, léxico y fluidez) en vez de utilizar el acrónimo reduccionista “CPF”.

A raíz de las investigaciones que incorporaban CPLF, surgió la necesidad de conceptualizar estos constructos de forma más profunda, ya que constituían medidas específicas de evaluación de la ejecución de tareas para la ASL (Skehan y Foster, 2007).

Así, la “complejidad” se ha concebido como la habilidad de emplear una variedad de formas y estructuras sintácticas, ya sean básicas o más sofisticadas, en el desempeño de tareas de producción lingüística (Ortega, 2003; Wolfe-Quintero, Inagaki y Kim, 1998). En otras palabras, constituye el lenguaje elaborado, en términos de cohesión, de variación y de sofisticación de las estructuras lingüísticas, que se corresponde con el límite del nivel de desarrollo de la interlengua de los aprendices de SL, que aún no han interiorizado o automatizado por completo (Ellis y Barkhuizen, 2005; Wolfe-Quintero y sus colaboradores, 1998). Skehan y Foster (1997) la definen como el lenguaje más desafiante y difícil, compuesto por un repertorio más amplio de estructuras empleadas por el aprendiz de L2, el cual se asocia a la etapa de restructuración de la interlengua, es decir, el reconocimiento por parte del aprendiz de las diferencias entre la interlengua y la L2 y

de las deficiencias de la propia interlengua (Schmidt, 1995).

La “precisión” se ha definido como la habilidad de producir lengua sin errores y se vincula al grado de conformidad con la norma equiparable al de un hablante nativo de la lengua meta (Housen y Kuiken, 2009; Housen y sus colaboradores, 2012a; Pallotti, 2009; Skehan y Foster, 2001; Wolfe-Quintero y sus colaboradores, 1998).

El “léxico” se concibe, generalmente, como riqueza de vocabulario (Laufer y Nation, 1995; Lu, 2012; Šišková, 2012). También se utiliza el término “complejidad léxica” (Bulté y Housen, 2012; Skehan, 2009; Wolfe-Quintero y sus colaboradores, 1998) para referirse a la diversidad o variación léxica, la sofisticación léxica o la densidad léxica (Bulté y Housen, 2012; Laufer y Nation, 1995; Lu, 2012; Wolfe-Quintero y sus colaboradores, 1998). La diversidad léxica concierne a la cantidad y a la variedad del vocabulario empleado por el discente (McCarthy y Jarvis, 2010), es decir, a la cantidad de ítems diferentes utilizados y la variación léxica que estos ítems presentan con respecto a ciertas propiedades del vocabulario (Mavrou, 2016). La sofisticación léxica se refiere a la proporción de palabras poco comunes utilizadas en un enunciado (Lu, 2012; Šišková, 2012) y la densidad léxica a la ratio de ítems léxicos que proporcionan información en relación al total de ítems funcionales (artículos, preposiciones, pronombres, etc.) (Johansson, 2009; Laufer y Nation, 1995; Lu, 2012; Šišková, 2012; Wolfe-Quintero y sus colaboradores, 1998).

El término “fluidez” se asocia, de manera general, a un alto dominio de la lengua y concierne a la velocidad, la elocuencia y la facilidad a la hora de producir lengua, el cual se asume sin muchas interrupciones y con un alto grado de semejanza con el habla de usuarios nativos (Housen y sus colaboradores, 2012a; Skehan y Foster, 2001).

Los constructos CPLF son, pues, de gran utilidad para dilucidar cuestiones que guardan relación con el procesamiento y la producción del lenguaje. Especial relevancia constituye la relación e interconexión que existen entre ellos y es en el marco de esa interacción donde surge el interés de varios autores (Robinson, 2001b; Skehan, 1998; VanPatten, 1990) por identificar las áreas del desempeño lingüístico que entran en tensión por los recursos limitados que posee el aprendiz de la SL. Así, mientras que la complejidad se asocia a la voluntad de asumir riesgos a la hora de producir enunciados

nuevos y de experimentar y comprobar hipótesis en torno al sistema de la lengua (Mavrou, 2016; Skehan y Foster, 2001), la precisión refleja cierto conservadurismo, ya que el aprendiz intenta evitar utilizar estructuras y elementos lingüísticos que puedan inducir al error (Skehan y Foster, 2001). En cuanto al léxico, cuando los aprendices se centran en transmitir el significado, deben esforzarse por recuperar ítems léxicos. Este esfuerzo y el uso que se hace de ellos al ejecutar una tarea oral originan efectos perjudiciales para el resto de los componentes de la lengua (Skehan y Foster, 2007).

La mayoría de los estudios que incorporan CPLF para analizar la lengua oral parten de la hipótesis de la compensación (*trade-off hypothesis*) (Skehan, 1998), que plantea que, a la hora de construir un mensaje en L2, se produce una dispersión de la atención debido al carácter finito de los recursos atencionales y a la posible confluencia de códigos diferentes (la lengua materna, la interlengua y la lengua extranjera) (Robinson, 2003a), lo cual conlleva una mayor dificultad de procesamiento y consecuentes efectos de interferencia en el desempeño lingüístico de los aprendices, quienes se ven obligados a decidir qué aspectos de la lengua priorizan en detrimento de otros (Skehan y Foster, 2001). Así, Skehan (1998), Skehan y Foster (2001) y VanPatten (2002) proponen que se podría analizar el *output* de los aprendices en términos de contraste inicial entre forma y significado, siendo la forma la que se refleja en la complejidad sintáctica y en la precisión gramatical, y el significado el que se manifiesta en la fluidez y en el léxico. Aunque el significado es lo que normalmente priorizan los discentes al ejecutar una tarea (VanPatten, 1990, 2002) y, por tanto, los aspectos de la lengua que más atención reciben y más debían desarrollarse, la investigación previa sobre la planificación de la tarea oral en ASL ha demostrado que aun cuando la atención se centra en la forma, los constructos asociados a ella (complejidad y precisión) no necesariamente obtienen resultados óptimos simultáneamente ni en contraposición a los constructos vinculados al significado (léxico y fluidez). Esto ocurre porque cuando los discentes deciden priorizar el control, tienden a producir mensajes con menos errores. Por el contrario, si estos están más predispuestos a asumir riesgos, sus producciones resultan más complejas desde el punto de vista de la sintaxis.

La actitud de los aprendices y hacia dónde enfocan su atención, no obstante, no son los únicos factores que determinan estos resultados. Skehan (1998) defiende que son

la combinación de características de la tarea, así como las condiciones en las que esta se ejecuta, las que influyen en su desempeño y hacen que los efectos de compensación puedan ser modificados, siendo la tarea de información personal, así como las claramente estructuradas, las que mayores beneficios aportan a la precisión y a la fluidez (Skehan, 2009; Skehan y Foster, 2007). Una postura distinta es la que plantea la hipótesis de la cognición (Robinson, 2001a, 2003a, 2003b), que sostiene que son la demanda cognitiva y la complejidad de la tarea a la que se enfrentan los aprendices de lo que depende el grado de atención que estos son capaces de prestar, siendo las de mayor demanda cognitiva y las más complejas las que más recursos atencionales consumen (Robinson, 2003b; Skehan, 2009). Según la hipótesis de la cognición, las tareas promueven solo fluidez o complejidad y precisión (Robinson, 2011). Así, cuanto más difícil es la tarea desde el punto de vista cognitivo, mayor grado de complejidad y precisión se alcanzará simultáneamente. En las tareas monológicas simples se enfatiza, no obstante, la fluidez. Robinson (2001b), además, mantiene que existe una correlación entre estos dos constructos y, por consiguiente, son dependientes el uno del otro. La hipótesis de la compensación, sin embargo, predice que complejidad y precisión no van siempre de la mano.

Sí parece haber consenso, en líneas generales, en que otorgar tiempo para planificar una tarea oral, tanto con antelación a su ejecución, como durante la ejecución, puede atenuar los efectos de competencia entre los componentes CPLF, facilitar su desarrollo óptimo y, consecuentemente, contribuir a la adquisición de la L2 (Yuan y Ellis, 2003).

El constructo “atención a la forma” comenzó a despertar un mayor interés entre los investigadores de L2 a raíz de los hallazgos de las metodologías de adquisición natural, los cuales revelan que cuando una clase de ASL está totalmente enfocada hacia el significado, algunas características lingüísticas no alcanzan el nivel de desarrollo al que se aspira, incluso a pesar de años de instrucción y práctica de la lengua en el aula. Es a raíz de este interés por la atención a la forma/significado cuando comienza a investigarse el impacto que tiene en el *output* y las funciones que este desempeña en su proceso.

2.3 La hipótesis del *output*

La observación sistemática en aulas de inmersión, junto con la propia naturaleza de la competencia oral en SL, motivó la hipótesis del *output*, que parte de la idea de que la producción de lengua (ya sea escrita o hablada) contribuye de forma directa a la ASL siempre que se cumplan ciertas condiciones (Swain, 1985, 1995, 2005).

La hipótesis del *output* refuta la hipótesis del *input* propuesta por Krashen (1985), que postula que la adquisición de la lengua solo es posible si los aprendices reciben el *input* adecuado. Krashen, además, sostenía que el *output* surge como consecuencia de la adquisición de la lengua (*adquisición*, en este contexto, como “un proceso natural e inconsciente que se desarrolla a través de su uso en situaciones comunicativas reales”), pero no necesariamente contribuye a la *adquisición* de la lengua. Swain (1985) se cuestionó si, al emplear tanto tiempo en proporcionar *input* comprensible a los aprendices, se les estaba limitando su acceso a las estructuras gramaticales que necesitaban para el uso comunicativo de la lengua. La autora cuestionó la hipótesis de Krashen fundamentándose en las observaciones en sus clases de francés, las cuales le llevaron a la conclusión de que los estudiantes que participaban en programas de inmersión lingüística mostraban adquirir un mejor nivel en las destrezas de comprensión oral y de comprensión escrita que los estudiantes que asistían a clases de francés como LE tradicionales, pero, aunque también eran capaces de transmitir el significado en L2, no desarrollaban las destrezas de producción de habla ni de producción escrita de forma equiparable (Swain, 1985, 2005; Swain y Lapkin, 1995). Así, Swain (1985) sostiene que la producción lingüística es tan importante como el *input* para alcanzar un nivel óptimo de conocimiento de la gramática y de la competencia sociolingüística. Según la autora, mientras que el *input* implica principalmente procesos semánticos, el *output* consciente hace que los aprendices activen los procedimientos sintácticos que organizan los significados, lo cual fomenta la ASL.

La hipótesis del *output* sostiene que los beneficios de la producción para la ASL no dependen únicamente de las aportaciones que los discentes reciben de su interlocutor, ya sea este un instructor, un compañero o cualquier otra persona. Uno de los aspectos lingüísticos que mejora con el desarrollo del *output* oral es la fluidez, ya que este implica el uso de la lengua y facilita la producción y la práctica (DeKeyser, 2017; Loewen y Sato,

2018; Lyster y Sato, 2013). Swain (1985, 1993, 1998, 2005) y Swain y Lapkin (1995), además, señalan tres funciones que influyen en una mayor corrección de la morfología y de la sintaxis en la SL: la concienciación de las lagunas lingüísticas (*noticing*), la formulación y comprobación de hipótesis (*hypothesis testing*) y la función metalingüística (*conscious reflection*).

2.3.1 La función de la concienciación de las lagunas lingüísticas (*noticing*)

La hipótesis del *output* plantea que la producción de lengua fomenta la concienciación de las lagunas lingüísticas en la LE siempre que los aprendices sean capaces de reconocer las formas lingüísticas de la LE y de percibir que son diferentes de su propia interlengua. De esta manera, toman consciencia de los conocimientos que tienen de la L2 y de los que aún no han adquirido cuando no pueden expresar con precisión lo que desean expresar. Es decir, la actividad de producir L2 puede hacer que los aprendices reconozcan de forma consciente algunos de sus problemas lingüísticos, ya sean de tipo léxico o relativos a algún aspecto gramatical. Cuando esto sucede, pueden activarse procesos cognitivos que podrían generar un conocimiento lingüístico nuevo para el aprendiz o consolidar el conocimiento que este ya posee (Swain, 1993, 1995; 1998; Swain y Lapkin, 1995). Pero la concienciación de las lagunas lingüísticas no conduce necesariamente a la ASL. Cuando un aprendiz descubre una laguna lingüística al producir lengua, puede reaccionar de tres formas diferentes. La primera es ignorándola. De esta manera, la interlengua del aprendiz no se desarrollaría y se produciría la fosilización. La segunda es detectándola y concentrándose en el *input* posterior relevante. Esta reacción puede establecer un vínculo entre el *input* y el *output*. Un *input* relevante posterior a la identificación de una dificultad lingüística permitiría que el aprendiz se concentrara en el proceso de comprensión y se sintiera motivado a profundizar en la manera en la que transmitir el mensaje que inicialmente le resultaba difícil de estructurar (Izumi, 2002; Izumi y Bigelow, 2000; Swain, 1993). La tercera forma es esforzándose en recuperar su conocimiento interiorizado con el fin de hallar la forma lingüística o el léxico adecuados. Esta reacción llevaría a la consolidación y a la automatización del conocimiento de la L2.

2.3.2 La función de la formulación y comprobación de hipótesis (*hypothesis testing*)

Otra manera en la que la producción de lengua puede conducir a la ASL es por medio de la formulación y comprobación de hipótesis. Al producir lengua, los aprendices pueden comprobar si su mensaje es comprensible o si es correcto desde el punto de vista formal. Puesto que el conocimiento receptivo de los aprendices está generalmente más consolidado que su conocimiento productivo, estos son capaces de modificar y mejorar su producción a la vez que examinan sus hipótesis internamente. Cuando los aprendices emiten un enunciado tras pasar por estos procesos, sus producciones alcanzan un nivel óptimo si el sistema de comprobación de hipótesis se aplica correctamente (De Bot, 1996). En otras palabras, los aprendices pueden usar el *output* para probar nuevas formas y estructuras mientras expanden su interlengua con el fin de emitir sus enunciados de la forma más precisa posible. Un *output* erróneo puede llevar al aprendiz a reformular su propio mensaje, lo cual también forma parte del proceso de aprendizaje (Swain y Lapkin, 1995).

2.3.3 La función metalingüística (*conscious reflection*)

La tercera función de la hipótesis del *output* es la metalingüística, mediante la cual los aprendices usan la lengua como instrumento mediador para reflexionar sobre la producción de lengua. Esta función implica una actividad cognitiva, puesto que requiere de la capacidad de utilizar la lengua como un medio para investigar sobre la propia lengua y como herramienta para la resolución de problemas cuando los aprendices se enfrentan a una tarea difícil de producción de lengua. Así, la metalingüística, en un contexto de “construcción del significado”, puede realizar la función de profundizar en las formas y las reglas de la L2 y la de relacionar las formas y las reglas con el significado que los aprendices pretenden transmitir (Doughty y Williams, 1998).

Siguiendo los planteamientos de esta hipótesis, para poder activar las dos primeras funciones en un contexto de aula, es necesario utilizar, en primer lugar, tareas que fomenten el *output*. En segundo lugar, es conveniente otorgar tiempo a los aprendices para planificar sus tareas, pues, de esta manera, tienen la oportunidad de evaluar sus discursos internos, reflexionar sobre las dificultades lingüísticas que se encuentran, comprobar la comprensibilidad del mensaje que desean expresar o modificar dicho

mensaje si detectan que no es correcto, para lo cual acuden a su memoria de trabajo. Cuando los aprendices detectan un problema y analizan la fuente del problema, su conocimiento metalingüístico se ve reforzado. Cuanto más profundo sea el análisis, más sólido se vuelve el conocimiento en la memoria y más se desarrolla su interlengua. Estas acciones conllevan una mejora de la producción oral y, por ende, el aprendizaje (Nakakubo, 2011). Asimismo, cuando los aprendices están realizando una tarea de producción, solos, en parejas o en grupos, se esfuerzan por resolver sus dificultades cuando han percibido alguna laguna lingüística. La planificación les permite centrarse en las formas, en el significado o en ambos aspectos.

Por otro lado, la función metalingüística se desempeña particularmente utilizando en el aula tareas cooperativas, con las que los discentes puedan prestar atención a las formas a la vez que se encuentran en el proceso de expresar los significados que tienen la intención de comunicar (Doughty y Williams, 1998). Según los estudios llevados a cabo para validar la hipótesis del *output* (Donato, 1994; Kowal y Swain, 1994, 1997; LaPierre, 1994; Swain y Lapkin, 1995) cuando los aprendices interactúan para resolver problemas lingüísticos mientras planifican una tarea, se produce una retroalimentación muy valiosa desde el punto de vista pedagógico, ya que estos tienden a recordar las soluciones correctas.

Los estudios mencionados de Swain y sus colaboradoras analizan situaciones en las que los aprendices responden a sus lagunas lingüísticas tanto en tareas individuales como en parejas o pequeños grupos. En los casos que implican estructuras participativas se plantea que, a través del *output* en tareas colaborativas, los discentes pueden concienciarse de determinados aspectos de la lengua. Es por ello por lo que el enfoque interaccionista, que se apoya en gran medida en la hipótesis del *output* comprensible de Swain (1985, 1995, 2005), sostiene que llevar al aula actividades que fomenten que los aprendices hablen sobre la lengua que producen puede llevar a la familiarización con ciertas formas lingüísticas y a la concienciación de la relación que existe entre esas formas lingüísticas y el significado que transmiten (Arnaiz-Castro y Peñate Cabrera, 2004).

2.4 El papel de la interacción en la ASL

A finales de la década de los sesenta y durante la década de los setenta, algunos investigadores del ámbito de la sociolingüística comenzaron a prestar atención al papel de la interacción conversacional en la ASL. Por ejemplo, Garfinkel (1967), y Hatch (1978a; 1978b) analizaron el papel de la negociación de significado en la interacción entre hablantes nativos (HN) y no nativos (HNN) y entre dos HNN cuando surgían problemas de comunicación. Garfinkel (1967) empleó el término “negociación” para referirse al proceso mediante el cual los sujetos estructuran relaciones sociales en una conversación estableciendo turnos de habla y comunicando mensajes con sentido entre ellos.

Los trabajos de Hatch constituyeron un punto de inflexión en el estudio de la ASL al afirmar que el aprendizaje de la L2 emanaba del uso comunicativo de la lengua, en contraposición a los postulados de Krashen (1985), quien, como se indicó anteriormente, mantenía que el *input* comprensible era condición necesaria y suficiente para la ASL y que el aprendiz primero adquiere la lengua y posteriormente la usa (García Mayo y Alcón Soler, 2013).

A raíz de la investigación del análisis del discurso de Hatch y del enfoque comunicativo, surge la hipótesis de la interacción, desarrollada, sobre todo, por Long (1983, 1985, 1996), quien plantea que existe una estrecha relación entre la participación de los aprendices en la interacción conversacional y la ASL. En esta hipótesis, pues, se inspira el enfoque interaccionista en el contexto de instrucción de L2, en el que el escenario ideal para el desarrollo de la lengua es la interacción entre aprendices, del mismo o diferente nivel, o entre aprendices y hablantes más competentes, como puede ser el profesor, con la tarea como unidad metodológica y de análisis (Doughty y Williams, 1998). La hipótesis de la interacción ha generado, además, estudios en los que los participantes de la interacción eran aprendices de L2 y HN (véase, por ejemplo, Pica, Lincoln-Porter, Paninos, Linnell, 1996; Wagner, 1996).

Los efectos obtenidos a raíz de la investigación de la interacción han llevado a considerarla como un componente en el contexto de instrucción de ASL que aborda la manipulación de los procesos y los mecanismos del aprendizaje de L2 (Fujii y Mackey, 2009; García Mayo y Alcón Soler, 2013; Loewen, 2014; Loewen y Sato, 2018; Long,

2017; Mackey, 2006; Pica, 1994; VanPatten, 2017; entre otros). Estos estudios han analizado las modificaciones que puede experimentar el discurso, así como los malentendidos que se producen durante las interacciones entre un HN y un HNN o entre dos HNN (Gass y Varonis, 1985; Pica, 1988; Porter, 1986; Gass y Varonis, 1991).

La interacción, sus efectos, componentes y variables han despertado, pues, un considerable interés y ha sido objeto de numerosos estudios y publicaciones (Gass, 2003; Lyster y Ranta, 2013; Lyster, Saito, y Sato, 2013; Mackey, Abbuhl, y Gass, 2012; Plonsky y Brown, 2015; Plonsky y Gass, 2011; entre otros). En general, en estos trabajos se ha reconocido que la interacción favorece la ASL, pues mejora la comprensión, permite que los aprendices modifiquen sus enunciados y se fijen en las formas lingüísticas que han necesitado para realizar la tarea. Esto ha llevado a los investigadores a desviar su foco de atención hacia detalles más específicos de los componentes de la interacción que puedan ser más o menos eficaces para el aprendizaje de la L2. Estos componentes y variables específicas de la interacción son el *input*, la negociación de significado, la negociación de la forma y el *output* modificado como resultado de los turnos de habla y la concienciación de las lagunas lingüísticas, cuyas funciones ya se han descrito en el apartado 2.3.

2.4.1 El *input* en la interacción

El *input* es un componente que aparece en todas las teorías de ASL, incluyendo el enfoque interaccionista, y se reconoce como necesario para el aprendizaje de segundas lenguas (Loewen y Sato, 2018; Mackey y Gass, 2015). Los investigadores de la interacción se han interesado por el *input* que reciben los aprendices tanto si este es natural, pre-modificado (es decir, simplificado, adaptado o elaborado) o modificado a raíz de la interacción. Según los resultados de sus investigaciones, es el *input* modificado a raíz de la interacción el que aporta mayores beneficios en cuanto a la comprensión (Loschky, 1994; Pica, Young y Doughty, 1987) y el que en general más contribuye a la adquisición de la L2 (Baleghizadeh y Borz, 2007; Ellis y He, 1999; Ellis, Tanaka y Yamazaki, 1994; Mackey, 1999; Maleki y Pazhakh, 2012).

2.4.2 La negociación de significado

La hipótesis de la interacción plantea que, cuando en una conversación surgen problemas

comunicativos, el significado se puede negociar, por lo que se entiende que la interacción conversacional facilita la adquisición lingüística. Por ese motivo, los investigadores se han interesado, mayoritariamente, en la frecuencia con la que se produce la negociación de significado, los motivos por los que se han producido y los factores que influyen para que se produzcan (por ejemplo, Long y Porter, 1985; Lyster y Ranta, 1997; Pica, 1994).

Como se indicó anteriormente, la negociación de significado consiste en intercambios comunicativos que los participantes de una conversación realizan para evitar obstáculos comunicativos o resolver alguno que ya se ha producido. En el discurso interactivo pueden producirse las siguientes modificaciones interactivas, entendidas estas como mecanismos empleados en el proceso de negociación para reparar problemas de comunicación (Long, 1983, 1996; Pica, 1991, 1994; Pica y sus colaboradores, 1996): a) la comprobación de comprensión; es decir, cuando uno de los hablantes comprueba si su interlocutor ha entendido el enunciado precedente formulando preguntas de comprensión, tales como ¿entiendes?; ¿sabes a qué me refiero?, etc.; b) las peticiones de aclaración; esto es, cuando el hablante realiza preguntas porque no comprende el mensaje que ha emitido su interlocutor, como, por ejemplo, ¿cómo?, ¿qué quieres decir?, etc.; c) la modificación de la producción; es decir, cada vez que uno de los participantes en la conversación modifica su enunciado al recibir *feedback* correctivo de su interlocutor.

Mientras que las modificaciones interactivas descritas en a) y b) apuntan a favor de la fluidez y de la comprensión de los mensajes (lo cual se asocia la negociación del significado), la modificación de la producción se relaciona con la negociación de la forma, constructo que se presenta a continuación.

Por último, es fundamental destacar que la cantidad y la calidad de la negociación de significado pueden variar en función del tipo de tareas en las que se involucran los aprendices y las condiciones predominantes de la tarea. Estos aspectos se analizan en detalle en el capítulo 3.

2.4.3 La negociación de la forma

La negociación en las interacciones no solo permite que los aprendices tomen conciencia de rasgos del *input* que pasarían por alto de no tener la oportunidad de interactuar entre

ellos, sino que además pone en marcha distintos procesos primordiales de la adquisición que no se limitan a la comprensión del significado, sino que contribuyen a la interiorización de las formas gramaticales implicadas (Doughty y Williams, 1998). Es por ello, y por la creencia de que en contextos de aula no siempre se negocia el significado (Eckerth, 2009), por lo que algunos investigadores ampliaron su ámbito de estudio para incluir la negociación que ocurre como resultado de un deseo de mayor adecuación o corrección lingüística por parte de los aprendices en lugar de como resultado de un problema comunicativo (Ammar y Spada, 2006; Ellis, Loewen y Erlam, 2006; Li, Zhu y Ellis, 2016; Long, Inagaki y Ortega, 1998; Lyster y Ranta, 1997, 2013; Mackey, 2006; Yang y Lyster, 2010; entre otros).

Las modificaciones interactivas también permiten a los aprendices formar y comprobar hipótesis sobre el funcionamiento del lenguaje a la vez que aumenta implícitamente el conocimiento metalingüístico de la L2. Esta formación y comprobación de hipótesis se facilita al proporcionar la tercera de las modificaciones interactivas mencionadas en el apartado anterior: el *feedback* correctivo. Este se produce, pues, cuando uno de los interlocutores responde a las dificultades lingüísticas que el otro tiene para emitir un mensaje formalmente correcto aun cuando el sentido del enunciado está claro o se ha aclarado previamente.

Existen algunas distinciones con respecto al *feedback* correctivo, entre las que se incluyen la evidencia negativa y la evidencia positiva (Leeman, 2003). Mientras que la evidencia negativa indica a los aprendices lo que no es aceptable en la lengua meta, la positiva aporta ejemplos de enunciados bien formulados. No obstante, cuanto más explícito sea el *feedback* correctivo, tal como la corrección explícita o la información metalingüística, mejor lo perciben los aprendices y más influye en su sistema de interlengua. El *feedback* correctivo debe darse, por tanto, explícitamente para que surta efecto en la reformulación del mensaje (Doughty y Varela, 1998; Leeman, 2003).

En conclusión, la negociación de la forma puede contribuir al desarrollo de las estructuras gramaticales internas de los aprendices de forma efectiva. En el contexto de aula en el que se utiliza el método comunicativo, en el que la interacción se lleve a cabo de forma habitual, la negociación de la forma se puede producir conjuntamente con la de significado. Un estudio que ilustra estos pronunciamientos es el estudio llevado a cabo

por Tuan y Storch (2007) con diecisiete aprendices vietnamitas de ILE que planificaron una presentación oral en pequeños grupos para después presentarla de forma individual. El grupo que más interactuó y que se centró tanto en la forma como en el significado, fue el compuesto por aprendices con distintos niveles de competencia lingüística.

2.4.4 El *output* modificado

Las investigaciones basadas en la hipótesis de la interacción de Long (1983, 1985, 1996) se han centrado también en el *output* modificado de los aprendices como resultado de la negociación de significado y de las reformulaciones producidas a raíz de la concienciación de las lagunas lingüísticas. Las referencias teóricas sobre el papel del *output* en la adquisición de L2 se han descrito en el apartado 2.3 de este capítulo.

2.4.5 Características de los interlocutores

Un factor relevante en la eficacia de la interacción radica en los efectos que los interlocutores ejercen sobre ella (véase, por ejemplo, Long, 1983; Long y Porter, 1985; Pica, 1988; Gass y Varonis, 1985). La estructura participativa en las interacciones, los diferentes patrones de interacción que se han identificado y el nivel de competencia lingüística de los interlocutores han sido las características más analizadas por los investigadores de la interacción en la ASL.

2.4.6 La interacción diádica entre iguales

La interacción incluye diferentes estructuras participativas en el aula, como pueden ser la clase entera, pequeños grupos, interacción profesor-discente e interacción diádica entre iguales, siendo esta última la que probablemente más se practique en las aulas con orientación comunicativa (Loewen y Sato, 2018). Mientras que la clase entera y, normalmente, los pequeños grupos interactúan con el docente, la interacción diádica entre iguales, como el término indica, es la que se da entre compañeros de clase. Jacobs (1998) reporta las ventajas potenciales que tienen los emparejamientos o agrupamientos frente a la enseñanza centrada únicamente en el docente, entre las que destacan un posible incremento de la cantidad de producción oral por parte de los aprendices, reducción de la ansiedad, mayor motivación, aumento de la autonomía, posibilidad de que los estudiantes

aprendan a trabajar colaborativamente e incremento del aprendizaje, en general.

Con todo, y a pesar de los potenciales beneficios mencionados, los detractores de la enseñanza no centrada en el docente manifiestan que existe el riesgo de que la interacción entre aprendices con una L1 común pueda dar lugar a producciones *pidginizadas* en L2 y a la consecuente fosilización de la interlengua (Ellis, 2003; Prabhu, 1987).

Por otro lado, algunas investigaciones han analizado las conversaciones diádicas entre aprendices para comprobar si estas potencian eficazmente las tareas, si los aprendices realmente prestan atención a lo formal durante la planificación y el desarrollo de una actividad, y si realmente dichas interacciones constituyen una fuente para obtener el *input* necesario para la adquisición (véase Philp, Adams e Iwashita, 2013; Sato y Ballinger, 2016). Estos, basándose en las unidades de análisis del discurso interactivo, los denominados “episodios relacionados con el lenguaje” (ERL) (del inglés, *Language-Related Episodes*), que se producen cuando los interlocutores intercambian información o negocian para resolver problemas de comprensión o aspectos lingüísticos (Swain y Lapkin, 1998) (llamados también, en este último caso, “episodios centrados en la forma” (ECF) (del inglés, *Focus-on-Form Episodes*) (Nassaji, 2013), han llegado a la conclusión de que el discurso puede llegar a ser gramaticalmente más preciso cuando los aprendices interactúan entre ellos que cuando lo hacen con el docente, siempre que estos se centren en las formas (Nassaji, 2013) e incluso se generan más oportunidades para una óptima interacción (Soler, 2002), especialmente en espacios en los que los interlocutores interactúan en privado (Batstone y Philp, 2013).

Del mismo modo, la interacción entre iguales puede proporcionar beneficios psicológicos, ya que sentirse cómodo interactuando con compañeros puede influir de manera positiva en el procesamiento de la L2 del aprendiz, pues no solo aumenta la cantidad de producción de lengua, sino que además es más probable que sean capaces de detectar errores en los enunciados de sus interlocutores, de corregir dichos errores y de modificar sus propios errores al recibir *feedback* (Loewen y Sato, 2018).

Por otro lado, puesto que la interacción social implica emociones fuertes que pueden influir en los resultados (Swain y Miccoli, 1994), se han llevado a cabo estudios

(Santana-Perera y Arnaiz-Castro, 2018; Xhafaj y sus colaboradoras 2011) que, en lugar de centrarse únicamente en metodologías de investigación cognitiva, analizan la compleja naturaleza de la interacción entre iguales y la manera en la que cada aprendiz percibe sus propias interacciones, ya que al explorar las perspectivas internas, los aprendices pueden descubrir aspectos relevantes de sus experiencias cuando trabajaron en parejas.

Asimismo, el nivel de confort de los aprendices depende en gran medida de la relación que co-construya la pareja durante la planificación o la ejecución de la tarea y la principal condición para que la interacción sea verdaderamente efectiva y conduzca a la adquisición de la L2 obedece al patrón de interacción que asuman los aprendices (Storch, 2001a, 2002a, 2002b; Watanabe, 2008; Watanabe y Swain, 2007).

2.4.7 La interacción desde la perspectiva sociocultural de la mente

Muchos estudios de investigación interaccionista se nutren de la teoría sociocultural de la mente del psicólogo Lev Vygotsky (1978), que entiende que el conocimiento y el desarrollo cognitivo del ser humano están estrechamente relacionados con sus interacciones en el contexto socio-histórico-cultural. Estos estudios examinan los procesos de desarrollo desde un punto de vista holístico y no centrándose en el individuo ni en su entorno de forma aislada, ya que la lengua no se considera únicamente un artefacto genético, sino que su desarrollo también depende de factores sociales como pueden ser las interacciones conversacionales (Ohta, 2000). Estas ideas se han dado a conocer en el campo de ASL, gracias, principalmente, a la labor investigadora de Lantolf y sus colaboradores (Frawley y Lantolf, 1985; Lantolf, 2000; Lantolf y Appel, 1994; Lantolf y Thorne, 2006, 2007). Según este enfoque, el desarrollo cognitivo del ser humano se constituye en la actividad social mediada por la lengua y la interacción, y las manifestaciones de los interlocutores se consideran factores cruciales para el aprendizaje de la L2 (Ohta, 2013).

La teoría sociocultural estudia la vinculación que existe entre el lenguaje y la mente. Según Vygotsky, para que un individuo pueda transmitir lo que hace y lo que piensa de manera racional e intencional a otros individuos, precisa de un sistema mediador que no es otro que el lenguaje. Se entiende que todo aprendizaje es producto de la interacción social y que es el lenguaje el que capacita al ser humano en el desarrollo de

las funciones mentales superiores, tales como la memoria, la atención voluntaria, la planificación, el pensamiento racional y la resolución de problemas. Según estos planteamientos, el aprendizaje es un proceso de transformación cognitiva y social que se produce en contextos cooperativos, ya que el individuo aprende observando e interactuando con otros individuos en actividades dirigidas hacia un objetivo, a través de artefactos culturales, de los cuales el lenguaje es el más relevante. Las funciones mentales superiores se activan en primer lugar en el plano social (intermental), es decir, en interacción con otros individuos y, con el paso del tiempo, estas habilidades se interiorizan en el plano psicológico (intramental) hasta el punto en el que el individuo es capaz de operar independientemente, sin la ayuda de otros. Vygotsky centró su trabajo en el desarrollo cognitivo de los niños por lo que en las interacciones que analizó participaban normalmente un experto adulto (es decir, un individuo más competente, como puede ser un profesor, un progenitor o un tutor) y un novato (es decir, un principiante, el niño).

El psicólogo planteó dos niveles de desarrollo en los niños, el nivel real y la zona de desarrollo próximo (ZDP), que designa la diferencia entre lo que un individuo puede hacer por sí solo, es decir, lo que ya ha adquirido, y lo que puede hacer con la ayuda de otras personas, es decir, lo que está en proceso de adquisición. Los docentes de L2 deben tener en cuenta la ZDP para promover niveles de progreso y autorregulación a través de actividades cooperativas ya que, según la teoría sociocultural, lo fundamental no es la transferencia de habilidades del experto al novato, sino el uso colaborativo de las formas de mediación que llevan a crear, a obtener y a comunicar sentido (Moll, 1993).

El progreso de la ZDP se ha relacionado con la metáfora de “andamiaje” (*scaffolding*), estructura de apoyo que el experto ofrece al principiante durante la interacción a fin de ejecutar la tarea satisfactoriamente. Al interactuar, los aprendices muestran sus habilidades para apuntalar cada una de sus aportaciones de tal modo que los logros colectivos superan los que podrían alcanzar de forma individual (Donato, 1994). Este concepto fue inicialmente acuñado por Wood, Bruner y Ross (1976) para referirse al marco temporal que se construye respecto a los diferentes niveles de ayuda que el adulto ofrece al niño en una situación familiar para que este pueda terminar una tarea que no habría sido capaz de resolver por sí solo, que posteriormente es extraído cuando ya es

capaz de desempeñar tareas de forma independiente. Este andamiaje tiene lugar en la ZDP, que, como se indicó anteriormente, es el espacio en el que se produce el aprendizaje. La colaboración entre un experto y un principiante, o incluso entre dos principiantes, brinda la oportunidad de avanzar la ZDP de cada aprendiz al entenderse que es en el contexto social donde se produce la transferencia de funciones cognitivas al plano individual (Anton, 2010).

Las definiciones originales de experto y novato dieron lugar a la creencia de que la relación entre estos podía ser únicamente unidireccional, de experto a novato. No obstante, los investigadores que han aplicado esta premisa en el contexto de la ASL convienen en que el andamiaje puede producirse en ambas direcciones en las interacciones de los aprendices, independientemente de su bagaje lingüístico y cultural (Ohta, 2001), puesto que han demostrado que las parejas formadas por aprendices expertos y principiantes, o incluso por aprendices con el mismo nivel de competencia de la L2, pueden llegar a alcanzar producciones de mayor calidad ya que son capaces de aportarse sus conocimientos lingüísticos y recursos el uno al otro, resultando esta combinación en un nivel de desempeño superior al del nivel individual de competencia (Alegria de la Colina y García Mayo, 2007; Donato, 1994; Guk y Kellogg, 2007; Ohta, 2000, 2001; Philp y sus colaboradoras, 2013; Swain y Lapkin, 1998; Watanabe, 2008). Por tanto, el aprendiz adquiere un primer plano como agente social en el aprendizaje de la L2 y en los instrumentos de mediación que utiliza a través del contexto social del aprendizaje que contribuirán a que éste adquiera la lengua y la cultura meta de manera individual y en función de los antecedentes culturales de cada aprendiz en particular. Las relaciones sociales que se construyen durante el diálogo colaborativo, sumado a la atención que los aprendices prestan a las dimensiones socio-afectivas, llevan al aprendizaje lingüístico de los interlocutores que participan en una interacción (Watanabe, 2008). Swain (1997) definió el concepto de “diálogo colaborativo” como el diálogo en el que el conocimiento lingüístico se construye por el esfuerzo mutuo de dos o más individuos. La autora sostiene que, durante el diálogo colaborativo, los aprendices tratan de resolver problemas lingüísticos a través del esfuerzo mutuo, traspasando, consecuentemente, su estado cognitivo y lingüístico. En trabajos posteriores, Swain reemplaza el término “diálogo colaborativo” por *languageing* y lo define como el “proceso por el cual se construyen significados y se moldean conocimientos y experiencia a través

de la lengua” (Swain, 2006:89). Por eso, se asume que el aprendiz es capaz de interiorizar el conocimiento construido durante el *languageing* y transformarlo en conocimiento individual y, por ende, en adquisición. Si además tienen tiempo suficiente para planificar una tarea en pareja, los aprendices realizan comentarios explícitos sobre las formas lingüísticas que deben emplear a través del metalenguaje (Long, 1991; Xhafaj y sus colaboradoras, 2011).

Con todo, aunque se presupone que la interacción social entre iguales debería fomentar el desempeño satisfactorio de las tareas encomendadas y la consecuente interiorización y adquisición de la lengua, no en todas las ocasiones se produce andamiaje ni se alcanzan los resultados deseados (consúltense, por ejemplo, DiNitto, 2000; Lockhart y Ng, 1995; Nelson y Carson, 1998; Nelson y Murphy, 1993; Storch, 2001b). No basta con emparejar o agrupar a los aprendices para que estos planifiquen y posteriormente ejecuten una tarea, sino que también es necesario garantizar que son capaces de trabajar eficazmente y apoyarse mutuamente durante el aprendizaje.

2.4.8 Aprendizaje colaborativo

Desde los años noventa algunos investigadores cuestionaron el valor de la interacción entre aprendices de L2 como oportunidad de adquisición lingüística. Para discernir si esto era así, comenzaron a llevarse a cabo estudios sobre la colaboración entre alumnos durante la realización de tareas comunicativas de diversa índole. Platt y Brooks (1994) analizaron la interacción colaborativa de aprendices de L2 que resolvían una tarea de intercambio de información y observaron que no se limitaron a intercambiar la información según las instrucciones, sino que también usaron la lengua, tanto su L1 como la lengua meta, para reflexionar sobre los objetivos de la tarea y para realizar una puesta en común sobre los procedimientos que debían seguir para ejecutarla. Swain y sus colaboradoras observaron que, durante el trabajo colaborativo, la lengua se convierte en una herramienta psicológica en la mediación de los aprendices que facilita la consecución de la tarea, hasta el punto de que la naturaleza de esta puede cambiar y, por consiguiente, también los resultados (Swain, Brooks y Tocalli-Beller, 2002). Aun así, no existen garantías de que el trabajo colaborativo sea siempre beneficioso y tenga un efecto positivo para todos los aprendices, si se tienen en cuenta sus diferencias individuales, tales como

su forma de aprender, el uso que hacen de lo aprendido y sus estrategias comunicativas, pero especialmente, si los interlocutores no muestran una orientación realmente colaborativa. Por otro lado, no solo la motivación y el interés por aprender es fundamental, sino que muchos aprendices confían únicamente en las aportaciones de los profesores y no se muestran muy entusiastas a la hora de trabajar en pareja (Kinsella y Sherak, 1998).

Posterioros estudios efectuados desde la perspectiva sociocultural fomentan el trabajo cooperativo entre iguales en el aula de L2, ya que el uso de tareas colaborativas ha mostrado la eficacia de la interacción entre iguales (Alegría de la Colina y García Mayo, 2007; Azkarai y García Mayo, 2015; Basterrechea y García Mayo, 2013; García Mayo y Azkarai, 2016; Kim y McDonough, 2008). En numerosas ocasiones, cuando los aprendices dialogan sobre aspectos gramaticales durante la planificación de una tarea, incorporan la forma que acordaron mutuamente cuando la desempeñan individualmente como la correcta de entre su repertorio (Swain y Lapkin, 2001).

2.4.9 Patrones de interacción

De los trabajos que se han realizado en torno a la investigación de los beneficios del trabajo colaborativo para la ASL, destaca la labor de Neomy Storch (1998, 1999, 2001a; 2001b, 2002a, 2002b) con aprendices adultos de inglés como L2. A lo largo de su estudio, la investigadora observó que no todos los aprendices siguen una misma dinámica de conducta cuando planifican una tarea en pareja. Así, Storch identificó cuatro patrones diferentes de interacción diádica que se caracterizan por diversos grados de mutualidad e igualdad. La mutualidad hace referencia al nivel de compromiso entre los aprendices, por lo que una alta mutualidad conllevaría una retroalimentación recíproca y el intercambio de ideas. En contraste, la igualdad se refiere al grado de aportaciones y al control que cada uno de los participantes tiene sobre la tarea, por lo que un alto nivel de igualdad implicaría una dirección compartida hasta completar la tarea. Las parejas colaborativas muestran altos niveles de igualdad y reciprocidad, es decir, ambos discentes contribuyen a la tarea y se comprometen con las sugerencias del otro.

Así, los cuatro patrones de interacción diádica que identificó Storch son: el dominante-pasivo, el experto-novato, el dominante-dominante y el colaborativo. Storch

explica que cuando los aprendices asumen un patrón dominante-pasivo, el dominante asume el control de la tarea de forma autoritaria, mientras que el pasivo se muestra sumiso y poco participativo; por tanto, se observa poca negociación y compromiso con las aportaciones de cada uno de ellos. En las parejas experto-novato, el participante con más conocimientos, es decir, el experto, asume un papel más destacado y, a diferencia del patrón dominante-pasivo, anima al participante con menos conocimientos, es decir, al novato, a participar en la tarea. En las parejas de dos dominantes, aunque ambos miembros muestran una actitud participativa, el compromiso o el grado de capacidad para sacar provecho de las aportaciones mutuas es muy bajo y a menudo ignoran o rechazan las ideas de cada uno. Cuando los interlocutores mantienen una actitud colaborativa, ambos aprendices aprenden durante el proceso de realización de la tarea y se muestran participativos a la hora de compartir sus ideas. Storch llegó a la conclusión de que las parejas que mostraron una orientación cooperativa (es decir, la colaborativa y la de experto-novato) tienen más posibilidades de aprender que las parejas que no la mostraron (es decir, la dominante-dominante y la dominante-pasivo) y que la pareja con más diferencia de nivel era la más colaborativa a la hora de involucrarse en la tarea. Asimismo, la autora observó que la precisión gramatical mejora cuando los aprendices planifican una tarea de forma colaborativa en lugar de en solitario (Storch, 1999; Storch, 2001a, 2001b) y mientras más dialogan sobre una cuestión, más la recuerdan; durante el *languageing*, los aprendices construyen, reconstruyen y co-construyen su interlengua (Vidal, 2007).

Además de los beneficios señalados de los patrones en los que ambos interlocutores participan y cooperan en la planificación y en la consecución de la tarea, es importante volver a hacer hincapié en que estas dinámicas de pareja han mostrado que la mediación social y el trasvase de conocimientos no solo provienen de expertos como los profesores o los instructores, sino también de los compañeros (Ohta, 2001; Storch, 2001b; Watanabe, 2008).

2.4.10 Interacción diádica de aprendices con distinto nivel de competencia de L2

La diferencia de nivel de competencia de L2 de los participantes de las interacciones en pareja también ha sido objeto de algunos estudios (Iwashita, 2001; Kim y McDonough, 2008; Kowal y Swain, 1994; Leaser, 2004; Nassaji, 2013; Storch y Aldosari, 2013;

Watanabe, 2008; Watanabe y Swain, 2007; Yule y Macdonald, 1990) que analizan si realmente el patrón de interacción experto/novato conduce al aprendizaje de la L2. En el aula de L2 confluyen aprendices con distinto nivel de dominio lingüístico y comunicativo. Por ello, y con el fin de discernir si resulta útil mezclarlos cuando se les asignan tareas conjuntas, docentes e investigadores han estimado necesario investigar la manera en la que los aprendices interactúan entre ellos, la forma en que esas diferencias influyen en la asistencia y esfuerzo mutuo y posterior producción y las reflexiones, percepciones o impresiones que de dichas interacciones experimentan los participantes.

Si bien es cierto que los aprendices de más nivel son los que más provecho sacan de la interacción en cuanto a precisión gramatical, ya que prestan mayor atención a los aspectos formales de la lengua meta (Nassaji, 2013; Williams, 2001a, 2001b), los datos obtenidos en algunos estudios muestran que con la mezcla de niveles no siempre se producen ocasiones para el aprendizaje (véase, por ejemplo, Iwashita, 2001). En otras palabras, parece que la diferencia de nivel de los interlocutores no afecta al patrón de interacción, sino que, una vez más, los posibles beneficios dependen de la voluntad que los aprendices muestren en colaborar y unificar sus puntos fuertes y débiles a fin de construir más conocimiento conjuntamente y no de forma individual (Ohta, 2001).

A modo de conclusión, cabría subrayar que, según las teorías lingüísticas y socio-cultural-cognitivas y los estudios reseñados en este capítulo, los procesos en los que los aprendices se embarcan durante la planificación en pareja varían ligeramente con relación a los procesos que se ponen en marcha cuando planifican de forma individual. En el siguiente capítulo, se presentan algunos conceptos teóricos en torno a la planificación de la tarea oral y las condiciones en las que esta se lleva a cabo atendiendo a diferentes factores tales como el tiempo de planificación para organizar el contenido de la tarea y resolver cuestiones léxicas y gramaticales, el tipo, la complejidad y la estructura de la tarea, las instrucciones y el contexto para llevarla a cabo, las diferencias individuales de los aprendices, la estructura participativa cuando la planificación no es individual y los parámetros empleados a la hora de analizar el producto lingüístico.

CAPÍTULO 3

3. PLANIFICACIÓN Y DESEMPEÑO DE LA TAREA ORAL EN L2

3.1 Introducción

Según Ellis (2005b), cualquier enunciado, ya sea oral o escrito, requiere de algún tipo de planificación. Si, además, la lengua en la que se pretende emitir el mensaje no es la materna, a los procesos cognitivos que intervienen en la producción del lenguaje se suma un mayor esfuerzo de procesamiento mental y lingüístico (Wendel, 1997). La planificación de la tarea se implementa en las aulas de enseñanza de lenguas extranjeras con el fin de aliviar la carga cognitiva, paliar la falta de conocimientos lingüísticos y compensar las escasas oportunidades que los aprendices de dichas lenguas tienen para practicar la comunicación oral. Los estudios realizados con el objetivo de investigar la eficacia de esta práctica han demostrado, ciertamente, que la planificación de la tarea puede contribuir al desarrollo de la L2. Respecto a la expresión oral, desde hace tres décadas, numerosos investigadores se han interesado en demostrar que las distintas formas de planificar una tarea tienen un impacto positivo en el *output* de aprendices de distintas lenguas extranjeras (Crookes, 1989; Ellis, 1987; Ellis y Yuan, 2005; Kawauchi, 2005b; Kim y McDonough, 2008; Mehnert, 1998; Nakakubo, 2011; Santana-Perera y Arnaiz-Castro, 2018; Wendel, 1997; Yuan y Ellis, 2003). Ellis (2005b) realizó la siguiente clasificación de los diferentes tipos de planificación que pueden implementarse para el desempeño de tareas en el aula de L2.

3.2 Tipos de planificación

Existen dos tipos principales de planificación: la planificación previa a la tarea (*pretask planning*) y la planificación que se lleva a cabo durante la tarea (*on-line planning*). La diferencia entre estos dos tipos de planificación radica en el tiempo de planificación con respecto al desempeño de la tarea; es decir, si la planificación tiene lugar antes o mientras se realiza la tarea. En el siguiente sub-apartado se describen las características de estos dos tipos de planificación.

3.2.1 Planificación previa a la tarea

La planificación previa a la tarea (PPT) es la planificación que los aprendices realizan antes de ejecutar una tarea asignada. No debe confundirse con la denominación “pre-tarea”, que se refiere a las actividades que los aprendices realizan antes de desempeñar una tarea final (como puede ser una lluvia de ideas). Mientras que la PPT implica que los aprendices disponen del material que van a utilizar antes de realizar la tarea y, por tanto, tienen la ventaja de poder centrar su atención en la información que aparece en dicho material suministrado, con la pretarea los aprendices no tienen acceso a este hasta que han realizado una serie de actividades previas.

La PPT puede ser, a su vez, de dos tipos: ensayo (*rehearsal*) o planificación estratégica (*strategic planning*). Aunque la PPT engloba estos dos tipos de planificación, en muchos estudios se emplea el término *pre-task planning* (es decir, planificación previa a la tarea) para referirse únicamente a la planificación estratégica (por ejemplo, Foster y Skehan, 1996; Gaillard, 2013; Ghavamnia, Tavakoli y Esteki, 2013; Kawauchi, 2005b; Mehnert, 1998; Ortega, 1999; Skehan y Foster, 1997; Wendel, 1997; Wigglesworth, 1997; Yuan y Ellis, 2003).

3.2.1.1 El ensayo

El “ensayo” es la repetición de una tarea, es decir, cuando los aprendices realizan exactamente la misma tarea u otra casi idéntica a la que desempeñaron con anterioridad (Bygate y Samuda, 2005). El intervalo de tiempo que transcurre entre la primera y la segunda vez que los sujetos desempeñan la tarea puede variar. Por ejemplo, en el estudio llevado a cabo por Bygate (2013), el intervalo de tiempo fue de diez semanas y la tarea que realizaron fue exactamente la misma: los sujetos vieron un vídeo de dibujos animados mudo y posteriormente narraron oralmente lo acontecido en el vídeo. Entre la primera y la segunda vez que realizaron la tarea, los sujetos no recibieron *feedback* sobre su desempeño. Gass, Mackey, Alvarez-Torres y Fernández-García (1999) llevaron a cabo un estudio en el que ciento cuatro aprendices de español como lengua extranjera agrupados en tres grupos diferentes repitieron cuatro tareas orales basadas en segmentos de películas mudas de *Mr. Bean*. Únicamente en uno de los grupos se introdujo una tarea con contenido nuevo y se compararon las producciones orales de ese grupo con las de los

grupos que realizaron la misma tarea. Solo encontraron efectos positivos en las producciones de los sujetos que vieron tres veces el mismo vídeo, pero no se observó mejora cuando vieron el vídeo solo una vez.

Se considera que ha tenido lugar aprendizaje cuando la producción de la tarea repetida es de mayor calidad que la producción de la tarea cuando se desempeñó por primera vez. Sin embargo, este tipo de planificación ha sido cuestionado porque se sospecha que los motivos por los que las producciones posteriores son mejores pueden ser producto de un aprendizaje ajeno a los efectos del ensayo en sí. Por otro lado, si el intervalo de tiempo entre la primera y la segunda ejecución de la tarea es muy corto, se puede pensar que los resultados han mejorado por el mero hecho de haber repetido la tarea (Nakakubo, 2011).

3.2.1.2 La planificación estratégica

La planificación estratégica (PE) es la que ofrece un periodo de tiempo a los aprendices para que preparen la tarea antes de su desempeño. Durante ese tiempo de planificación, estos pueden meditar y tomar decisiones sobre la información que van a transmitir, así como la lengua que van a utilizar para completar la tarea. La PE, además, afecta a la estructura participativa, es decir, pueden llevarla a cabo los aprendices trabajando de forma individual o de forma colaborativa, bien en parejas, en grupo o con un instructor. El desempeño de la tarea y sus resultados pueden variar en función de la estructura participativa (Batstone, 2005).

El tiempo de planificación de los estudios realizados hasta el momento ha oscilado entre un minuto (Mehnert, 1998) y una hora (Ellis, 1987), aunque en la mayoría de los estudios en los que los sujetos preparan la tarea en solitario, estos disponen de diez minutos de preparación (Bei, 2010; Foster y Skehan, 1996; Kawauchi, 2005b; Ortega, 1999; Skehan y Foster, 2005; Yuan y Ellis, 2003).

Otra característica de la PE se refiere a si esta es guiada (*guided planning*), es decir, cuando los aprendices reciben instrucciones específicas sobre lo que deben planificar y la manera en la que deben planificar la tarea, o no guiada (*unguided planning*), esto es, cuando los aprendices no reciben instrucciones de ningún tipo. En el caso de que la planificación sea guiada, los docentes o instructores pueden pedir a los aprendices que

pongan especial atención a una forma lingüística en concreto, que se centren principalmente en el significado o que intenten prestar atención tanto a las formas lingüísticas como al significado. En algunos estudios, a los participantes se les ha permitido tener presente el material de la tarea que han preparado (*here-and-now*), mientras que en otros pocos estudios los aprendices han tenido que realizar la tarea sin tener ese material delante (*there-and-then*). Normalmente, a los participantes se les permite tomar nota para preparar la tarea (Ortega, 1999; Saeedi, 2015; Sangarun, 2005; Skehan y Foster, 2005; Wendel, 1997; Yuan y Ellis, 2003), aunque en la mayoría de los casos no se les permite usar las notas para ejecutar la tarea. En algunos estudios, los sujetos debieron practicar en voz alta o escribir una pequeña composición antes de ejecutar la tarea oral final (por ejemplo, Kawauchi, 2005b).

3.2.2 Planificación durante la tarea

La planificación durante la tarea (PDT) es la planificación que los aprendices realizan a la vez que ejecutan la tarea, es decir, que no se les otorga tiempo previo para preparar lo que van a narrar, pero sí para desempeñarla. El constructo “planificación durante la tarea” (en inglés, *online planning*) fue desarrollado especialmente por Yuan y Ellis (2003) partiendo del modelo de habla de Levelt (1989). A raíz del estudio de Yuan y Ellis, numerosos estudios sobre planificación (Ahmadian y Tavakoli, 2011; Bygate y Samuda, 2005; Ellis y Yuan, 2005; Sangarun, 2005; Skehan y Foster, 2005; Tavakoli y Foster, 2008; Tavakoli y Skehan, 2005) toman como marco teórico este modelo de habla, desarrollado inicialmente para explicar la producción oral de hablantes nativos y adaptado posteriormente a la producción oral bilingüe por De Bot (1992). Levelt y De Bot identifican tres estadios de procesamiento autónomo de la producción oral: 1) conceptualización del mensaje, 2) formulación de la representación lingüística y 3) articulación del mensaje.

En el estadio de la conceptualización, el hablante primero decide su objetivo comunicativo y posteriormente lo desarrolla (*macro-planning*) identificando actos de habla con los que lograr el efecto deseado. A continuación, recupera la información que necesita para alcanzar su objetivo (*micro-planning*) y la organiza teniendo en cuenta el enunciado que desea transmitir, el tema y el foco de tal enunciado, y la manera en la que

llamará la atención del interlocutor. El producto del *microplanning* es un mensaje pre-verbal (es decir, que no es de naturaleza lingüística), pero contiene toda la información necesaria para convertirlo en verbal. Este mensaje pre-verbal tiene lugar en el estadio de la formulación.

El estadio de la formulación consiste en traducir las representaciones de los mensajes pre-verbales en formas lingüísticas. Este, pues, incluye los procesos de lexicalización (donde se seleccionan las palabras que el hablante tiene la intención de producir verbalmente) y codificación gramatical (se establecen relaciones conceptuales entre los mensajes pre-verbales y los lemas con el fin de generar relaciones gramaticales que coincidan con el aspecto conceptual), los procesos de planificación sintáctica (donde se agrupan palabras para formar oraciones) y los procesos de codificación fonológica (donde las palabras se convierten en sonido).

Por último, en el estadio de la articulación, se lleva a cabo el plan fonético a través de órdenes al sistema neuromuscular. Esto conduce, finalmente, a la producción de habla manifiesta.

Durante la PDT los hablantes prestan especial cuidado al estadio de formulación del enunciado, en el que monitorizan la pre-producción y la post-producción de sus actos de habla (Yuan y Ellis, 2003). Por tanto, los beneficios de la planificación durante la tarea se generan en esa fase, ya que esta ofrece tiempo para el procesamiento controlado (necesario para la monitorización), que a la vez puede resultar en mensajes con menos errores gramaticales (Ellis, 2005b).

Ellis (2005b) establece dos categorías de PDT: la PDT con límite de tiempo, es decir, que los aprendices deben ejecutar la tarea en un tiempo determinado, y la PDT sin límite de tiempo, es decir, que los aprendices disponen de todo el tiempo que necesiten para formular y producir su mensaje.

Se afirma que la PDT sin límite de tiempo libera las limitaciones atencionales de los aprendices de L2 y permite que estos equilibren los recursos de procesamiento para planificar y monitorizar su discurso de tal manera que sean capaces de producir mayores niveles de corrección lingüística y complejidad sintáctica (Ahmadian y Tavakoli, 2014). Sin embargo, los estudios llevados hasta la fecha que comparan esta dicotomía dentro de

la PDT han mostrado que cuando los aprendices no tienen límite de tiempo para ejecutar la tarea, sus producciones resultan menos fluidas (Ellis y Yuan, 2005; Ahmadian y Tavakoli, 2011; Nakakubo, 2011; Yuan y Ellis, 2003).

Ellis y Yuan (2005) compararon la producción oral de cuarenta y dos aprendices chinos de inglés conforme a estas dos condiciones de PDT. Los sujetos con tiempo limitado tuvieron que ejecutar la tarea en cinco minutos, debiendo producir un mínimo de cuatro oraciones por cada una de las seis viñetas de las que estaba compuesta la tarea. Los sujetos sin límite de tiempo registraron mejores resultados en lo referente a la precisión gramatical y a la madurez sintáctica. Los autores concluyeron que, sin la presión de verse forzados a desempeñar una tarea oral en un tiempo predeterminado, los aprendices son capaces de controlar los procesos cognitivos y atencionales, así como de acceder a los conocimientos lingüísticos explícitos que se encuentran almacenados en la memoria a largo plazo.

3.3 Estudios previos sobre la planificación de la tarea oral y su impacto en las dimensiones de CPLF

La mayoría de los estudios empíricos sobre la planificación de la tarea oral han utilizado las dimensiones lingüísticas de CPF (véanse, por ejemplo, Ellis, 2009; Skehan, 2009; Vercellotti, 2012) para analizar la eficacia de esta en las producciones orales de los aprendices de la L2. Algunos estudios también han analizado el léxico (Bei, 2010; Santana-Perera y Arnaiz-Castro, 2018; Tavakoli y Skehan, 2005), al considerar que este es un aspecto importante de la competencia lingüística en la ASL que debe estudiarse como variable independiente y no dependiente de la complejidad lingüística (Skehan, 2009). Muy pocos estudios previos se han centrado en un solo aspecto de la lengua (como Ellis (1987) y Specht (2014), que se centraron únicamente en la precisión gramatical), o en dos de ellos, por ejemplo, fluidez y precisión, por un lado (Ahangari y Abdi, 2011; Ting, 1996) o precisión y complejidad, por otro (Ahangari y Abdi, 2011; Bagheri y Hamrang, 2013).

En líneas generales, existe consenso en que si el aprendiz de L2 dispone de tiempo para preparar su discurso, su *output* será léxica y sintácticamente más complejo (Crookes, 1989; Mehnert, 1998; Ortega, 1999, 2005) pero, sobre todo, más fluido (Foster y Skehan,

1996, 1999; Ortega, 1999; Sasayama e Izumi, 2012; Yuan y Ellis, 2003). Ahora bien, en lo referente a los efectos de la planificación en el léxico y en la precisión gramatical, los resultados de las investigaciones previas no parecen ser tan claros (Ellis, 2005b; Ellis, 2009; Ortega, 1999). Así, mientras algunos estudios revelan mayor precisión por parte de los sujetos que tuvieron tiempo para preparar la tarea frente a otros que no lo tuvieron (Crookes, 1989; Sangarun, 2005; Tavakoli y Skehan, 2005), otras investigaciones han arrojado resultados que no muestran efectos positivos o solo muestran efectos parciales (Elder e Iwashita, 2005; Ellis, 1987; Mochizuki y Ortega, 2008; Skehan y Foster, 2005; Tajima, 2003). Por otro lado, los estudios que han comparado los efectos de la no planificación con la planificación que sucede en tiempo real y sin límite de tiempo, han mostrado que los beneficios repercuten en la precisión y en la complejidad, pero no en la fluidez (Ahmadian, 2012a; Ahmadian y Tavakoli, 2011). Yuan y Ellis (2003) observaron que, además de la fluidez, el léxico de los sujetos que ejecutaron la tarea en condiciones de PE obtuvo mejores resultados que el de los que la realizaron en condiciones de PDT sin límite de tiempo.

Si bien Ortega (1999) concluye que la precisión gramatical en los estudios previos ha resultado dispar e inconcluyente probablemente porque el hecho de tener tiempo para plantificar una tarea no puede compensar las lagunas lingüísticas que los aprendices tienen de la L2, otros autores (Ellis, 2009; Loewen y Sato, 2018; Skehan, 2009; Suzuki, 2017) consideran que esta falta de cohesión de los resultados se debe a varias razones.

Como se indicó en el capítulo anterior, según la hipótesis de la compensación (*trade-off hypothesis*) y las teorías que postulan que la capacidad de atención del ser humano se encuentra limitada, centrarse en un solo aspecto de la lengua (o en varios) tendría efectos positivos en ese aspecto (o esos aspectos) en concreto, pero consecuencias negativas sobre el resto (Skehan, 2009). Los estudios realizados hasta la fecha apuntan a que los aprendices se centran en uno o varios aspectos de la lengua atendiendo a los siguientes factores:

1. El tipo de tarea

En los estudios de planificación de discurso oral se han utilizado varios tipos de tareas. Aunque la tarea narrativa ha sido la más empleada (especialmente la narración

monológica basada en secuencias de imágenes sin otro *input* que las imágenes o en fragmentos de películas mudas), también se han utilizado otros tipos de tareas que requieren diferentes modalidades de estructura participativa (generalmente la diádica), tales como las de descripción de información personal (que se desempeña unidireccionalmente); tareas que implican toma de decisiones o dar o recibir instrucciones; o tareas en las que se debaten opiniones (de modalidad bidireccional).

Así, la manera en la que se distribuye la información a los aprendices y el modo en el que estos comparten la información pueden influir en el producto lingüístico. La configuración de la información y la relación entre los interactuantes se refiere a la manera en la que se proporciona la información de la tarea a los sujetos. En las tareas unidireccionales, generalmente una persona tiene la información de la tarea y proporciona esa información al resto de los participantes. En las bidireccionales, la información la comparten todos y unos con otros deben intercambiar información para realizar la tarea.

En algunos estudios se ha utilizado únicamente una de las mencionadas tareas. Por ejemplo, Lee, Oh y Shin (2007), Mochizuki y Ortega (2008), Tavakoli (2009) y Guará-Tavares (2009) emplearon la narrativa basada en secuencias de imágenes; Ahmadian (2012a), D'Ely (2006) y Wendel (1997) utilizaron fragmentos de películas mudas; Tajima (2003) y Sangarun (2005) optaron por una tarea de instrucciones; la de toma de decisiones fue empleada en los estudios de Levkina y Gilabert (2012) y Nitta y Nakatsuhara (2014); la de opinión, en el de Wang y Song (2015) y las descripciones de información personal fueron utilizadas por Gaillard (2013) y Mehnert (1998).

Algunos autores han incluido dos tipos de tareas en sus estudios. Por ejemplo, Geng y Ferguson (2013) incluyó una de opinión y otra de toma de decisiones; así como Rezaei y Tabatabaei (2015), que emplearon una tarea de descripción de imágenes y otra de opinión. Otros investigadores como Foster y Skehan (1996) y Foster (2000) incluyeron hasta tres tipos de diferentes de tareas orales, a saber, una narrativa, otra de toma de decisiones y una tercera de descripción de información personal.

Los resultados de estos estudios han llevado a la conclusión de que el grado de complejidad de la tarea influye en la calidad de la producción lingüística de los aprendices

y que cada tipo de tarea causa distintos efectos de compensación entre las áreas lingüísticas analizadas. En el contexto de ejecución de tareas, Gilabert y Barón (2013) definen complejidad como “las demandas cognitivas internas que las tareas imponen en el procesamiento y el uso de la lengua de los aprendices”. Por tanto, la complejidad se ve afectada por la atención, la memoria y las demandas que imponen la tarea.

En la misma línea, Foster y Skehan (1996) observaron que la causa de los efectos *trade-off* entre complejidad y precisión se debía al tipo de tarea, pues los resultados de su estudio revelaron que el *output* más correcto, pero menos complejo, se produjo cuando los sujetos realizaron la tarea de descripción de información personal; sin embargo, mostraron el *output* más complejo, pero menos correcto en la tarea narrativa. Asimismo, cuando los aprendices de L2 desempeñaron la tarea en la que debían tomar decisiones, el *trade-off* se produjo entre precisión-complejidad y fluidez, siendo este último el aspecto lingüístico desfavorecido. Algunos de estos hallazgos fueron replicados en otros estudios (por ejemplo, en los de Skehan y Foster, 1997; Skehan y Foster, 2005; Yuan y Ellis, 2003).

2. El tiempo de planificación

La literatura revela que el tiempo que se les otorga a los aprendices para que planifiquen una tarea oral constituye otro factor determinante. La cantidad de tiempo otorgado a los sujetos para planificar una tarea oral difiere de unos estudios a otros, siendo el rango de entre uno y quince minutos (cuando se trata de PE) o inexistente, es decir, sin límite de tiempo (en el caso de PDT).

Ellis (2003) planteó que, si los aprendices de SL tuvieran suficiente tiempo para planificar la tarea, tanto antes de llevarla a cabo, como durante su ejecución, se producirían menos efectos de compensación. De esta afirmación se desprende, pues, que el tiempo de planificación sirve para mejorar el *output* en general. Además, desempeña un papel importante en el proceso de la organización y de la formulación del mensaje (Ortega, 1999; Xhafaj y sus colaboradoras, 2011).

Según Ortega, (1999), mayor tiempo de planificación se traduce en enunciados más fluidos. Esta afirmación la avala el estudio de Mehnert (1998), en el que se formaron

cuatro grupos con diferentes condiciones de planificación; a saber, un grupo de sujetos no tuvo tiempo de planificación, otro grupo tuvo 1 minuto, el tercer grupo 5 minutos y al cuarto grupo se le otorgaron 10 minutos. Las producciones más fluidas fueron las del cuarto grupo. Por otro lado, los estudios de Li, Chen y Sun (2015) y de Nielson (2014) muestran que la cantidad de tiempo de planificación influye positivamente en la complejidad. Asimismo, Yuan y Ellis (2003) realizaron un estudio con cuarenta y dos aprendices universitarios chinos divididos en tres grupos (un grupo sin posibilidad de planificar la tarea, otro con diez minutos para planificar la tarea antes de desempeñarla y otro sin límite de tiempo para planificar la tarea mientras la ejecutaba). Los autores observaron que los sujetos que dispusieron de diez minutos para planificar la tarea produjeron discursos más fluidos y complejos que los sujetos a los que no se les otorgó tiempo ninguno. Skehan y Foster, (2005) compararon las producciones de la PE con las de la PDT y hallaron mayor fluidez en el grupo de PE.

Todo ello apunta, pues, a que el efecto de compensación se produce entre complejidad-fluidez y precisión gramatical cuando es el factor tiempo lo que se analiza.

3. Las instrucciones

El hecho de que los aprendices reciban o no instrucciones antes de comenzar a preparar la tarea también surte efecto en sus producciones, como se indicó en el capítulo anterior. En el contexto de aprendizaje de segundas lenguas mediante tareas y, concretamente, en el ámbito de la planificación de la tarea, se emplean los términos “planificación guiada”, es decir, cuando los aprendices reciben instrucciones específicas sobre lo que deben planificar y la manera en la que deben planificar la tarea, y “planificación no guiada”; esto es, cuando los aprendices no reciben instrucciones de ningún tipo. Dentro de la planificación guiada, las instrucciones pueden ser muy o poco detalladas. En el caso de que sean muy detalladas, los docentes o instructores pueden pedir a los aprendices que pongan especial atención a una forma lingüística en concreto, que se centren principalmente en el significado o que intenten prestar atención tanto a las formas lingüísticas como al significado. En los estudios en los que no se dieron detalles específicos (por ejemplo, Wendel, 1997), se les pidió a los sujetos que pensaran lo que debían decir y la manera en la que debían ejecutar la tarea oral. Los estudios en los que

las instrucciones fueron más detalladas, los sujetos recibieron una serie de pautas para que organizaran sus ideas, estructuraran su discurso y prestaran atención a los aspectos formales de la lengua. Por ejemplo, Sangarun (2005) incluyó cuatro variables de planificación en su estudio, a saber, una, sin tiempo para planificar, otra, en la que los sujetos debían prestar atención al significado (se les instruyó para que pensarán en la información que iban a necesitar y para que organizaran la estructura del discurso en la lengua meta); la tercera, en la que los participantes debían centrarse en la forma (se les instruyó para que pensarán en el vocabulario y en la gramática) y la última, en la que los sujetos debían atender tanto a la forma como al significado (se les instruyó para que organizaran el significado en primer lugar, para después prestar atención a los aspectos lingüísticos). Por otro lado, Skehan y Foster (2005) se limitaron a advertir a los participantes de su estudio que debían pensar en las formas lingüísticas que podían utilizar en general, mientras que Mochizuki y Ortega (2008) pidieron a sus sujetos que se fijaran concretamente en los adjetivos comparativos.

En general, los estudios que incluyen planificación guiada en condiciones de PE, los discursos de los aprendices fueron más fluidos (Sangarun, 2005; Wendel, 1997) y más correctos (Ellis, 1987; Mochizuki y Ortega, 2008; Ortega, 1999), por lo que fluidez y precisión entran en competencia con complejidad cuando los aprendices siguen instrucciones. En condiciones de PDT sin límite de tiempo, Ahmadian (2012a) halló efectos positivos no solo en la precisión, sino también en la complejidad sintáctica.

4. La estructura de la tarea

La estructura de la tarea constituye otros de los factores que se han tenido en cuenta en la investigación de la planificación. Skehan y Foster (1997) y Tavakoli y Skehan (2005) sostienen que el diseño de tareas con estructuras muy definidas (como pueden ser las secuencias de imágenes con un hilo sencillo) conllevan mayor fluidez y corrección gramatical que las que contienen una elevada carga cognitiva, puesto que las primeras ofrecen un marco organizativo más claro y permiten que los aprendices se centren en los aspectos lingüísticos a la vez que narran la historia de forma fluida. Los resultados del estudio de Tavakoli y Foster (2008) avalaron esta hipótesis, pues la tarea de estructura definida que utilizaron en su estudio resultó en una mayor precisión gramatical. Además,

mostraron que las tareas narrativas que incluían mayor cantidad de información en las viñetas resultaron en mayor complejidad sintáctica y léxico más variado. Mehrang y Rahimpour (2010) sostienen que las tareas no estructuradas conducen a una mayor complejidad, fundamentándose en los resultados de su estudio. Saeedi (2013) realizó un estudio con tareas basadas en secuencias de imágenes que incorporaban más o menos elementos y observó que la complejidad mejora en condiciones de PE en las tareas en las que se añaden elementos, pero no la precisión. Las tareas con una estructura clara y definida, no obstante, compensan los efectos negativos de la PDT sin límite de tiempo en lo referente a la fluidez (Ahmadian y sus colaboradores, 2015).

Por consiguiente, los efectos de compensación relativos al grado de complejidad del diseño de la tarea se encuentran entre fluidez-precisión y complejidad-léxico.

5. El contexto

El contexto en el que se han llevado a cabo los estudios constituye otra variable que se ha analizado en este ámbito de investigación. Se distingue entre aula, laboratorio y contexto de evaluación. Por lo general, en el contexto de prueba oral (por ejemplo, Elder e Iwashita, 2005; Iwashita, McNamara y Elder, 2001; Wigglesworth y Elder, 2010), los alumnos tienen menos tiempo para planificar la tarea que los aprendices que la planifican en el aula o en el laboratorio. Este, pues, oscila entre uno (Wigglesworth, 1997) y cinco minutos (Tavakoli y Skehan, 2005).

Aunque algunos estudios realizados hasta la fecha arrojan resultados contradictorios, parece haber consenso en que la fluidez es el aspecto lingüístico que resulta menos fortalecido cuando se somete a los aprendices a evaluación (Ellis, 2009; Tavakoli y Skehan, 2005). Wang y Song (2015) examinaron a un total de setenta y dos aprendices chinos de ILE y los dividieron en cuatro grupos. Uno de los grupos no tuvo tiempo de planificación, el segundo grupo tuvo 1 minuto, el tercer grupo tuvo 2 minutos y el cuarto grupo tuvo 3 minutos. De nuevo, los investigadores hallaron resultados positivos en la fluidez para los grupos de planificación frente a los de no planificación y solo observaron mayor complejidad sintáctica en el grupo que tuvo 3 minutos de planificación.

6. Las diferencias individuales

Otro de los factores determinantes se refiere a las posibles influencias de las variables cognitivas que se relacionan con las características de los aprendices, tales como la capacidad de memoria de trabajo. Algunos investigadores (Ahmadian, 2012b; Gilabert y Muñoz, 2010; Guará-Tavares, 2008; 2009; 2013; Li y Fu, 2017; Nielson, 2014; Rezaei y Tabatabaei, 2015) analizaron la relación que existe entre la CMT, la planificación de la tarea y la calidad de la producción oral de los aprendices de L2. Para ello, sometieron previamente a los sujetos a diversas pruebas específicas de medición de la CMT, la mayoría de ellas versiones del *Speaking Span Test* de Daneman y Green (1986) o del *Reading Span Test* de Daneman y Carpenter (1980). Posteriormente, dividieron a los sujetos en dos grupos atendiendo a la CMT obtenida en las pruebas. A continuación, los sujetos realizaron las tareas conforme a diferentes condiciones de planificación, a saber, sin tiempo de planificación, con tiempo limitado o sin límite de tiempo. Finalmente, los investigadores compararon los productos lingüísticos de los aprendices que obtuvieron una CMT alta con los de los sujetos que obtuvieron una CMT baja.

Guará-Tavares (2008; 2009) observó que solo existe una correlación entre CMT, planificación estratégica y fluidez, hallazgo que fue constatado por Li y Fu (2017). Estas autoras, además, al igual que Ahmadian (2012b) observaron una correlación entre PDT sin límite de tiempo y precisión y fluidez. Por otro lado, Gilabert y Muñoz (2010) analizaron el léxico en su estudio como variable independiente y encontraron una correlación significativa entre CMT y fluidez y variedad léxica.

7. El nivel de competencia lingüística

Algunos investigadores del ámbito de la planificación han establecido una conexión empírica entre el discurso y el nivel de competencia lingüística de los aprendices de L2 (por ejemplo, Kawauchi, 2005b; Ortega, 1995, 1999; Wigglesworth, 1997; Yuan y Ellis, 2003).

Fundamentándose en los resultados de su estudio, Yuan y Ellis (2003) postularon que, debido a su capacidad limitada de procesamiento cognitivo, existen dos tipos de efectos de compensación con respecto a los aprendices de bajo nivel. El primero se

focaliza entre la fluidez y la precisión. Cuando los aprendices planifican la tarea oral en tiempo real e intentan producir enunciados sin errores gramaticales, la fluidez de su discurso se ve afectada de forma negativa. Si, por el contrario, los aprendices planifican la tarea antes de su ejecución, la fluidez aumenta, pero la precisión gramatical disminuye. El segundo efecto de compensación se observa entre precisión gramatical y variedad léxica. Cuando los aprendices se centran en las formas lingüísticas, producen un vocabulario menos variado y cuando se centran en el léxico, cometen un mayor número de errores gramaticales.

De otro lado, en consonancia con Ortega (1995b, 1999), en el estudio de Wigglesworth (1997), la variable de la complejidad obtuvo mejores resultados en las producciones del grupo de sujetos con mayor nivel, no hallándose diferencias significativas en la precisión gramatical independientemente de si estos tuvieron tiempo de planificación. También Kawauchi (2005b) observó que el grupo de participantes con un alto nivel de competencia lingüística superó al grupo de sujetos con un nivel inferior en cuanto a la complejidad sintáctica y a la fluidez. Sin embargo, los resultados revelaron diferencias significativas en la corrección gramatical de los aprendices de nivel intermedio e intermedio-alto que tuvieron tiempo para planificar la tarea. Bei (2010) apunta que el nivel alto de competencia afecta solo a la forma y no al significado, pues los sujetos con mayor nivel de su estudio obtuvieron mejores resultados en la precisión y en la complejidad, pero no en el léxico.

De estos resultados se desprende que la oportunidad de planificar la tarea con antelación genera beneficios en los aprendices de nivel avanzado en las variables CPF, a expensas del léxico, y en las variables precisión y léxico en los aprendices de nivel bajo en detrimento de la fluidez y de la complejidad sintáctica (Skehan y Foster, 2005; Tajima, 2003).

8. La estructura participativa

La estructura de participación en la planificación de la tarea incluye pequeños grupos, interacción diádica, interacción con el docente o planificación en solitario. Generalmente, en las agrupaciones pequeñas interviene el docente, mientras que la interacción diádica tiene lugar entre aprendices.

Los estudios llevados a cabo hasta la fecha indican que la interacción, en general, propicia el aprendizaje de gramática y de vocabulario (Loewen y Sato, 2018), siempre que los interactuantes tengan una orientación colaborativa (Swain y Lapkin, 2001; Storch, 2002a).

Foster y Skehan (1999) compararon los efectos de la estructura participativa en la producción oral de los sujetos utilizando CPF como variables independientes. Las tres variables de estructura participativa fueron: planificación con el docente, planificación grupal y planificación individual. La planificación entre docente y aprendices resultó en un significativo incremento de corrección gramatical en comparación con la planificación en grupo y en solitario. La planificación individual ganó en complejidad y en fluidez, a la vez que la planificación grupal obtuvo los peores resultados, especialmente respecto a la fluidez.

El estudio de Geng y Ferguson (2013) presentó similitudes con el de Foster y Skehan en cuanto a diseño y resultados. Los autores también analizaron la correlación entre planificación estratégica y estructura participativa, pero, en este caso, las diferentes estructuras participativas consistían en planificación con el docente, planificación en parejas y planificación en solitario frente al grupo de control al que no se otorgó tiempo de planificación. En general, el desempeño lingüístico de los sujetos que tuvieron tiempo para planificar la tarea superó al grupo de control, independientemente de la estructura participativa. De otro lado, la planificación en parejas resultó ventajosa solo en cuanto a fluidez en comparación con la planificación con el docente. Esta última, a su vez, presentó mayores beneficios en lo que a precisión gramatical se refiere, en consonancia con Foster y Skehan, mientras que la planificación estratégica individual registró mejores resultados tras el análisis de la variable de la complejidad lingüística.

Dobao (2014) analizó las ventajas que ofrece la interacción grupal frente a la diádica para la adquisición de léxico. La autora observó, tras analizar los ERL, que los agrupamientos pequeños (el de su estudio, de cuatro participantes) brindaban mayores oportunidades de aprendizaje de vocabulario que las interacciones diádicas, pese a que los participantes de las agrupaciones intervinieron con menos frecuencia en las conversaciones que los que interactuaron en pareja.

Xhafaj y sus colaboradoras (2011) realizaron un estudio en el que se comparó la producción oral de dieciséis aprendices brasileños de ILE divididos en dos grupos que debían planificar la tarea en condiciones de PE. El primer grupo debía planificar la tarea en solitario y el segundo grupo debía planificar la tarea en pareja y posteriormente, ejecutarla de forma individual y en solitario. Aunque no hallaron diferencias estadísticamente significativas, las autoras observaron que los sujetos que planificaron la tarea en parejas alcanzaron mayores niveles de fluidez y complejidad.

En el estudio de Santana-Perera y Arnaiz-Castro (2018), los mismos sujetos que planificaron y desempeñaron la tarea oral individual en condiciones de PE, realizaron otra tarea equivalente en condiciones de PDT sin límite de tiempo y una última en condiciones de PE diádica. Los análisis de las variables CPLF indicaron que, cuando los aprendices de SL planifican una tarea oral en parejas con diferentes niveles de competencia lingüística, estos son capaces de alcanzar mejores resultados, especialmente, en cuanto a precisión gramatical, fluidez y sofisticación léxica.

Los resultados de la escasa investigación que hasta la fecha ha comparado la producción lingüística de aprendices que planifican en solitario y en parejas muestran, pues, que los efectos de compensación se producen principalmente entre precisión-fluidez-léxico y complejidad sintáctica.

9. Los índices de medición de CPLF

Finalmente, la diversidad de parámetros utilizados en los diferentes estudios para medir las variables CPLF ha sido objeto de discusión en la literatura en torno a la planificación de la tarea oral, al considerar que esta disparidad supone un obstáculo adicional a la hora de establecer conclusiones firmes y de validar las hipótesis formuladas (Ellis, 2009; Plonsky y Kim, 2016; Suzuki, 2017).

Los índices de cuantificación de la complejidad sintáctica más frecuentemente aplicados han sido los índices primarios: longitud de la unidad terminal (LUT), longitud de la cláusula (LCL) e índice de subordinación (IS). Estos se basan en dos unidades fundamentales de análisis: la unidad terminal (UT) y la cláusula (CL). Respecto a estas etiquetas, García (2005) realizó las siguientes puntualizaciones: la UT consiste en la

cláusula principal más todas las subordinadas que se añadan, resultando un fragmento terminable con un punto sin que quede ningún resto. La CL puede ser una oración simple o una proposición principal o subordinada, con o sin sujeto expreso. Se incluyen formas no personales del verbo (salvo que funcionen en perífrasis verbales). La LUT es el número total de palabras o el número total de unidades terminales. El IS representa el número total de cláusulas o el número total de unidades terminales. Por último, la LCL se aplica para calcular el número total de palabras o el número total de cláusulas. Tales parámetros fueron utilizados para analizar la complejidad en estudios como los de Crookes (1989), Mehnert (1998), Nielson (2014) y Wendel (1997).

Sin embargo, según algunos investigadores (Skehan, 2003; Vercellotti, 2012), la UT es un índice más apropiado para cuantificar el discurso escrito, ya que, en el discurso oral, es complicado identificar el principio y el final de los enunciados. Es por ello por lo que algunos autores utilizan el criterio semántico, representado por el índice UC (unidad de comunicación) para segmentar la producción oral. La UC se define como la UT con la diferencia de que también se cuantifican como CL las respuestas elípticas a las preguntas. La UC fue aplicada en los estudios de Kawauchi (2005b) y Nakakubo (2011), entre otros.

Foster, Tonkyn y Wigglesworth (2000), no obstante, consideran que una unidad de segmentación del habla que se basa exclusivamente en el criterio semántico impide que el investigador realice un análisis fiable. Es así que proponen la unidad de análisis del habla (UAH) como la unidad de análisis de complejidad idónea. La UAH es una unidad sintáctica que posee las propiedades de la UT que también puede utilizar la entonación y las pausas como información a la hora de codificar el discurso. Ahmadian y Tavakoli (2014), Saeedi (2015), Tajima (2003) y Wigglesworth y Elder (2010) emplearon la UAH en sus estudios como índice de medición de la complejidad sintáctica. En algunos estudios se contabilizaron mejores resultados (por ejemplo, en el de Saeedi) y en otros no se observaron efectos positivos (por ejemplo, en el de Tajima).

Con respecto a la medición de la precisión gramatical, se observan tres vías de aproximación. La primera aplica medidas globales, tales como UT, UC, UAH o CL ausentes de errores gramaticales, para obtener un cuadro más realista del desempeño oral de los aprendices. Por ejemplo, Saeedi (2015) y Tajima (2003) aplicaron esta variable y

los sujetos de los grupos de planificación de sus estudios computaron menos errores gramaticales. La segunda se basa en la contabilización de los errores y, más precisamente, en la proporción de errores totales o específicos (morfológicos, sintácticos o léxicos) en relación con el número total de UT, UC, UAH y CL o proporcionalmente a la cantidad total de palabras. Por ejemplo, Crookes (1989) y Wigglesworth (1997) analizaron las formas de plural, Ortega (1995b, 1999) analizó la concordancia de los artículos en lengua española y Mochizuki y Ortega (2008), las proposiciones de relativo. La tercera aplica ambas variables. Esta fue empleada por Bamanger y Gashan (2015) y Guará-Tavares (2009, 2013) y los participantes de los grupos de planificación de sus estudios obtuvieron mejores resultados en el grupo de planificación.

Los estudios que han incluido la riqueza léxica como variable de análisis de producción lingüística tampoco han empleado los mismos índices de medición, lo que también conlleva discrepancias a la hora de comparar resultados de un estudio a otro. En muchos de ellos (por ejemplo, Nakakubo, 2011; Nitta y Nakatsuhara, 2014; Wang y Song, 2015) se ha analizado la diversidad léxica siguiendo algún método basado en lo que en lengua inglesa se ha denominado *type-token ratio* (TTR), que pone en relación el número de palabras diferentes (*type*) con el número de palabras totales de un enunciado (*token*), determinando así la variedad léxica de este. El TTR se calcula dividiendo el número de palabras diferentes por el número de palabras en total. El valor del TTR puede variar entre 0 y 1, donde los valores más altos corresponden a una diversidad léxica mayor. Nitta y Nakatsuhara no hallaron diferencias significativas, al analizar la diversidad léxica, entre el grupo de PE y el de no planificación. Los resultados del análisis del estudio de Nakakubo revelaron, sin embargo, que los dos grupos que no tuvieron tiempo para planificar la tarea narrativa con antelación, produjeron un discurso con mayor variedad léxica.

Aunque en menor medida, otros autores (Gass y sus colaboradoras, 1999; Santana-Perera y Arnaiz-Castro, 2018; Šišková, 2012; Tidball y Treffers-Daller, 2008) han optado por analizar la calidad del discurso o el uso de vocabulario más avanzado, para lo que han empleado las medidas de sofisticación léxica, que informan sobre la proporción de palabras relativamente infrecuentes en el discurso (Laufer y Nation, 1995; Šišková, 2012). La evaluación de la riqueza léxica en este caso se realiza con referencia

a criterios externos (listas de frecuencia de palabras basadas en corpus). Santana-Perera y Arnaiz-Castro contabilizaron un mayor número de palabras sofisticadas en condiciones de PE (tanto de forma individual como de forma colaborativa) en comparación con la PDT sin límite de tiempo.

Por último, algunas investigaciones han tenido en cuenta la densidad léxica para evaluar la riqueza de vocabulario (Kawauchi, 2005b; Mehnert, 1998; Ortega, 1999; Tajima, 2003). El coeficiente de densidad léxica se obtiene al dividir el número de tipos léxicos (es decir, palabras con contenido semántico, como son sustantivos, verbos, adjetivos, adverbios) entre el número total de palabras (es decir, tipos léxicos y vocablos sin contenido semántico, como son preposiciones, interjecciones, artículos, pronombres) que se emiten en un discurso. En los cuatro estudios citados se observó mayor densidad léxica en cuando los sujetos tuvieron la oportunidad de planificar la tarea antes de ejecutarla.

En cuanto a la fluidez, los diversos estudios han analizado los siguientes aspectos: la velocidad de elocución, la cantidad de silencio (es decir, el número, la duración y la ubicación de las pausas registradas, así como los titubeos producidos durante la emisión del mensaje) y el reajuste del mensaje, que se corresponde con los elementos que interfieren en la fluidez oral (como pueden ser repeticiones, falsos inicios, reformulaciones y sustituciones). Foster y Skehan (1999) definieron repeticiones como palabras, oraciones o cláusulas repetidas sin modificación alguna; los falsos inicios son enunciados que comienzan a producirse, pero se abandonan sin acabarlos; las reformulaciones son oraciones o cláusulas que se repiten con modificaciones y las sustituciones son autocorrecciones léxicas.

La velocidad de elocución se refiere al número de sílabas o palabras producidas por unidad de tiempo (segundos o minutos). Los estudios de Ortega (1999), Tajima (2003), Wendel (1997) y Saeedi (2015) revelaron que la velocidad de elocución de los sujetos que tuvieron tiempo para planificar la tarea oral fue mayor que la de los sujetos que no tuvieron tiempo para planificar la tarea.

Con respecto a la cantidad de silencio en el discurso, se han seguido distintos criterios de medición. Algunos autores han cuantificado la duración del silencio en relación a la totalidad del discurso, mientras que otros han calculado la cantidad de silencio por cada cien palabras. Los titubeos se consideran pausas rellenas, es decir, las que se manifiestan en el uso de muletillas (como “eh”, “um”, etc). La ubicación de las pausas se ha tenido en cuenta en algunos estudios (por ejemplo, en el de Skehan y Foster, [2005]), así como la duración de estas (por ejemplo, en el de Wendel [1997]).

También los estudios que utilizaron la frecuencia y la duración de las pausas, así como los distintos elementos que interfieren en la fluidez, mostraron que las producciones de los sujetos que planificaron la tarea fueron más fluidas que las de aquellos que no la planificaron (Skehan y Foster, 1997; Skehan y Foster, 2005; Tavakoli y Skehan, 2005).

3.4 Percepciones de los aprendices de L2 tras planificar la tarea oral

Una segunda vertiente de la investigación de la planificación, dirigida a entender e interpretar en profundidad el producto lingüístico derivado de los análisis estadísticos, es la del análisis de las percepciones de los sujetos y las estrategias que utilizan mientras planifican la tarea para alcanzar niveles óptimos de desempeño discursivo. Como Doughty y Williams (1998) apuntaron:

“[...] parece esencial para la investigación que se compruebe lo que los aprendientes hacen en realidad, no lo que el investigador asume que será su centro de atención llevados por las instrucciones y exigencias de la tarea. No comprobar lo que hacen los alumnos supone que perdemos oportunidades de identificar alguno de los orígenes del aprendizaje de la L2” (p. 95).

En lo que al binomio planificación-interacción respecta, Loewen y Sato (2018) advierten que no debe pasarse por alto que existe un número de diferencias individuales, siendo las que más se han investigado la ansiedad, las habilidades cognitivas (entre las que se incluye la aptitud lingüística y la memoria de trabajo), la voluntad de comunicarse, los aspectos culturales y la edad. La de las percepciones de los aprendices ha recibido, sin embargo, menos atención, si bien es cierto que en los últimos años ha despertado el interés de investigadores de esta línea.

Los instrumentos de los que algunos autores se han servido para documentar lo que los aprendices hacen y sienten cuando planifican una tarea oral (ya sea en solitario o de forma colaborativa, tanto en condiciones de PE como de PDT) y, de esta manera, examinar la relación causal entre el aprendizaje, las percepciones y la atención a la forma, al significado o a la forma y al significado, han sido las entrevistas retrospectivas y los cuestionarios de valoración *post hoc*.

Algunos de los investigadores que han utilizado entrevistas retrospectivas son Kawauchi (2005b), Nakakubo (2011), Ortega (1995a, 1995b, 1999, 2005) y Wendel (1997). Los que han empleado cuestionarios *post hoc* son D'Ely (2006), Ellis y Yuan (2005), Kawauchi (2005b), Nakakubo (2011); Nitta y Nakatsuhara (2014) y Tajima (2003).

Los estudios de (Ortega, 1995a, 1999) fueron de los primeros en documentar las estrategias que utilizan los aprendices cuando planifican una tarea oral con tiempo. Los sujetos que participaron en sus estudios realizaron tareas narrativas. Se formaron dos grupos de planificación: un grupo en condiciones de PE diádica y otro grupo sin posibilidad de planificar la tarea. Inmediatamente después de ejecutar la tarea, los sujetos fueron sometidos a las entrevistas con la investigadora, que, además, se sirvió de las notas que los participantes habían escrito durante la planificación, así como de las imágenes de la tarea como estímulo para obtener respuestas precisas de los alumnos. Del análisis de las entrevistas, la autora concluyó que los sujetos se inclinan por utilizar principalmente estrategias de resolución de problemas, descartando lo desconocido y la información superflua, así como por organizar la tarea centrándose primero en las ideas principales para luego entrar en detalles si aún disponen de suficiente tiempo. Ortega (1995a) también identificó tres tipos de estrategias cognitivas basadas en la toma de notas, el ensayo y la memorización. Veintisiete de los treinta y dos aprendices aprovecharon la oportunidad que se les brindó para tomar notas mientras planificaban la tarea. Los cinco restantes manifestaron en la entrevista que la escritura no les ayudaría, puesto que no se les permitiría consultar sus notas mientras realizaban la tarea. En segundo lugar, la mayoría de los sujetos ensayaron la tarea, principalmente en silencio. Algunos la ensayaron en su totalidad, mientras que otros se centraron en las partes que más problemas les planteaban. En cuanto a la memorización, gran parte de los participantes declararon que una de las

ventajas de la toma de notas era que podían recordar mejor el vocabulario y la gramática.

Diez años más tarde, Ortega (2005) volvió a analizar los mismos datos de las entrevistas de Ortega (1995a, 1999), así como los datos que obtuvo de los sujetos del estudio de Ortega (1995b). La autora descubrió, en esta ocasión, que los aprendices de nivel avanzado utilizaron estrategias diferentes a las que emplearon los de nivel intermedio-bajo. Así, a diferencia de muchos de los aprendices de nivel intermedio-bajo, los de nivel avanzado se esforzaron en igual medida por utilizar estrategias de recuperación y de ensayo para prepararse para el desempeño de la tarea. También utilizaron estrategias de monitorización acústica e idiomática.

Kawauchi (2005b) también comparó las estrategias que los sujetos de niveles intermedio-bajo y avanzado utilizaron durante la planificación previa a la ejecución de la tarea. Una de las principales diferencias que la autora observó entre estos dos grupos se correspondió con el foco de planificación. Así, los aprendices de nivel intermedio-bajo prestaron más cuidado al léxico, intentando evitar ideas y contenido que resultaran complicados a la hora de encontrar el vocabulario adecuado para expresarse. Los aprendices de nivel avanzado, no obstante, se preocuparon más por la organización y el contenido de la historia y trataron de buscar recursos eficaces para transmitir sus mensajes.

Los sujetos del estudio de Ellis y Yuan (2005) tuvieron treinta segundos para mirar la tarea (consistente en una secuencia de imágenes) antes de proceder a narrar la historia en condiciones de PDT con o sin límite de tiempo. Estos manifestaron, en los cuestionarios, que habían empleado ese tiempo para tratar de entender el hilo de la historia. Los participantes que no tuvieron límite de tiempo para narrar la historia declararon que encontraron dificultades para centrarse tanto en la forma como en el significado, pero también comentaron que fueron capaces de reajustar sus mensajes por la posibilidad de reformulación que les brindaron las condiciones en las que planificaron y desempeñaron la tarea.

Tras analizar los cuestionarios, Xhafaj y sus colaboradoras (2011) concluyeron que todos los sujetos se involucraron en la planificación tanto a nivel macro (es decir, con respecto a la organización general del mensaje), como a nivel micro (es decir, centrándose en las palabras y en las expresiones necesarias para transmitir sus ideas). Por otro lado, la mayoría de los encuestados (tanto del grupo que planificó la tarea en solitario como los que la planificaron en parejas) manifestaron haber puesto mayor énfasis en el vocabulario que debían emplear según las instrucciones recibidas. Por último, todos los sujetos del grupo de planificación individual apuntaron que planificaron la tarea siguiendo un orden cronológico de acciones, mientras que solo la mitad del grupo de planificación diádica reconoció que había interactuado de forma colaborativa, compartiendo ideas y conocimientos con su compañero. Las autoras atribuyeron la ausencia de diferencias significativas en las variables lingüísticas de CPF, entre otras causas, a esa falta manifiesta de colaboración por parte de los sujetos que planificaron en parejas.

3.5 Justificación del presente estudio

Tal como se ha afirmado en previas ocasiones, la destreza oral ha sido, hasta hace poco, la que menos atención ha recibido en los centros educativos españoles. No extraña, pues, que en los centros de estudios superiores ingresen estudiantes con un alarmante déficit de competencia comunicativa oral en inglés como lengua extranjera. Es por ello por lo que uno de los principales objetivos de los docentes de inglés como L2 es hallar la manera de lograr que los aprendices sean capaces de emitir discursos de mayor calidad y, por tanto, desarrollar la destreza oral y, en definitiva, la ASL. Para ello es necesario emplear recursos, actividades y metodologías que se adapten a la interlengua de los hablantes españoles. La literatura muestra que las diferentes variables de planificación de la tarea, en general, contribuyen a una producción oral de mayor calidad. Sin embargo, a la hora de diseñar el método de investigación, no se ha dado importancia a la lengua materna de los sujetos, probablemente porque en numerosos estudios han participado sujetos con diferentes L1. En efecto, hasta la fecha, a excepción del estudio preliminar a esta tesis (referencia bibliográfica), no se han llevado a cabo investigaciones sobre planificación que analicen la producción oral de aprendices españoles adultos de inglés como L2 teniendo en cuenta su L1 y su interlengua. Esta tesis pretende cubrir esta carencia.

Por otro lado, en la mayoría de los estudios mencionados anteriormente, se han aplicado medidas globales de CPLF independientemente del nivel de competencia que poseen los sujetos. Esto podría considerarse poco prudente, pues existe un Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas que delimita las capacidades que los aprendices deben desarrollar en cada uno de los niveles que establece. Por consiguiente, aplicar los mismos parámetros a los aprendices de nivel básico (A1, A2) que a los aprendices de niveles intermedio (B1, B2) o avanzado (C1, C2) podría ser un motivo razonable para invalidar hipótesis.

Este estudio pretende, pues, cubrir esas lagunas estableciendo medidas de precisión gramatical específicas para el análisis de las producciones orales de los sujetos teniendo en cuenta su L1 y su interlengua, por un lado, y su nivel de competencia lingüística, por otro.

Otra de las limitaciones detectadas en los estudios citados radica en que, en casi la totalidad de estos, las diferentes tareas han sido llevadas a cabo por distintos sujetos. Puesto que se ha puesto de manifiesto que las diferencias individuales tienen incidencia directa en el producto lingüístico, los resultados obtenidos de la comparación de las producciones de sujetos distintos deberían también interpretarse con cautela. Por ello, para este trabajo, los mismos sujetos ejecutaron las tres tareas propuestas.

De otro lado, solo unos pocos de los estudios mencionados han prestado atención a las percepciones e impresiones que los sujetos experimentan durante la planificación de tareas. Esta tesis también explora este terreno, a través de cuestionarios *post* tarea que ayudan a comprender los procesos mentales que se activan en los aprendices cuando planifican una tarea oral, las estrategias que utilizan para vencer las dificultades con las que se enfrentan y la forma en la que esas estrategias afectan al desempeño oral.

Por último, son escasas las investigaciones que se han llevado a cabo sobre el impacto de la planificación colaborativa de sujetos de nivel de competencia lingüística mixto (Casany Muñoz, 2017; Iwashita, 2001; Kim y McDonough, 2008; Storch y Aldosari, 2013; Yiwu, 2009). Uno de los objetivos de los docentes de L2 consiste en encontrar la manera de gestionar una clase con un alumnado heterogéneo en lo que al nivel de competencia lingüística se refiere. La planificación colaborativa diádica entre

sujetos de distinto nivel podría ser una solución. Este estudio investiga los posibles beneficios de emparejar a aprendices de nivel B1 con aprendices de nivel B2 para planificar una de las tres tareas.

Por todo lo expuesto, el presente trabajo pretende dar respuesta a las lagunas detectadas en los estudios previos sobre planificación. Por un lado, compara la producción oral de los sujetos que participan en este trabajo en tres situaciones diferentes de planificación (planificación estratégica individual, planificación durante la ejecución de la tarea y planificación colaborativa con parejas del mismo nivel de competencia lingüística o de nivel de competencia lingüística superior) y, por otro lado, analiza cuantitativa y cualitativamente los cuestionarios cumplimentados por los sujetos tras la ejecución de las tres tareas orales propuestas a fin de entender y, en su caso, corroborar los resultados del análisis cuantitativo de las producciones orales. A tales efectos, se han formulado los siguientes dos bloques de preguntas de investigación:

Bloque I: Preguntas de investigación relativas al análisis lingüístico cuantitativo

1. ¿Qué efectos tienen la planificación estratégica individual, la planificación durante la ejecución de la tarea sin límite de tiempo y la planificación colaborativa, independientemente del nivel de competencia lingüística de las parejas, sobre la complejidad de las producciones orales de los aprendices universitarios españoles de inglés como lengua extranjera?
2. ¿Qué efectos tienen la planificación estratégica individual, la planificación durante la ejecución de la tarea sin límite de tiempo y la planificación colaborativa, independientemente del nivel de competencia lingüística de las parejas, sobre la precisión de las producciones orales de los aprendices universitarios españoles de inglés como lengua extranjera?
3. ¿Qué efectos tienen la planificación estratégica individual, la planificación durante la ejecución de la tarea sin límite de tiempo y la planificación colaborativa, independientemente del nivel de competencia lingüística de las parejas, sobre el léxico de las producciones orales de los aprendices universitarios españoles de inglés como lengua extranjera?

4. ¿Qué efectos tienen la planificación estratégica individual, la planificación durante la ejecución de la tarea sin límite de tiempo y la planificación colaborativa, independientemente del nivel de competencia lingüística de las parejas, sobre la fluidez de las producciones orales de los aprendices universitarios españoles de inglés como lengua extranjera?
5. ¿Qué efectos tiene la planificación colaborativa sobre la producción oral de los sujetos que planifican la tarea con sujetos de nivel de competencia lingüística superior en comparación con la producción oral de los sujetos que planifican la tarea con sujetos del mismo nivel?

Bloque II: Preguntas de investigación relativas al análisis cuantitativo-cualitativo de los cuestionarios post tarea

6. ¿Cuáles son las percepciones de los sujetos con respecto al grado de dificultad de las diferentes tareas?
7. ¿Cuáles son las percepciones de los sujetos con respecto las diferentes condiciones de planificación de las tareas?
8. ¿Qué estrategias utilizan los sujetos durante la planificación de las tareas?
9. ¿Qué percepciones tienen los sujetos sobre sus producciones orales?
10. ¿Qué percepciones tienen los sujetos sobre sus aportaciones mutuas?

Las preguntas del Bloque I exploran los efectos de las tres condiciones diferentes de planificación propuestas en este estudio para determinar la manera en la que cada tipo de planificación afecta a la producción oral de los aprendices de la L2 y comparar los resultados de las producciones orales de los aprendices que planificaron la tarea con compañeros del mismo nivel con los de las de nivel mixto. Las preguntas del Bloque II pretenden ayudarnos a entender las dificultades que suponen el tipo, estructura y diseño de las tareas propuestas para futuras investigaciones y metodologías en el aula; conocer las estrategias que los aprendices utilizan durante la planificación; corroborar si el trabajo colaborativo entre aprendices contribuye al aprendizaje de la L2 y comprobar si las

respuestas de los sujetos que participaron en el estudio son congruentes con los resultados de los análisis cuantitativos de las producciones orales.

CAPÍTULO 4

4. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

4.1 Introducción

Este capítulo presenta y describe el método desarrollado en esta investigación, que consiste en tareas narrativas y cuestionarios *post* tarea. En primer lugar, se presenta la descripción de los participantes y el contexto en el que se llevó a cabo la investigación. A continuación, se definen los materiales que se emplearon, el diseño del estudio con las diferentes condiciones de planificación y el procedimiento para la implementación de las tareas. Por último, se describen las medidas, los procedimientos utilizados para el análisis de datos y la descripción del análisis de los datos obtenidos.

4.2 Descripción de los participantes y contexto

En el presente trabajo participaron un total de sesenta estudiantes, pero solo cuarenta participaron en las tres tareas que forman parte del estudio y son estos los que representan los sujetos objeto de los análisis de esta investigación. Los veinte restantes solo participaron en una de las tres tareas del estudio y, aunque también narraron la tarea, asumieron, principalmente, un papel colaborativo. En lo sucesivo, pues, se empleará el término “sujetos del grupo de los colaboradores” o SGC, para hacer referencia a los estudiantes que participaron en el estudio, pero no son objeto de los análisis de la investigación; el término “sujetos del grupo experimental” o SGE, para referirse a los estudiantes que son objeto de los análisis de la investigación; y el término “participantes” para hacer mención tanto a los SGC, como a los SGE. Todos los participantes eran, en el momento de la recogida de datos, estudiantes de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, aunque se encontraban estudiando diferentes grados y en distintos cursos. En la Tabla 1 se pueden observar los grados y los cursos en los que estaban matriculados los SGE cuando se recogieron los datos y en la Tabla 2 se presentan los estudios y los cursos en los que estaban matriculados los SGC. Los SGE, doce hombres y veintiocho mujeres, tenían entre diecisiete y veintinueve años cuando participaron en el estudio. En el

Gráfico 1 se pueden ver los porcentajes relativos al género de los SGE. El Gráfico 2 muestra los porcentajes relativos a la edad de los SGE.

Tabla 1. Estudios y cursos de los SGE

Curso y grado	Sujetos
1º Educación Social	15
3º Educación Social	14
1º Educación Primaria	9
1º Educación Infantil	2

Tabla 2. Estudios y cursos de los SGC

Curso y grado	Sujetos
1º Educación Social	1
3º Educación Social	4
1º Educación Primaria	3
3º Educación Primaria (mención lengua extranjera: Inglés)	10
1º Educación Infantil	2

Gráfico 1. Porcentaje del género de los SGE

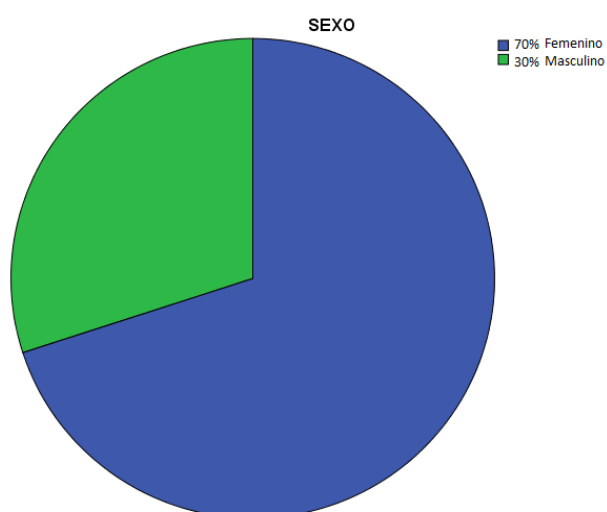
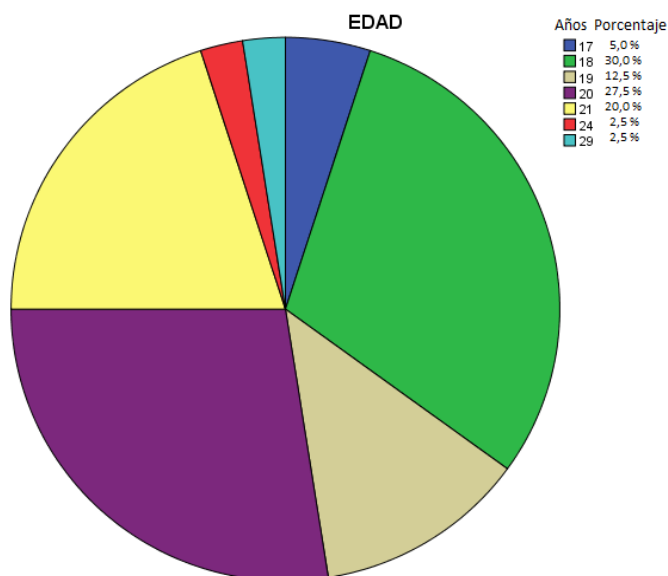


Gráfico 2. Porcentaje de la edad de los SGE



El promedio de tiempo estimado de exposición al inglés como lengua extranjera de los SGE fue de once años y medio. Este tiempo de exposición siempre fue en un contexto de instrucción en el aula, con muy pocas oportunidades para practicar el idioma fuera de este. Para garantizar la homogeneidad en lo relativo a la calidad y a la cantidad de exposición a la lengua meta, los SGE fueron entrevistados. Todos los SGE provenían de centros públicos de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

En cuanto al nivel de competencia lingüística de los participantes, se utilizó el patrón internacional establecido por el *MCERL* para medir el nivel de comprensión y expresión oral y escrita de las lenguas en el contexto de enseñanza-aprendizaje de SL. La organización de este patrón consiste en la escala de seis niveles (A1, A2, B1, B2, C1, C2) según el uso de la lengua, cada uno de los cuales se caracteriza por un conjunto de competencias que el usuario debe dominar en cada destreza. Para este estudio, se reclutaron sujetos con dos niveles distintos de competencia lingüística; a saber, nivel B1 y nivel B2 según el *MCERL*, siendo el nivel B1 el asignado para los cuarenta SGE y el B2 para los veinte SGC. Con el fin de seleccionar a los participantes y garantizar que tenían el nivel adecuado, se sometió a un examen completo de PET (*Preliminary English Test*) de Cambridge (equivalente al nivel B1 descrito por el *MCERL*) a un total de

cuatrocientos veinte alumnos que cursaban los grados mencionados anteriormente. Este examen consiste en una prueba de comprensión lectora que consta de cinco partes y un total de treinta y cinco preguntas; una prueba de comprensión oral compuesta por cuatro partes con un total de veinticinco preguntas; una prueba de expresión escrita que consta de tres partes y siete preguntas y una prueba oral compuesta de cuatro partes que consisten en una entrevista personal, una conversación con otro examinado sobre una situación dada por el examinador, la descripción de una foto y una interacción con otro candidato basada en el tema de las fotos descritas en la tercera parte de la prueba oral. Este examen tiene una duración de dos horas y veinte minutos.

Para puntuar el examen realizado por los participantes y así establecer su nivel, se utilizó la siguiente escala de puntuación que Cambridge English Language Assessment aplica a los candidatos que se presentan a sus exámenes:

“[...] Los certificados del PET se otorgan a los candidatos que han obtenido las siguientes calificaciones:

Apto con sobresaliente – nivel *MCERL* B2 (puntuación de 160 a 170)

Apto con notable – nivel *MCERL* B1 (puntuación de 153 a 159)

Apto – nivel *MCERL* B1 (puntuación de 140 a 152)

Los candidatos que han alcanzado una calificación de “apto” con una puntuación de entre 160 y 170 puntos (sobresaliente), obtienen un certificado de Cambridge de nivel B2 según el *MCERL*” (<https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/preliminary/results/>) [mi traducción].

Por consiguiente, para esta investigación, se reclutaron cuarenta estudiantes que obtuvieron una puntuación de entre 140 y 159 puntos para el grupo experimental y diez estudiantes que obtuvieron entre 160 y 170 puntos para el grupo de colaboradores. Los otros diez SGC fueron seleccionados del grado de Educación Primaria que cursaban la mención de Lengua Extranjera (inglés), por tener estos ya acreditado el nivel B2.

Con respecto a la destreza oral de los hablantes de una SL, el *MCERL* presenta varias escalas de descriptores ilustrativos. Por la naturaleza de las tareas que se emplearon para la elaboración de esta investigación, se muestran la escala de la expresión oral en general (Gráfico 3) y la escala en la que se describen actividades de expresión oral basadas en un monólogo sostenido y en la descripción de experiencias para los niveles A2, B1 y

B2 (Gráfico 4). Como se puede observar, un nivel por debajo del B1 dificultaría mucho la realización de las tareas seleccionadas para este estudio por el grado de complejidad que estas conllevan.

Gráfico 3. Descriptores de la expresión oral en general según el MCERL

EXPRESIÓN ORAL EN GENERAL	
B2	Realiza descripciones y presentaciones claras y sistemáticamente desarrolladas, resaltando adecuadamente los aspectos significativos y los detalles relevantes que sirvan de apoyo.
	Realiza descripciones y presentaciones claras y detalladas sobre una amplia serie de asuntos relacionados con su especialidad, ampliando y defendiendo sus ideas con aspectos complementarios y ejemplos relevantes.
B1	Puede llevar a cabo con razonable fluidez una descripción sencilla de una variedad de temas que sean de su interés, presentándolos como una secuencia lineal de elementos.
A2	Sabe hacer una descripción o presentación sencilla de personas, condiciones de vida o trabajo, actividades diarias, cosas que le gustan o no le gustan, en una breve lista de frases y oraciones sencillas.

Gráfico 4. Descriptores de monólogo sostenido según el MCERL

MONÓLOGO SOSTENIDO: DESCRIPCIÓN DE EXPERIENCIAS	
B2	Realiza descripciones claras y detalladas sobre una amplia gama de temas relacionados con su especialidad.
B1	Realiza descripciones sencillas sobre una variedad de asuntos habituales dentro de su especialidad.
	Realiza con razonable fluidez narraciones o descripciones sencillas siguiendo una secuencia lineal de elementos.
	Realiza relaciones detalladas de experiencias describiendo sentimientos y reacciones.
	Relata los detalles de acontecimientos impredecibles: como, por ejemplo, un accidente.
	Relata argumentos de libros o películas y describe sus reacciones.
	Describe sueños, esperanzas y ambiciones.
	Describe hechos reales o imaginados.

	Narra historias.
A2	Narra historias o describe algo mediante una relación sencilla de elementos. Describe aspectos cotidianos de su entorno; por ejemplo, personas, lugares, una experiencia de trabajo o de estudio. Realiza descripciones breves y básicas de hechos y actividades. Describe planes y citas, costumbres, actividades habituales o pertenecientes al pasado y experiencias personales. Utiliza un lenguaje sencillo y descriptivo para realizar breves declaraciones sobre objetos y posesiones y para hacer comparaciones. Explica lo que le gusta y lo que no le gusta respecto a algo. Describe a su familia, sus condiciones de vida, sus estudios y su trabajo actual o el último que tuvo. Describe personas, lugares y posesiones en términos sencillos.

La decisión de elegir el nivel B1 para el grupo experimental se fundamentó en dos razones: primero, porque es el nivel que los estudiantes deben alcanzar al término del primer curso de carrera, para seguir avanzando de nivel cuando cursan las asignaturas de inglés en los cursos posteriores; segundo, porque algunos investigadores han llegado a la conclusión, como se indicó en el capítulo anterior, de que los aprendices de nivel avanzado son los que menos beneficios obtienen en cuanto a complejidad sintáctica (Kawauchi, 2005b), a fluidez (Yuan y Ellis, 2003) y a riqueza léxica (Nielson, 2014) tras planificar una tarea oral. Asimismo, la literatura muestra que no es conveniente que exista mucha diferencia de nivel entre los participantes que interactúan para planificar una tarea si se busca propiciar el patrón colaborativo (véanse Iwashita, 2001; Watanabe y Swain, 2007). Sin embargo, para este estudio, no se informó a los participantes del nivel de cada uno a fin de evitar prejuicios de unos aprendices sobre el nivel de los otros (Watanabe, 2008; Watanabe y Swain, 2007) y para que los sujetos de nivel B1 no se sintieran inhibidos a la hora de planificar la tarea con los sujetos de nivel B2 (Kowal y Swain, 1994, 1997). De esta manera, además, se pretendía evitar que los SGE asumieran un papel pasivo en la interacción (Watanabe, 2008).

Para las interacciones, los emparejamientos se realizaron sin tener en cuenta ni la edad ni el género de los participantes. Independientemente del nivel de cada uno, se formaron dieciséis parejas de compañeros de clase (es decir, que ya se conocían entre ellos) y catorce parejas cuyos integrantes no se conocían de nada.

El estudio se llevó a cabo en un laboratorio por razones de tiempo y espacio (se imparte un total de cuatro horas de inglés a la semana divididas en dos días, las aulas son muy pequeñas y con una ratio muy elevada de alumnos). Los participantes fueron informados acerca de la naturaleza de la presente investigación y, antes del procedimiento, firmaron una autorización para realizar grabaciones. Las producciones orales de los SGE fueron grabadas.

4.3 Materiales

Para este estudio, se utilizaron dos tipos de materiales: el de las tareas narrativas y los cuestionarios *post* tarea. En este apartado se explica en qué consisten dichos materiales, los motivos por lo que se seleccionaron y la manera en la que se procedió.

4.3.1 Materiales empleados para las tareas narrativas

Para examinar la producción oral de los SGE de este estudio en las tres distintas situaciones de planificación, se emplearon tres tareas narrativas diferentes (aunque equivalentes en diseño y complejidad), basadas en secuencias de imágenes sin texto que seguían un hilo coherente en orden cronológico. Estas fueron extraídas de tres libros de texto para la enseñanza de ILE (en concreto, de Harmer y Lethaby de 2005 y de Soars y Soars de 1986 y de 1993). Los Anexos A, B y C se corresponden con las tareas 1, 2 y 3 empleadas en este estudio.

Se utilizaron tareas narrativas porque se considera que estas exigen una demanda cognitiva mayor que otro tipo de tareas tales como las de información personal (Skehan y Foster, 1997) y, por tanto, se esperaba que los beneficios asociados a la posibilidad de planificar la tarea antes o durante de su ejecución resultaran más patentes (Kawauchi, 2005b; Nakakubo, 2011).

Las tareas seleccionadas presentaban algunas características en común; por ejemplo, las tres historias ofrecían una línea argumental lo suficientemente sencilla para que los participantes no tuvieran dificultades de comprensión o interpretación de estas, pero lo suficientemente compleja para que accedieran a un léxico variado y desplegaran sus habilidades lingüísticas. Las tareas, además, debían resultar divertidas y atractivas para que los participantes se sintieran más motivados a desempeñarlas.

Por otro lado, las historietas de las tareas primera y segunda presentaban varias similitudes; por ejemplo, ambas están compuestas por once viñetas de dibujos sin colorear e introducían en la historia la figura de un psicólogo y la de un paciente con problemas. La tercera historieta constaba de diez viñetas y contenía un hilo argumental completamente diferente al de las dos primeras tareas, si bien no presentaba mayor complejidad cognitiva.

Para garantizar que las tres historietas seleccionadas presentaban la misma dificultad, se comprobaron los siguientes criterios que Ellis (2003) establece para evaluar la complejidad de las tareas: 1) las tres tareas están basadas en secuencias de viñetas sin otro *input* que las imágenes; 2) las tres contienen una cantidad de información similar; 3) la información contenida en las viñetas es dinámica y con el mismo grado de dificultad a la hora de interpretarlas y narrarlas; 4) aparece un número similar de elementos en las tres historias; 5) las tres tareas son contexto-dependientes (es decir, que los participantes tuvieron acceso a las historietas mientras las narraban); 6) por la sencillez temática que presentan las tareas, se considera que el grado de familiaridad de las situaciones que ilustran las tres historietas es común a todos los participantes del estudio. Además, cinco profesores expertos del área de la didáctica de lenguas extranjeras fueron consultados y todos confirmaron que las tareas cumplían con los criterios descritos.

Para la planificación y ejecución de las tareas, no se permitió el uso de diccionarios ni de cualquier otro material o recurso.

4.3.2 Materiales empleados para los cuestionarios post tarea

Este estudio también presenta un análisis cuantitativo y otro cualitativo de los datos recogidos a partir del cuestionario que los SGE realizaron inmediatamente después de

haber planificado y desempeñado las tareas narrativas. Los objetivos de estos análisis fueron: 1) evaluar el grado de dificultad de las tareas según las respuestas y las percepciones de los SGE; 2) comprender e interpretar la manera en que las diferentes condiciones de planificación afectaron sus discursos; 3) investigar las estrategias y los aspectos en los que se centraron los participantes cuando planificaron cada una de las tareas (en la forma o en el significado o en ambos aspectos); 4) extraer información de las percepciones que tuvieron los SGE sobre sus producciones orales; 5) comprobar si siguieron algún patrón colaborativo cuando planificaron la tarea en parejas. El cuestionario empleado en este estudio se muestra en Anexo D.

4.4 Diseño del estudio y condiciones de planificación

Las tres tareas que los participantes debían planificar y, en su caso, también narrar, se llevaron a cabo en tres sesiones consecutivas en el mismo día. El estudio se diseñó de tal manera que: a) los cuarenta SGE planificaron una primera tarea (Tarea 1, según se describe a continuación) en condiciones de PE individual; b) los cuarenta SGE planificaron una segunda tarea (Tarea 2, según se describe a continuación) en condiciones de PDT sin límite de tiempo; c) diez de los cuarenta SGE interactuaron y planificaron una tercera tarea (Tarea 3, según se describe a continuación) con otros diez de los cuarenta SGE en condiciones de PE diádica; d) veinte de los cuarenta SGE interactuaron y planificaron la misma tercera tarea (Tarea 3) con los veinte SGC en condiciones de PE diádica. Tras la interacción-planificación diádica, los cuarenta SGE desempeñaron la tercera tarea (Tarea 3) individualmente y en solitario. La Tabla 3 ilustra el diseño del estudio.

Tabla 3. Diseño del estudio

	Tarea	Tipo de planificación	Participantes
Primera sesión	1	Planificación estratégica individual (PEI)	40 sujetos de nivel B1
Segunda sesión	2	Planificación durante la tarea (PDT)	40 sujetos de nivel B1
Tercera sesión	3	Planificación estratégica diádica (PED)	10 sujetos de nivel B1 + 10 sujetos de nivel B1
			20 sujetos de nivel B1 + 20 sujetos de nivel B2

A continuación, se describen las condiciones de planificación de cada una de las tareas:

Tarea 1 – Planificación estratégica individual (PEI): la tarea consistió en planificar una tarea de forma individual que posteriormente debían narrar oralmente. Para la planificación, a los SGE se les concedió diez minutos y se les permitió tomar notas para que organizaran sus ideas y el discurso en general, aunque estos no pudieron utilizar esas notas en el momento en el que desempeñaron la tarea. La duración de ejecución de la tarea fue de tres minutos. La Tarea 1 consistía en una composición de once viñetas mudas sobre un ejecutivo que se sentía frustrado porque trabajaba muchas horas al día y su negocio no era rentable.

Tarea 2 – Planificación durante la tarea sin límite de tiempo (PDT): los SGE debieron narrar una historia partiendo de una secuencia de viñetas mudas similar a la anterior. Se les concedió cincuenta segundos para visualizar la composición de las viñetas e inmediatamente después comenzaron a narrar la historia. La decisión de conceder solo cincuenta segundos para visualizar la tarea se fundamentó en uno de los postulados de Mehnert (1998) acerca del tiempo de planificación. La autora afirmó que un minuto de planificación puede ejercer efectos en la precisión gramatical. Un minuto, por tanto, tendría la consideración de planificación previa a la ejecución de la tarea. En esta ocasión, a los SGE no se les impuso límite de tiempo para que acabaran la tarea con la finalidad de que pudieran, no solo conceptualizar, sino también formular y monitorizar sus mensajes a la vez que lo articulaban. La Tarea 2 también constaba de once viñetas mudas que narraban la historia de un hombre que estaba acomplejado por su corta estatura y acude a un psicólogo para pedir ayuda.

Tarea 3 – Planificación estratégica diádica (PED): la Tarea 3 consistía en una composición de viñetas completamente diferente a las dos anteriores en lo que a hilo argumental se refiere. Esta constaba de diez viñetas coloreadas y una de las viñetas presentaba un letrero con tres palabras. La Tarea 3 ilustraba la historia de una mujer que perdía la memoria al caerle un objeto en la cabeza mientras hace la compra en el

supermercado con sus hijos. Los participantes debieron planificar esta tarea en parejas, pero posteriormente la desempeñaron individualmente y en solitario. Se formaron dos agrupamientos diferentes; a saber, diez parejas formadas con sujetos ambos de nivel B1 y veinte parejas formadas cada una con un sujeto de nivel B1 y un participante de nivel B2. Para esta última tarea, los participantes contaron con quince minutos de planificación. Con el objetivo de promover el aprendizaje colaborativo (y, por tanto, lograr producciones de mayor calidad lingüística), se les insistió que debían aportar cada uno sus ideas y conocimientos. Para asegurar que cumplirían esas instrucciones, se les pidió que contaran la misma historia, aunque no tuvieran que narrarla de forma idéntica (para evitar que perdieran el tiempo de planificación tratando de memorizarla). Aunque tanto los SGE como los SGC ejecutaron esta tarea, en este estudio solo se realizaron los análisis estadísticos de los SGE.

4.5 Procedimiento

La planificación de este estudio fue guiada no detallada (*undetailed guided planning*), pues a los participantes no se les pidió que pusieran especial atención a ningún aspecto concreto de la lengua, sino que tan solo recibieron instrucciones de lo que debían hacer. El único *input* administrado fueron las historietas impresas en papel plastificado y una frase introductoria con la que debían comenzar la narración de cada una de las historias. La finalidad de esta frase introductoria fue la de ayudar a los participantes a romper el hielo y orientarles acerca de los tiempos verbales que se esperaba que utilizaran, aunque no se les advirtió sobre este último aspecto.

A continuación, se transcribieron las instrucciones que fueron leídas a los participantes antes de que estos procedieran a planificar cada una de las tareas:

Instrucciones para la Tarea 1: “Se te va a entregar una secuencia de imágenes que cuentan una historia. Observa detenidamente la secuencia y, a continuación, planifica cómo podrías contar la historia describiendo cada una de las viñetas. Imagínate que vas a contar la historia a alguien que no la tiene a la vista, por lo que intenta narrarla lo más detalladamente posible. Puedes tomar notas para la planificación de la tarea, pero no podrás usarlas después. Tendrás 10 minutos para planificar la tarea. Tendrás 3 minutos

para contar la historia. La historia comienza así: *Mr. Smith is quite stressed; he's been working sixteen hours a day but his business has had no profits*. Lee esta primera frase y continúa narrando la historia.

Instrucciones para la Tarea 2: “Se te va a entregar una secuencia de imágenes que cuentan una historia. Observa detenidamente la secuencia durante cincuenta segundos y, a continuación, narra oralmente la historia. Imagínate que vas a contar la historia a alguien que no la tiene a la vista, por lo que intenta narrar la historia lo más detalladamente posible. No tendrás límite de tiempo para realizar la tarea; es decir, si mientras cuentas la historia te das cuenta de que has cometido un error, bien de gramática, de léxico o de sintaxis, puedes volver atrás y modificar tu mensaje. Igualmente, si te das cuenta de que has recordado alguna palabra que deberías haber utilizado anteriormente y no lo hiciste, puedes volver atrás y reformular tu mensaje. La historia comienza así: *Mr. and Mrs. Bobbs went to the psychologist*. Lee esta primera frase y continúa narrando la historia

Instrucciones para la Tarea 3: “Se les va a entregar una secuencia de imágenes que cuentan una historia. Observen detenidamente la secuencia y, a continuación, planifiquen cómo podrían contar la historia describiendo cada una de las viñetas. Imagínense que van a contar la historia a alguien que no la tiene a la vista, así que intenten narrar la historia lo más detalladamente posible. Pueden tomar notas, pero no las podrán utilizar después. Les sugerimos que intenten llevar a cabo una planificación colaborativa, aportando cada uno sus ideas y conocimientos. Aunque la tarea la realizarán individualmente y por separado, ambos deberán contar la misma historia, tal como la planificaron, aunque la narración no tiene que ser idéntica. Tendrán 15 minutos para planificar la tarea. Tendrán 3 minutos para contar la historia. La historia comienza así: *One day, Mary went shopping with her two children*. Lean esta primera frase y continúen narrando la historia.

4.6 Medidas

En esta investigación fue necesario establecer dos conjuntos de medidas. El primero se diseñó para responder al Bloque I de preguntas relativas a los efectos de las diferentes condiciones de planificación sobre la producción oral de los aprendices de ILE. Los datos que se usaron para llevar a cabo estos análisis cuantitativos fueron los que se recogieron

de las transcripciones que se realizaron a partir de las producciones orales de los SGE. El segundo conjunto de medidas se elaboró para dar respuesta al Bloque II de preguntas relativas a las percepciones que experimentaron y a las estrategias que usaron los SGE (y los SGC en la condición de planificación colaborativa) cuando planificaron y ejecutaron las tareas.

Antes de definir las medidas es preciso explicar el procedimiento de codificación y etiquetado de las transcripciones de las narraciones de los SGE.

4.6.1 Codificación y etiquetado de las transcripciones

La recogida de datos para el análisis cualitativo se obtuvo de las transcripciones de las producciones orales de los SGE. Para realizar las transcripciones, se elaboró un sistema de codificación personalizado basado e inspirado en las guías desarrolladas por la TEI (*Text Encoding Initiative*) para la transcripción de corpus orales (Johansson, 1995a, 1995b; Llisterri, 1999). En las transcripciones de este estudio no se representó la información fonética, por lo que no se incluyeron códigos relativos a elementos paralingüísticos tales como el *tempo*, la intensidad, el rango tonal, la tensión, el ritmo o la calidad de voz. En la Tabla 4 aparecen los elementos codificados en las transcripciones de este estudio, así como las marcas de codificación aplicadas, una breve explicación y ejemplos recogidos de las transcripciones.

Tabla 4. Sistema de codificación aplicado

ELEMENTOS CODIFICADOS	MARCAS DE CODIFICACIÓN	DEFINICIÓN	EJEMPLOS
Texto escrito	<writing>	Texto escrito que se le presenta al sujeto con el que debe comenzar a ejecutar la tarea oral. El texto escrito se representa entre comillas.	<writing> “One day, Mary went shopping with her two children...” (Texto escrito de la tarea 3)
Pausas	<short pause> <medium pause> <long pause>	Interrupción de la fonación percibida entre dos enunciados o en el interior de estos. Se	Pausa corta: [...] and, suddenly, <vocal> <short pause> a box of cleaning products <vocal> dropped on

		distingue entre pausas cortas, medianas y largas. Las cortas tienen una duración de entre 1 y 2 segundos <short pause>, las medianas de entre 2 y 4 segundos <medium pause> y las largas de más de 4 segundos <long pause>. Como se puede observar en los ejemplos de la columna derecha, las pausas a menudo van precedidas o seguidas de algún otro tipo de digresión; principalmente, de cambio de código, repeticiones, titubeos y falsos inicios.	her head. (Fragmento de la transcripción de la narración del sujeto 2, tarea 3) Pausa mediana: [...] and she <medium pause> <rep> she decided [...] (Fragmento de la transcripción de la narración del sujeto 7, tarea 3) Pausa larga: [...] that Mr. Bobbs <vocal> <long pause> <Spanish> <>false start> (Fragmento de la transcripción de la narración del sujeto 14, tarea 2)
Titubeos	<vocal>	Elemento vocalizado semi-léxico o no léxico. Por ejemplo, “eh”, “um”. En este trabajo también se denominan “pausas sonoras”.	And that’s why Mr. Bobbs <vocal> get another vision of his small size and <vocal> when the session ends, the psychologist <vocal> say <vocal> Mr. Bobbs that he buy a hat to be <vocal> taller. (Fragmento de la transcripción de la narración del sujeto 29, tarea 2)
Repeticion	<rep>	Fonema inicial, sílaba, palabra o grupo de palabras que se repiten una o más veces en el mismo enunciado. Como se puede observar en el segundo ejemplo expuesto en la columna de la derecha, en algunas ocasiones, las repeticiones van precedidas o seguidas de uno o más elementos codificados.	[...] and decided to <rep> to start in <rep> in this <vocal> <rep> in this work. (Fragmento de la transcripción de la narración del sujeto 7, tarea 1) One day, he <vocal> <short pause> <rep> he got out [...] (Fragmento de la transcripción de la narración del sujeto 13, tarea 1)
Reformulacion	<reformulation>	Reformulación del enunciado precedente. Como ilustra el ejemplo, las reformulaciones van precedidas, en muchas ocasiones, de titubeos.	He works in a <vocal><reformulation> as a secretary. (Fragmento de la transcripción de la narración del sujeto 2, tarea 1)

Fragmentos ininteligibles	<unclear= unintelligible> <unclear= interference>	Palabra o grupo de palabras que el transcriptor no llega a identificar o a interpretar correctamente. Cuando no se entienden, la etiqueta se representa de esta manera: <unclear= unintelligible>. Cuando se trata de una palabra nueva, creada por el aprendiz, se representa de esta otra manera: <unclear= interference>.	Palabra ininteligible: [...] so when he was in traffic jam, he decided to call <unclear= unintelligible> [...] (Fragmento de la transcripción de la narración del sujeto 23, tarea 1) Palabra creada: [...] to <unclear= interference=semer> seeds of tomatoes. (Fragmento de la transcripción de la narración del sujeto 23, tarea 1)
Autocorrección	<self-repair>	Corrección de la propia producción lingüística. Las autocorrecciones pueden ser gramaticales o sustituciones léxicas.	Autocorrección por sustitución léxica: There in the psychology he say to him that he will change her work <self-repair> her job [...] (Fragmento de la transcripción de la narración del sujeto 15, tarea 1) Autocorrección grammatical: When Mr Smith arrived to your <self-repair> his home [...] (Fragmento de la transcripción de la narración del sujeto 20, tarea 1)
Cambio de código	<Spanish>	Introducción de elementos de la L1 (español) durante la emisión del enunciado en L2. Los cambios de código se producen bien como muletillas o cuando no se conoce la palabra en inglés.	Cambio de código como muletilla: [...] and go to <vocal> <short pause> <rep> go to the <short pause> <Spanish=esto> office. (Fragmento de la transcripción de la narración del sujeto 24, tarea 1) Cambio de código por desconocimiento del término en inglés: [...] and think about <vocal> buy a <rep> buy a <Spanish=sombrero> (Fragmento de la transcripción de la narración del sujeto 21, tarea 2)

Falso inicio	<false start>	Enunciado que se abandona antes de completarlo (sin reformulación). Como se puede observar en el ejemplo expuesto, los falsos inicios suelen ir precedidos de varios elementos codificados.	[...] and after that, he started to talk that small people can <rep> can do a lot of things, for example <vocal> <short pause> can be the <medium pause> <rep> the person who <long pause> <rep> who <false start> (Fragmento de la transcripción de la narración del sujeto 34, tarea 2)
--------------	---------------	---	---

Las transcripciones de las producciones orales de los SGE fueron realizadas tanto por la doctoranda como por un transcriptor externo instruido para aplicar el sistema de codificación diseñado para este estudio. Para garantizar que la instrucción se había desarrollado satisfactoriamente, la doctoranda y el transcriptor externo realizaron conjuntamente tres transcripciones previas seleccionadas al azar. Una vez transcritas todas las producciones orales por los dos transcriptores, una tercera transcriptor (la directora de esta tesis) comparó ambos corpus de transcripciones y tomó nota de las discrepancias observadas, las cuales fueron resueltas conjuntamente con la doctoranda para obtener una versión final del corpus de transcripciones.

4.6.2 Medidas cuantitativas de las producciones orales

Las medidas que más frecuentemente se han utilizado para analizar las producciones orales de los aprendices de SL han sido, como se ha expuesto en capítulos anteriores, la complejidad léxico-sintáctica, la precisión gramatical y la fluidez discursiva. Para este trabajo, se ha considerado una cuarta medida, la del léxico, ya que este representa un aspecto importante de la competencia lingüística que debe estudiarse como variable independiente de la medida de la complejidad (Santana-Perera y Arnaiz-Castro, 2018; Skehan, 2009). Por tanto, las variables dependientes utilizadas en este estudio son las relativas a las medidas de CPLF. A continuación, se describen las características de cada una de ellas.

4.6.2.1 Medidas de CPLF

Para el análisis y recogida de datos de las transcripciones de los relatos de los SGE, se utilizaron las medidas que muestran la Tabla 5.

Tabla 5. Medidas de CPLF

Medida de complejidad	Complejidad sintáctica (subordinación)	
Medidas de precisión	Número de unidades AH y proposiciones ausentes de errores gramaticales	
	Número de formas verbales correctas	
Medidas de léxico	Sofisticación léxica	
Medidas de fluidez	Cantidad de silencio (pausas silenciosas) o pausas sonoras	Pausas cortas Pausas medianas Pausas largas Titubeos
	Medidas de reajuste del mensaje (digresiones)	Repeticiones Reformulaciones Autocorrecciones Falsos inicios

En los siguientes apartados, se describe cada una de las medidas utilizadas para el análisis de las narraciones orales de este estudio y el procedimiento llevado a cabo para la recogida de datos.

4.6.2.1.1 Medida de fluidez

Para medir la fluidez de la producción oral de los SGE, se utilizaron dos tipos de medidas. Por un lado, se utilizaron medidas relativas a la cantidad total de pausas, incluyendo las pausas silenciosas y las pausas sonoras. Por otro lado, se utilizaron medidas de reajuste del mensaje. Estos dos tipos de medidas han sido utilizados por varios autores (Elder e

Iwashita, 2005; Foster y Skehan, 1996; Tavakoli y Skehan, 2005). Para medir la cantidad total de pausas se tuvieron en cuenta, por un lado, las pausas cortas, las pausas medianas y las pausas largas, que se corresponden con las pausas silenciosas (*unfilled pauses*) y, por otro lado, los titubeos, que se corresponden con las pausas sonoras (*filled pauses*). Las medidas de reajuste del mensaje que se utilizaron en este estudio fueron las repeticiones, las reformulaciones, las autocorrecciones y los falsos inicios. En la Tabla 4 se describen estas medidas y se ilustran ejemplos de cada una de ellas. No obstante, en este estudio, no se tuvo en cuenta ni el cambio de código ni las palabras ininteligibles para medir la fluidez de los SGE porque el porcentaje de aparición de estos valores fue muy bajo (solo un 1,5% con respecto al resto de los parámetros), por lo que se consideró que no eran representativos a la hora de valorar la fluidez de las producciones orales.

En algunos de los estudios previos, se ha utilizado el número de sílabas por minuto para medir la fluidez (Gilabert, 2007; Mehnert, 1998; Ortega, 1999; Sangarun, 2005; Tavakoli y Skehan, 2005; Yuan y Ellis, 2003). En otros estudios se ha utilizado el número de palabras por minuto (Guará-Tavares, 2008; 2009). Bei (2010) calculó el número total de repeticiones, reformulaciones, falsos inicios y autocorrecciones por cada cien palabras, el número de pausas por cada cien palabras y la velocidad de elocución depurada (es decir, sin pausas ni digresiones) por minuto. En este estudio, para medir la fluidez de los SGE, se tomó el número de titubeos, pausas cortas, pausas medianas y pausas largas por el tiempo total hablado en segundos para calcular la velocidad de elocución. Para medir la fluidez en términos de reajuste del mensaje, se contabilizó el número de repeticiones, autocorrecciones, reformulaciones y falsos inicios por el tiempo total hablado en segundos. Para realizar dichos cálculos, primero se transcribieron las producciones orales de los SGE, incluyendo las palabras o sílabas repetidas, las reformulaciones, los falsos inicios y las palabras o grupo de palabras que posteriormente fueron reemplazadas. A continuación, se añadieron las marcas de codificación en todas las transcripciones. Por último, se utilizó la función de búsqueda de palabra de Microsoft Word, que proporciona el resultado del número de veces que aparece la palabra en el texto seleccionado. De este modo, se insertaron las palabras correspondientes a las marcas de codificación para obtener y registrar el número de veces que estas aparecían en cada transcripción, previa comprobación de que las palabras se correspondían con las etiquetas.

4.6.2.1.2 Medida de complejidad

La medida de complejidad empleada en este estudio fue la complejidad sintáctica, que se corresponde con la cantidad de subordinación registrada en las transcripciones. Para la recogida de datos, se segmentaron las transcripciones según la subordinación de los enunciados. Siguiendo el criterio de Foster y sus colaboradores (2000) (véase capítulo 3, apartado 3.3) y, como en la mayoría de los estudios más recientes que analizan la complejidad de las producciones orales de aprendices de SL (Ahmadian, 2012a, 2012b; Ahmadian y Tavakoli, 2014; Bamanger y Gashan, 2015; Saeedi, 2015; Skehan y Foster, 2005; Tajima, 2003; Tavakoli y Skehan, 2005; Wigglesworth y Elder, 2010), la unidad de segmentación que se utilizó fue la del análisis del habla (unidad AH). Se contabilizó el número de proposiciones subordinadas por unidad AH. Por tanto, para la recogida de datos, fue necesario segmentar las transcripciones en unidades AH y estas, a su vez, en sus subordinadas. No se contabilizaron las unidades AH incompletas (con la marca de falso inicio).

Para este estudio, las unidades AH se distinguieron, en primer lugar, entre oraciones simples y oraciones compuestas, quedando las oraciones simples excluidas del recuento.

Ejemplo de oración simple es (fragmento de la transcripción de la narración del sujeto 2, tarea 1):

Mr Smith lives in Las Palmas.

En segundo lugar, dentro de las oraciones compuestas, se distinguieron las oraciones compuestas por coordinación de las oraciones compuestas por subordinación. Las oraciones compuestas copulativas, adversativas y disyuntivas también fueron excluidas del recuento, pues se considera que tienen independencia sintáctica. En las transcripciones, no se hallaron oraciones compuestas ni distributivas ni explicativas.

Ejemplo de oración compuesta copulativa es (fragmento de la transcripción de la narración del sujeto 2, tarea 1):

[...] he can go for a walk and relax there.

Ejemplo de oración compuesta adversativa es (fragmento de la transcripción de la narración del sujeto 21, tarea 1):

[...] he grow carrots and tomatoes but he hasn't got money.

Ejemplo de oración compuesta disyuntiva es (fragmento de la transcripción de la narración del sujeto 14, tarea 1):

[...] the psychologist say him that he needed to do or to make other things [...]

Finalmente, las oraciones compuestas por subordinación se clasificaron en proposiciones sustantivas, proposiciones adjetivas (que, a su vez se distinguieron entre proposiciones adjetivas de relativo, de infinitivo, de participio y de gerundio) y proposiciones adverbiales (de lugar, de tiempo, causales, de finalidad, consecutivas, modales, condicionales, concesivas y comparativas). Todas ellas se contabilizaron para el análisis empírico.

Ejemplo de proposición sustantiva es (fragmento de la transcripción de la narración del sujeto 40, tarea 2):

[...] he didn't know what to do.

Ejemplo de la proposición adjetiva de relativo es (fragmento de la transcripción de la narración del sujeto 1, tarea 2):

[...] he talked the problem that he had [...]

Ejemplo de proposición adjetiva de infinitivo es (fragmento de la transcripción de la narración del sujeto 31, tarea 3):

[...] Mary was choosing something to clean home [...]

Ejemplo de proposición adjetiva de participio es (fragmento de la transcripción de la narración del sujeto 1, tarea 1):

[...] he lived in a house situated in the forest [...]

Ejemplo de proposición adjetiva de gerundio es (fragmento de la transcripción de la narración del sujeto 40, tarea 2):

[...] the doctor try to help him saying good things about being small [...]

Ejemplo de proposición adverbial de lugar es (fragmento de la transcripción de la narración del sujeto 40, tarea 1):

[...] he could build near his house a little office where he could work [...]

Ejemplo de proposición adverbial de tiempo es (fragmento de la transcripción de la narración del sujeto 13, tarea 3):

While she was looking for the products, she fell down [...]

Ejemplo de proposición adverbial de causa es (fragmento de la transcripción de la narración del sujeto 40, tarea 3):

And then the history begins again because Mr and Mrs Bobbs went to the psychologist.

Ejemplo de proposición adverbial de finalidad es (fragmento de la transcripción de la narración del sujeto 12, tarea 1):

[...] the psychologist told him to grow vegetables in order to feed himself.

Ejemplo de proposición adverbial consecutiva es (fragmento de la transcripción de la narración del sujeto 13, tarea 1):

He couldn't with all the work so he decides to call some of his men.

Ejemplo de proposición adverbial modal es (fragmento de la transcripción de la narración del sujeto 11, tarea 1):

[...] he could relax with nature as the therapist said.

Ejemplo de proposición adverbial condicional es (fragmento de la transcripción de la narración del sujeto 22, tarea 2):

[...] that he would be more taller if he bought a hat.

Ejemplo de proposición adverbial concesiva es (fragmento de la transcripción de la narración del sujeto 36, tarea 2):

[...] he can be the most important man in the world even if he is short.

Ejemplo de proposición adverbial comparativa es (fragmento de la transcripción de la narración del sujeto 40, tarea 1):

[...] was not so contaminating than in the city was.

Para la medición de la complejidad, se contabilizó primero el número de proposiciones subordinadas de cada transcripción. A continuación, se halló el porcentaje de subordinación dividiendo el número de proposiciones subordinadas entre el número total de unidades AH de cada producción oral.

4.6.2.1.3 Medidas de precisión

Para medir la precisión, la mayoría de los investigadores han utilizado medidas globales que consisten, mayoritariamente, en porcentaje de cláusulas ausentes de errores (Foster y Skehan, 1996; Saeedi, 2015; Skehan y Foster, 2005; Tajima, 2003), porcentaje de unidades AH sin errores y porcentaje de cláusulas con errores (Wigglesworth y Elder, 2010) o en porcentaje de cláusulas sin errores gramaticales y sintácticos y porcentaje de formas verbales correctas (Ahmadian y Tavakoli, 2014). En este estudio, se utilizaron dos parámetros para medir la precisión gramatical. El primero fue el número de unidades AH simples y proposiciones coordinadas o subordinadas por unidades AH (en adelante, “cláusulas”) ausentes de errores gramaticales (medidas globales). Para la recogida de datos, pues, se segmentaron también las oraciones coordinadas. El segundo parámetro fue el número de formas verbales correctas por el número total de formas verbales emitidas (medidas específicas). El propósito de incluir estas medidas específicas de precisión gramatical fue detectar pequeños cambios en la producción oral de los sujetos que no se reflejarían en las medidas globales (Ortega, 1999). Para facilitar la labor de recuento, se eliminaron las marcas de codificación, las sílabas y las palabras o conjuntos de palabras repetidos. Además, se substrajeron de las transcripciones las reformulaciones y todos los errores que los SGE corrigieron satisfactoriamente, ya que esas oraciones se computaron como ausentes de errores. En los casos en los que los SGE articularon un ítem lingüístico repetidamente, solo se tuvo en cuenta la última versión, por lo que, si la última versión era correcta, la oración se contabilizó como ausente de errores, pero si la última versión era incorrecta, aun cuando el anterior intento había sido satisfactorio, la oración no se consideró como ausente de errores. Si los SGE produjeron el mismo error dos o varias veces en la misma cláusula, solo se contó una vez. También se eliminaron los falsos inicios.

Como se indicó en el último apartado del capítulo 3, Ortega (1999) informó de la necesidad de utilizar medidas de precisión específicas que tengan en cuenta la interlengua de los sujetos del estudio. El término “interlengua” fue acuñado por Selinker (1972) para referirse al sistema lingüístico mental recreado por aprendices de una L2, los cuales, en el proceso de adquisición de esa L2, recurren a su L1 o realizan tentativas o hipótesis sobre la L2, que pueden ser correctas o incorrectas (Serrano, 2013). Por consiguiente,

para la selección de los tipos de errores gramaticales de este estudio, se tuvieron en cuenta no solo los errores que hacen referencia a la producción de formas lingüísticas que se desvían de la forma correcta según la norma del hablante nativo, sino también los errores que se producen entre lenguas, es decir, los que se cometen por influencia de la L1 y producidos a causa de la L2. Estos errores, además, debían corresponderse con los errores más comunes de los aprendices españoles de ILE de nivel intermedio. A tal efecto, se consultaron algunos estudios (Alonso, 1997; Hasbún, 2007; Serrano, 2013) que documentan sobre los errores más comunes en inglés de los hablantes de lengua española. En general, existe un consenso en que los errores más frecuentes son, primordialmente, de tipo léxico y gramatical, si bien Serrano (2013) señala que también se dan errores de sintaxis y de discurso.

Hasbún (2007) realizó un estudio con 159 estudiantes universitarios de habla hispana con diferentes niveles de competencia de la lengua inglesa. Para evaluar los errores que cometieron los sujetos de su estudio, la autora los clasificó de acuerdo con una taxonomía de errores y calculó su frecuencia. Los resultados mostraron que los errores relacionados con la omisión del sujeto, la concordancia entre sujeto y verbo, el uso de los artículos, las preposiciones y las formas verbales son los más comunes en los aprendices de nivel bajo e intermedio.

Estos tipos de errores coinciden con los observados por Serrano (2013), aunque el autor añade algunos más: sustantivos plurales irregulares, el uso de los pronombres personales de sujeto, los adjetivos posesivos, los adjetivos comparativos, la colocación de adjetivo-sustantivo y los errores léxicos. Los errores que se tuvieron en cuenta para el análisis del corpus del presente estudio son una combinación de los documentados en los estudios referenciados. La Tabla 6 muestra una taxonomía de errores diseñados *ad hoc* y ejemplos de errores en el uso de cada una de las subcategorías establecidas recogidos del corpus de este trabajo.

La decisión de no incluir los artículos y otras preposiciones (tales como las que se asocian a determinados verbos) se fundamentó en que, según observó Hasbún en su estudio, los errores relacionados con el uso de los artículos y de las preposiciones eran los únicos que persistían en aprendices de niveles de competencia más avanzados. Por tanto, no constituyen errores característicos de aprendices españoles de IL de nivel

intermedio.

En cuanto a las formas verbales, la recogida de datos fue considerablemente más sencilla, ya que se contabilizaron únicamente las emitidas correctamente. Se analizaron el tiempo, el aspecto, el modo, el uso de los verbos auxiliares y modales y el tipo de verbo utilizado (regular o irregular). Cabe destacar que no se consideró incorrecto el uso del presente histórico siempre que no se acompañó de adverbios o expresiones de tiempo que rigen el uso del tiempo pasado. De esta manera, se pudo comprobar si los sujetos del grupo experimental realizaron la concordancia entre el sujeto y el verbo para la tercera persona de singular del presente simple y si conjugaron el verbo *be* correctamente.

Tabla 6. Taxonomía de errores gramaticales más comunes en aprendices españoles de ILE según su nivel e interlengua

Tipo de error	Categoría lingüística	Clase	Ejemplos de errores
Gramatical	Sustantivo	Sustantivo irregular plural	[...] when she is inside the supermarket with her two <u>childrens</u> [...] (Fragmento de la transcripción de la narración del sujeto 6, tarea 3)
	Preposiciones	Preposiciones de tiempo y de lugar: <i>in, on, at</i>	He could live <u>at</u> the country. (Fragmento de la transcripción de la narración del sujeto 12, tarea 1)
	Pronombres	Pronombres personales de sujeto	(3) He need a psychologist (4) because <u>she</u> is very stressed (Fragmento de la transcripción de la narración del sujeto 14, tarea 1)
	Adjetivos	Adjetivos posesivos	(8) and she went to the cleaning objects (9) and their children went to the other part. (Fragmento de la transcripción de la narración del sujeto 1, tarea 3)

		Adjetivos comparativos monosílabos o bisílabos acabados en -y	[...] he can live <u>more happy</u> . sujeto 4, tarea 1)
Interferencias sintácticas		Ordenamiento erróneo de adjetivo-sustantivo	[...] that he's not a <u>person important</u> . (Fragmento de la transcripción de la narración del sujeto 19, tarea 2)
		Ordenamiento erróneo de elementos de la oración: sujeto-verbo	[...] and <u>became his garden</u> bigger. (Fragmento de la transcripción de la narración del sujeto 30, tarea 1)
		Concordancia sujeto-predicado: ausencia de la -s de la tercera persona del singular del <i>present simple</i>	He always <u>work</u> in an office. (Fragmento de la transcripción de la narración del sujeto 1, tarea 1)
		Error de conjugación del verbo <i>be</i>	[...] because <u>she are</u> with her two children. (Fragmento de la transcripción de la narración del sujeto 37, tarea 3)
	Omisión	Omisión del sujeto	[...] and is so sad for that. (Fragmento de la transcripción de la narración del sujeto 19, tarea 2)
Interferencia morfológica		Uso de un morfema erróneo (sufijo) en adjetivos o adverbios	[...] Mr Smith's routine is very <u>bored</u> (Fragmento de la transcripción de la narración del sujeto 2, tarea 1)

El porcentaje de cláusulas ausentes de errores se obtuvo dividiendo el número de cláusulas sin errores por el número total de cláusulas. Por otro lado, el porcentaje de formas verbales correctas se halló dividiendo el número de formas verbales emitidas correctamente entre el número total de formas verbales empleadas.

4.6.2.1.4 Medidas de léxico

La riqueza de léxico se ha estudiado desde diferentes puntos de vista, pues esta abarca varios aspectos. Dos de los más analizados han sido la densidad (Ortega, 1995b, 1999; Tajima, 2003), que representa el porcentaje de palabras con contenido léxico en relación al número total de palabras de un enunciado (oral o escrito), y la diversidad léxica (Bei, 2010; Nakakubo, 2011; Nitta y Nakatsuhara, 2014; Wang y Song, 2015), que se refiere al número de palabras diferentes o *types* (vocablos que no se repiten) que aparecen en un enunciado. El problema que pronto planteó este último método, cuya medición se resolvía con programas informáticos básicos, era que el número de *types* obtenido dependía de la extensión del enunciado, lo que imposibilitaba comparar muestras de diferentes longitudes. Como puntualizó deBoer (2014, p. 140) “no se puede comparar un texto de 50 palabras con un texto de 75 palabras, ni mucho menos, con un texto de 500 palabras o de 3000 palabras”. Para abordar este problema, se desarrolló el método de medición conocido como TTR, el coeficiente de *types* por *tokens* o número total de palabras. La TTR es, pues, la proporción que existe entre las *types* y el número total de palabras o *tokens* que aparecen en un enunciado. Sin embargo, algunos autores (deBoer, 2014; Šišková, 2012; Tidball y Treffers-Daller, 2008) señalan que, con este método, la diversidad léxica se ve afectada por la extensión del texto, de forma que cuanto más extenso es el enunciado, más cae la curva del TTR debido a la propia naturaleza del lenguaje, en el que se repiten unidades léxicas funcionales tales como preposiciones y artículos. Por tanto, la comparación entre coeficientes calculados a partir de enunciados de distinta longitud carecería de valor (López-Mezquita Molina, 2007).

Como alternativa de medición del léxico, se han desarrollado modelos matemáticos y diversos programas basados en cálculos computacionales (por ejemplo, *vocd*, *vocabprofil* o *vocabProfile*) que se consideran estadísticamente más fiables que los

basados en TTR (deBoer, 2014; McKee, Malvern y Richards, 2000). Estos programas también analizan otros aspectos de la riqueza léxica, como puede ser la sofisticación léxica. La sofisticación léxica ha tenido diversas definiciones como, por ejemplo, “la proporción de palabras avanzadas en un texto” (Šišková, 2012, p. 26); “el uso de tecnicismos, argot y palabras poco comunes que utilizan los escritores para expresarse de manera precisa y sofisticada” (Read, 2000, p. 200), o “el uso apropiado vocabulario poco frecuente” (Malvern, Richards, Chipere y Durán, 2004, p. 3).

Así, este aspecto ha sido objeto de estudio por algunos otros investigadores en el ámbito de la ASL (Gass y sus colaboradoras, 1999; Santana-Perera y Arnaiz-Castro, 2018), ya que las medidas de sofisticación léxica informan sobre la proporción de palabras relativamente infrecuentes en el discurso (Laufer y Nation, 1995; Šišková, 2012) de los aprendices de L2.

En este estudio, se ha optado por analizar también la sofisticación, en lugar de la diversidad léxica, porque los textos que forman parte del corpus de este trabajo son heterogéneos en cuanto a extensión (el más corto contiene 92 palabras y el más largo 315 palabras). Además, teniendo en cuenta la premisa de que los aprendices de una L2 aprenden el vocabulario de uso más frecuente en las primeras etapas de la ASL y el de uso menos frecuente posteriormente (Šišková, 2012), resulta de gran utilidad medir este aspecto de la riqueza léxica partiendo de listas de frecuencia de vocabulario estandarizadas. Es más, las investigaciones llevadas a cabo hasta la fecha confirman que este procedimiento resulta no solo válido, sino también una forma eficaz de medición del vocabulario de los aprendices de inglés como L2 (Daller, Milton y Treffers-Daller, 2007). En cualquier caso, tal como apuntan Malvern y sus colaboradores (2004), diversidad y sofisticación van unidas de la mano, ya que la diversidad aumenta cuanto más extenso sea un texto por la inclusión de nuevas palabras diferentes. Cuanto más se incrementa el número de palabras diferentes, mayor resulta el número de palabras sofisticadas.

La herramienta de cómputo de léxico empleada en este trabajo fue la última versión de *VocabProfile*. Este programa, mantenido por Tom Cobb de la Universidad de Quebec, en Montreal, se encontraba disponible en el momento en que se realizaron las pruebas a lo largo del año 2018 en la web <http://www.lexutor.ca>. El programa *VocabProfile* es el que más fielmente se ajusta a la idea original de Laufer y Nation (1995)

y ofrece distintos procedimientos para contabilizar la sofisticación léxica, desde listas de mil palabras cada una, pertenecientes a diferentes niveles de frecuencia, a las listas suministradas por el *MCERL* para los niveles 1 (*waystage*) y 2 (*threshold*). Como el objetivo de esta tesis no era dilucidar el nivel de competencia de los SGE, se optó por utilizar el BNC (British National Corpus), compuesto por veinte listados caracterizados con la letra K y el número correlativo a la frecuencia (K1, K2, K3, etc.), siendo la K1, la lista con las primeras mil palabras más frecuentes; la K2, las segundas mil palabras más frecuentes (es decir, desde la 1001 hasta la 2000); la K3, las terceras mil palabras más frecuentes (esto es, desde la 2001 hasta la 3000) y así sucesivamente hasta llegar a la lista K20, que contiene las mil palabras de más baja frecuencia. No existe consenso sobre qué palabras deben considerarse poco frecuentes o sofisticadas. Mientras que algunos investigadores opinan que deberían incluirse las palabras de las listas K1 y K2 (Laufer y Nation, 1995), otros piensan que es más adecuado excluir solo las palabras de la lista K1 (Daller, 2010). Teniendo en cuenta que los sujetos experimentales de esta tesis solo tenían un nivel B1, se consideró léxico avanzado el de los listados K2 y subsiguientes.

Para proceder al análisis, se eliminaron de las transcripciones las marcas de codificación y las de segmentación. A continuación, se volcó cada una de ellas en *VocabProfile* (con el número total de palabras producidas excepto las repeticiones). El programa muestra el número total de palabras y compara los textos insertados con los veinte listados mencionados. Se obtuvo el número de palabras menos frecuentes contando a partir del K2. En el programa, las palabras que no aparecen en ningún listado son excluidas y se representan con la palabra OFF (fuera de las listas). El Gráfico 5 muestra ejemplos.

En algunos casos, estas palabras simplemente, o no existen en inglés (como cuando el SGE recurre al español porque desconoce la palabra en inglés), o son nombres propios, o son incorrectas desde el punto de vista morfológico. Para este estudio, se excluyeron del recuento las interferencias léxicas tales como préstamos literales de la L1 (las palabras españolas), parónimos (*false friends*) o inadecuaciones léxicas.

Ejemplo de préstamo literal de la L1 es (fragmento de la transcripción de la narración del sujeto 27, tarea 2):

[...] he wanted to be a militar.

Ejemplo de parónimo es (fragmento de la transcripción de la narración del sujeto 11, tarea 2):

[...] and one day the psychologist opened the door of his consult [...]

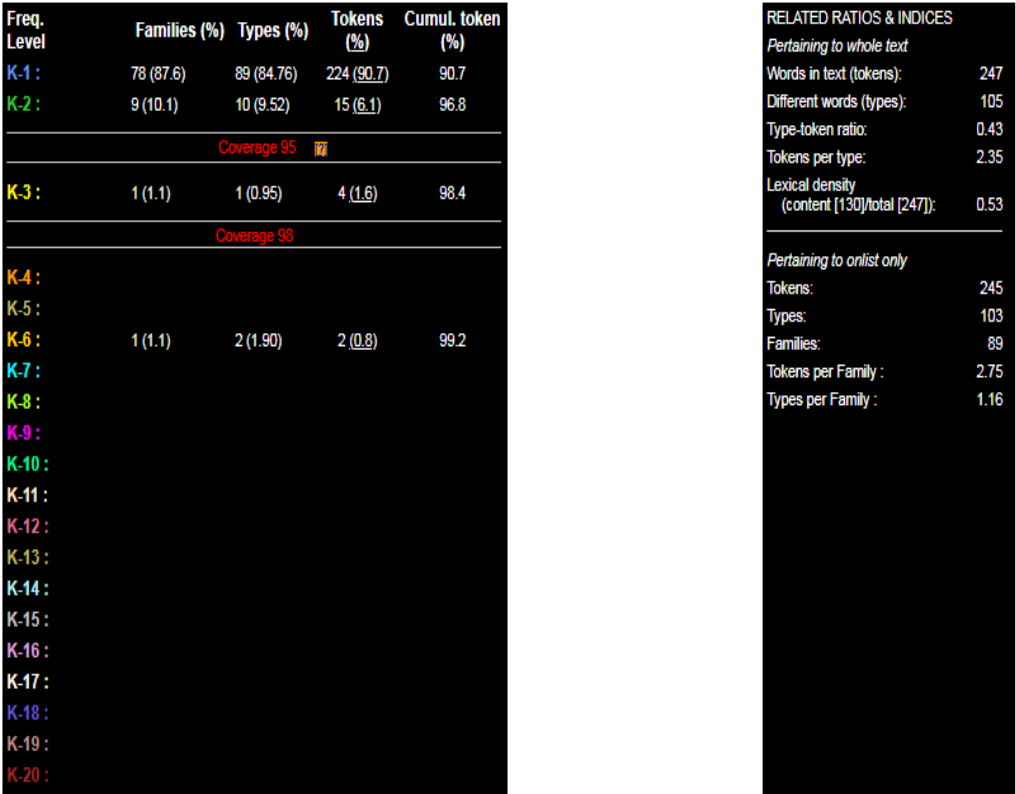
Ejemplo de inadecuación léxica es (fragmento de la transcripción de la narración del sujeto 11, tarea 2):

[...] where the telephone always was running.

En otras ocasiones, no obstante, aparecen cognados que no están incluidos en las listas. Los cognados son palabras que comparten significado y tienen ortografía y pronunciación parecidas en dos lenguas. La mayoría de los cognados en inglés y en español tienen raíces griegas y latinas comunes. Por ello, no extraña que las producciones de los aprendices españoles de inglés los utilicen con frecuencia. Algunos autores consideran que el uso de cognados no implica necesariamente que el hablante posea un extenso vocabulario y cuestionan si deben computarse como léxico sofisticado (Tidball y Treffers-Daller, 2008). En este estudio, los cognados se han considerado léxico sofisticado porque, si bien es cierto que a los aprendices españoles de inglés les resulta más fácil y cómodo recurrir a los cognados que buscar un término no cognado en inglés, este hecho es significativo de que los aprendices son capaces de explotar de forma estratégica los recursos que tienen a su alcance para conseguir expresarse satisfactoriamente en inglés, aspecto que también se analiza en este trabajo. El Gráfico 7 muestra un ejemplo de cognado.

En los casos en los que las palabras estaban mal formadas (véase ejemplo en el Gráficos 6), se corrigió el morfema y se volvió a insertar el texto. Si la palabra corregida aparecía en algún listado que no fuera el K1, se contabilizó como palabra sofisticada.

Gráfico 5. Resultados del volcado de texto en Vocabprofile



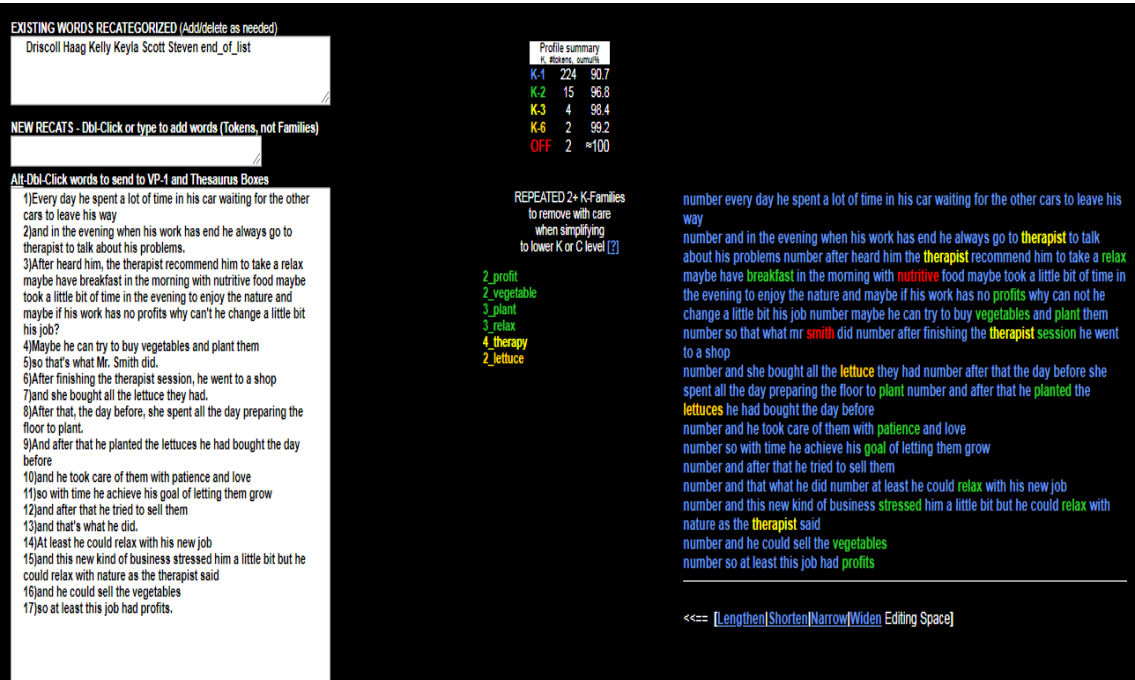
Nota: el gráfico muestra en la columna derecha el número total de palabras usadas (*tokens*) y, en la columna izquierda, el número de palabras que están incluidas en cada listado del K1 al K20. Teniendo en cuenta las palabras producidas a partir del K2, se contabilizaron un total de 21 palabras sofisticadas.

Gráfico 6. Ejemplo de morfema erróneo



Nota: en inglés, la palabra *advice* es incontable y no se forma plural con el morfema *-s*, por lo que VocabProfile la ha excluido. Para este trabajo, se corrigió el error y se volvió a volcar el texto en el programa. La palabra *advice* aparece en el listado K2 y, por consiguiente, se considera palabra sofisticada.

Gráfico 7. Ejemplo de cognado



Nota: la palabra nutritive es un cognado de raíz latina. VocabProfile no la incluye en ninguno de sus listados. En este estudio se considera palabra sofisticada.

El porcentaje de léxico sofisticado se obtuvo dividiendo el número de palabras sofisticadas por el número total de palabras producidas.

4.6.3 Medidas cuantitativas-cualitativas de los cuestionarios

Inmediatamente después de la planificación y de la ejecución de que los SGE las tres tareas, los SGE cumplimentaron el cuestionario *post* tarea. Con ellos, se recogió, por un lado, la información relativa al género y a la edad de los SGE (véanse los Gráficos 1 y 2) y, por otro, se obtuvieron los datos relativos a los objetivos descritos en el apartado 4.3.2. Los cuestionarios consistieron en once preguntas mixtas (generalmente, con una pregunta cerrada y otra abierta) con las que recabar información sobre sus percepciones y los recursos que utilizaron para planificar y posteriormente llevar a cabo las tareas de la mejor manera.

Se establecieron cuatro bloques de preguntas según su categoría. La primera categoría, que abarca las preguntas 1 y 2, atiende al nivel de dificultad en general de las tareas. Así, el objetivo de las preguntas 1 y 2 fue conocer cuál de las tres tareas les pareció, en general, la más difícil (pregunta 1), la más fácil (pregunta 2) y los motivos de sus valoraciones. La segunda categoría se centró en el grado de dificultad de las diferentes condiciones de planificación. Las preguntas 3 y 4, pues, se formularon para averiguar cuál de las tres condiciones de planificación les resultó más difícil (pregunta 3) y cuál más fácil (pregunta 4), así como los motivos de sus valoraciones. Las estrategias que emplearon los SGE para planificar y ejecutar las tareas constituyen la categoría del siguiente bloque de preguntas. El propósito de las preguntas 5, 6, 7 y 8 fue, por consiguiente, el de desvelar las estrategias que utilizaron los SGE para narrar las historias de la mejor manera. Con estas preguntas se pretendió comprobar si los participantes habían prestado mayor atención a la forma o al significado cuando planificaron las tareas. Para ello, se hizo hincapié en que indicaran los aspectos en los que se centraron, a saber, en la gramática, en el léxico o en la cohesión narrativa. La pregunta 5 se refiere a la planificación individual con límite de tiempo (Tarea 1). La pregunta 6 concierne a la planificación individual sin límite de tiempo (Tarea 2). En la pregunta 6 también se pregunta a los SGE si durante la planificación *online* reformularon sus enunciados. La pregunta 7 se refiere a la tarea de planificación colaborativa diádica (Tarea 3). Por último, el objetivo de las preguntas 8, 9 y 10, que atienden a la categoría de las percepciones, fue extraer las impresiones de los SGE sobre sus producciones lingüísticas e interacciones. De este modo, la pregunta 8 pretendió revelar las percepciones respecto a los resultados de sus producciones orales en términos de precisión gramatical, complejidad sintáctica, riqueza léxica y fluidez. Las respuestas a la pregunta 9 revelaron sus impresiones en cuanto a sus propias aportaciones lingüísticas durante la planificación. La pregunta 10 desveló las percepciones que experimentaron sobre las aportaciones de la pareja con la que planificaron la Tarea 3. La pregunta 11 no pertenece a ninguna de las categorías mencionadas, ya que es abierta, pero se formuló para extraer información adicional que pudiera ayudar a verificar la efectividad del diseño y los objetivos de este estudio.

Para realizar el análisis cuantitativo de los cuestionarios, fue necesario categorizar las preguntas y las posibles respuestas de los SGE, utilizando valores numéricos. Tras la recogida de datos, se llevó a cabo una estadística descriptiva. La

Tabla 7 describe la categorización de las preguntas y de las posibles respuestas.

En cuanto a la recogida de datos para realizar el análisis de la información cualitativa contenida en los cuestionarios, se estableció una clasificación en función de las respuestas de los SGE. La tabla de dicha clasificación con las definiciones y los resultados obtenidos se muestra en el siguiente capítulo. El estudio cuantitativo-cualitativo realizado a partir de los cuestionarios sirvió para comprender los hallazgos obtenidos del análisis estadístico de las producciones orales.

Tabla 7: categorización de las respuestas a los cuestionarios con valores numéricos

CATEGORÍA DE LAS PREGUNTAS																																					
Percepciones sobre el grado de dificultad en general de las tareas				Percepciones sobre el grado de dificultad en relación a las condiciones de planificación				Estrategias utilizadas para planificar las tareas												Percepciones relativas al mejor rendimiento lingüístico				Percepciones sobre el trabajo colaborativo													
PREGUNTAS																																					
1		2		3		4		5				6				7				8				9				10									
Tarea más difícil		Tarea más fácil		Condición de planificación más difícil		Condición de planificación más fácil		Estrategias utilizadas en la Tarea 1				Estrategias utilizadas en la Tarea 2				Estrategias utilizadas en la Tarea 3				Autoevaluación lingüística				Auto-evaluación aportaciones propias en la interacción				Evaluación aportaciones de su pareja									
RESPUESTAS																																					
0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	0	1	2
No responde claramente	Tarea 1	Tarea 2	Tarea 3	No responde claramente	Tarea 1	Tarea 2	Tarea 3	No responde claramente	PEI	PDT	PED	No responde claramente	PEI	PDT	PED	No responde claramente	Foco en la gramática	Foco en el léxico	Foco en la cohesión	No responde claramente	Foco en la gramática	Foco en el léxico	Foco en la cohesión	No responde claramente	Foco en la gramática	Foco en el léxico	Foco en la cohesión	No responde claramente	Tarea 1 (PEI)	Tarea 2 (PDT)	Tarea 3 (PED)	No responde claramente	Sí	No	No responde claramente	Sí	No

Nota: PEI= Planificación estratégica individual; PDT= Planificación durante la tarea; PED= Planificación estratégica diádica

4.7 Análisis estadístico

Los datos cuantitativos de las producciones orales y de los cuestionarios fueron introducidos, en primer lugar, en hojas de cálculo del programa informático *Microsoft Excel*, versión de 2016 (Microsoft ® Corporation, USA). A continuación, para realizar las tablas con la estadística descriptiva, los valores numéricos recogidos en las hojas de Excel fueron introducidos en el programa “Statistical Package for the Social Sciences” (SPSS), versión 26.0 para *Windows* (SPSS® Inc.). Con el fin de detectar errores de recogida de datos y garantizar que dichos valores numéricos guardan una coherencia dentro de la variabilidad propia de su rango, estos fueron sometidos a un *test* de normalidad de la distribución mediante el cálculo de los coeficientes de asimetría y de curtosis.

4.7.1 Análisis estadístico de las producciones orales

Para el análisis estadístico de las producciones orales, se tuvieron en cuenta dos tipos de variables: una variable independiente relativa al tiempo de ejecución de cada una de las tareas y una serie de variables dependientes, cada una de ellas asociada a las medidas relativas a las cuatro dimensiones lingüísticas objeto de estudio, descritas a lo largo del apartado 4.6.

4.7.1.1 Variable independiente: tiempo de ejecución de las tareas

Además de las medidas de CPLF relativas a la producción lingüística, se empleó una variable independiente que concierne a la comprobación de la cantidad de tiempo que los SGE emplearon para ejecutar cada una de las tareas.

La unidad de medida de tiempo empleada en este estudio fue el segundo. Por tanto, la cantidad de tiempo que los SGE emplearon en cada una de las tareas se calculó teniendo en cuenta el número total de segundos que tardaron en ejecutarlas. Para ello, se introdujo en el programa SPSS el tiempo de habla en segundos de los cuarenta SGE y posteriormente se obtuvo la media para cada una de las diferentes condiciones de planificación.

4.7.1.2 Variables dependientes: medidas de CPLF

Las variables dependientes de las producciones orales se corresponden con las distintas medidas de CPLF descritas a lo largo del apartado 4.6. Estas son la cantidad de subordinación correspondiente a la complejidad sintáctica; la cantidad de cláusulas ausentes de errores y la cantidad de formas verbales correctas dentro de la dimensión de la precisión; la sofisticación como medida de riqueza léxica, y las variables relativas a las pausas (pausas silenciosas cortas, medianas o largas y pausas sonoras) y a las digresiones (repeticiones, reformulaciones, falsos inicios y autocorrecciones) que afectan a la fluidez del discurso.

Para el análisis estadístico, se realizaron pruebas t-Student para muestras relacionadas en todas las variables estudiadas. Las muestras están relacionadas porque los sujetos que ejecutan las tres tareas diferentes son los mismos y lo que se pretende es analizar la manera en la que el rendimiento de un mismo sujeto varía en función de las diferentes condiciones de planificación a las que se somete. Los valores de las variables dependientes se colocaron en tablas en las que se reflejan el número de SGE, las medias, las desviaciones típicas y los valores máximos y mínimos. Para determinar si la diferencia de las mediciones comparadas era significativa, se estableció un nivel de significancia del 5% ($p < 0.05$) y también se reflejaron estos datos en las tablas.

En cuanto a la comparación entre los primeros veinte SGE y los últimos veinte SGE, también se utilizó el método t-Student. En esta ocasión, se realizó una prueba de comparación de medias de grupos independientes. Se han supuesto grupos independientes ya que no hay relación entre los veinte primeros sujetos y los veinte últimos.

4.7.2 Análisis de datos de los cuestionarios

Para el análisis de los datos cuantitativos de los cuestionarios, únicamente se realizó una estadística descriptiva. Los valores se introdujeron en el programa SPSS y se obtuvieron la frecuencia y los porcentajes de las respuestas de los SGE a las preguntas del cuestionario.

La información cualitativa se analizó y clasificó caso por caso. Los datos obtenidos se introdujeron en hojas de cálculo del programa informático *Microsoft Excel*,

versión de 2016 (Microsoft ® Corporation, USA). Los gráficos de barras que muestran los resultados de la evolución de algunos SGE a partir de las respuestas a los cuestionarios se realizaron a partir de las hojas de cálculo de *Microsoft Excel*.

CAPÍTULO 5

5. RESULTADOS

5.1 Introducción

En el presente capítulo se presentan los resultados de este estudio, el cual se ha llevado a cabo para conocer el impacto que tienen diferentes formas de planificar una tarea en la producción oral de aprendices españoles universitarios de inglés como lengua extranjera. El orden de presentación de los resultados será el siguiente: primero, se expondrán los análisis cuantitativos y estadísticos de la variable independiente y de las variables dependientes establecidas para analizar las producciones orales de los sujetos del grupo experimental de este estudio. Estos se presentarán siguiendo el orden de las preguntas de investigación de esta tesis doctoral. A continuación, se presentarán los análisis cuantitativos y descriptivos de los cuestionarios que los SGE cumplimentaron inmediatamente después de la ejecución de las tres tareas que conforman el estudio. Posteriormente, se exhibirá una tabla con valores cualitativos que revelan los testimonios de los sujetos sobre las estrategias que usaron para planificar y desempeñar las tareas, así como sus percepciones en torno a la complejidad de estas a las diferentes condiciones de planificación, a su rendimiento lingüístico individual y a sus interacciones con sus compañeros. Finalmente, se expondrán gráficos que ilustran la evolución de algunos SGE a partir de sus respuestas a los cuestionarios *post* tarea. El capítulo finalizará con un resumen en el que se detallan los aspectos principales de los resultados obtenidos.

5.2 Resultados de las producciones orales en las diferentes condiciones de planificación

5.2.1 Resultados de la variable independiente: tiempo de ejecución de las tareas

En primer lugar, se presentan los resultados obtenidos de la comparación de la cantidad de tiempo en segundos que emplearon los SGE en desempeñar las tareas. El objetivo del análisis de esta variable independiente fue comprobar si las tareas se llevaron a cabo de acuerdo con las instrucciones de tiempo de ejecución que los SGE recibieron para narrar

cada una de las historias. La Tabla 8 muestra la media de tiempo en segundos que los SGE tardaron en ejecutar las tareas.

Tabla 8. Estadística descriptiva de la variable independiente relativa al tiempo que los SGE emplearon en ejecutar cada una de las tareas

Variable	Tareas	Media
Tiempo en segundos	Tarea 1	195,80
	Tarea 2	202,38
	Tarea 3	167,25

La media de tiempo en segundos que los SGE emplearon para desempeñar la Tarea 1, es decir, la que planificaron individualmente con diez minutos de antelación, fue de 195,80 segundos. Según las instrucciones recibidas, debían narrar la primera historia en tres minutos, es decir, 180 segundos, por lo que los SGE se excedieron por una media de 15,80 segundos. Cuando los SGE ejecutaron la Tarea 3, es decir, la que planificaron en pareja con quince minutos de antelación, el promedio de tiempo que tardaron en narrar la historia fue de 167,25 minutos, esto es, menos de los tres minutos que debían haber empleado según las instrucciones que recibieron. Para la Tarea 2, es decir, la que planificaban a la vez que ejecutaban, los SGE necesitaron una media de 202,38 segundos, lo cual confirmaría que, para desempeñar oralmente este tipo de tarea, y sin la presión de tener que acabar la tarea dentro de un límite de tiempo establecido, los aprendices españoles de ILE necesitan más de tres minutos. En términos generales, y a pesar de los escasos segundos por encima y por debajo del tiempo que se les asignó para realizar las tareas 1 y 3, se puede afirmar que los SGE se ajustaron a las instrucciones de ejecución de tiempo recibidas.

5.2.2 Resultados de las variables dependientes: CPLF

Las preguntas de investigación 1, 2, 3 y 4 del Bloque I pretendían responder, a través de análisis cuantitativos, qué condiciones de planificación (planificación estratégica individual, planificación durante la ejecución de la tarea sin límite de tiempo o planificación estratégica diádica) favorecen en mayor proporción la calidad lingüística de las producciones orales de los aprendices universitarios españoles de ILE en términos de complejidad sintáctica, precisión gramatical, riqueza léxica y fluidez discursiva.

5.2.2.1 Complejidad

La pregunta 1 planteó los efectos de las diferentes condiciones de planificación, independientemente del nivel de competencia lingüística de las parejas, sobre la complejidad de las producciones orales de los aprendices universitarios españoles de ILE. La variable dependiente para el análisis de la complejidad fue el porcentaje de subordinación por unidades AH emitidas por cada SGE. Los resultados se presentan en la Tabla 9.

Como se puede observar, los SGE registraron mejores resultados en la variable de subordinación en condiciones de PDT que en condiciones de PEI, existiendo una diferencia estadísticamente significativa en la comparación entre ellas ($p = ,004$). También se observa significancia en la comparación entre PEI y PED, siendo la condición PED en la que los SGE obtuvieron mejores resultados ($p = ,000$). La comparación entre PDT y PED no muestra una diferencia estadísticamente significativa ($p = ,732$). Aunque la media de subordinación obtenida en PED es de 112,060 y la de PDT es de 108,795, no existe entre estas dos condiciones de planificación una diferencia estadísticamente significativa, por lo que no se puede afirmar que los SGE lograron la narración más compleja desde el punto de vista sintáctico cuando planificaron la tarea en parejas, independientemente del nivel de cada uno de los participantes.

Tabla 9. Estadística de la variable de la subordinación correspondiente a la dimensión de la complejidad en las tres condiciones de planificación

Variable	Condiciones de planificación	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo	Significancia
Subordinación	PEI	40	86,964	28,787	27,03	152,94	,004*
	PDT	40	108,795	47,860	30,61	237,50	
	PDT	40	108,795	47,860	30,61	237,50	,732
	PED	40	112,060	36,536	52,94	217,65	
	PEI	40	86,964	28,787	27,03	152,94	,000*
	PED	40	112,060	36,536	52,94	217,65	

Nota: PEI= planificación estratégica individual; PDT= planificación durante la tarea; PED= planificación estratégica diádica. *indica que la diferencia es estadísticamente significativa $p < ,05$

5.2.2.2 Precisión

La segunda pregunta se formuló para investigar los efectos de las diferentes condiciones de planificación, independientemente del nivel de competencia lingüística de los participantes, en la precisión gramatical de las producciones orales de los aprendices universitarios españoles de ILE. Para el análisis de la precisión, se utilizaron dos variables dependientes, a saber, el porcentaje de cláusulas ausentes de errores y el porcentaje de formas verbales correctas producidas por cada SGE en cada una de las condiciones de planificación. En las Tablas 10 y 11 se exponen sendos resultados.

Tabla 10. Estadística de la variable de cláusulas ausentes de errores dentro de la dimensión de la precisión en las tres condiciones de planificación

Variable	Condiciones de planificación	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo	Significancia
Cláusulas ausentes de errores	PEI	40	78,875	12,005	54,55	100,00	,897
	PDT	40	78,641	11,278	55,56	100,00	
	PDT	40	78,641	11,278	55,56	100,00	,189
	PED	40	81,098	9,0742	61,54	100,00	
	PEI	40	78,875	12,005	54,55	100,00	,318
	PED	40	81,098	9,0742	61,54	100,00	

Nota: PEI= planificación estratégica individual; PDT= planificación durante la tarea; PED= planificación estratégica diádica.

Los resultados de la Tabla 10 revelan que no existen diferencias estadísticamente significativas entre ninguna de las condiciones de planificación en lo que a la variable de cláusulas ausentes de errores se refiere. Aunque los mejores resultados se registraron de la media obtenida en la condición de planificación en parejas (PED), los *tests* t-Student de la comparación de medias no arrojan el valor mínimo para que este pueda considerarse significativamente diferente.

En cuanto a la variable de formas verbales correctas, los SGE obtuvieron mejores resultados en condiciones de PDT que en condiciones de PEI, tal como muestra la Tabla 11, existiendo una diferencia estadísticamente significativa entre ellas ($p = ,029$). Sin embargo, no se observa diferencia significativa en la comparación entre PDT y PED ($p = ,421$), ni en la comparación entre PEI y PED ($p = ,158$).

Estos resultados podrían llevar a interpretar que los SGE produjeron discursos gramaticalmente más correctos cuando planificaron la tarea, a la vez que la ejecutaban, sin límite de tiempo.

Tabla 11. Estadística de la variable de formas verbales correctas dentro de la dimensión de la precisión en las tres condiciones de planificación

Variable	Condiciones de planificación	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo	Significancia
Formas verbales correctas	PEI	40	68,407	14,998	33,33	96,55	,029*
	PDT	40	73,260	14,349	34,33	100,00	
	PDT	40	73,260	14,349	34,33	100,00	,421
	PED	40	71,430	13,340	48,89	97,06	
	PEI	40	68,407	14,998	33,33	96,55	,158
	PED	40	71,430	13,340	48,89	97,06	

Nota: PEI= planificación estratégica individual; PDT= planificación durante la tarea; PED= planificación estratégica diádica. *indica que la diferencia es estadísticamente significativa $p < ,05$

5.2.2.3 Léxico

La pregunta 3 planteó la influencia de las diferentes condiciones de planificación, independientemente del nivel de competencia lingüística de los interactuantes, sobre la riqueza léxica de las producciones orales de los aprendices universitarios españoles de ILE. La única variable dependiente para el análisis del léxico fue la proporción de palabras sofisticadas por el número total de palabras producidas por cada SGE. Los resultados se exhiben en la Tabla 12.

Tabla 12. Estadística de la variable de la sofisticación correspondiente a la dimensión del léxico en las tres condiciones de planificación

Variable	Condiciones de planificación	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo	Significancia
Sofisticación léxica	PEI	40	5,227	1,768	1,90	9,09	,000*
	PDT	40	3,204	1,509	,65	6,15	
	PDT	40	3,204	1,509	,65	6,15	,000*
	PED	40	5,359	1,882	1,56	10,58	
	PEI	40	5,227	1,768	1,90	9,09	,731
	PED	40	5,359	1,882	1,56	10,58	

Nota: PEI= planificación estratégica individual; PDT= planificación durante la tarea; PED= planificación estratégica diádica. *indica que la diferencia es estadísticamente significativa. $p < ,05$

En la Tabla 12 se puede observar que los SGE obtuvieron peores resultados de sofisticación léxica en condiciones de PDT que en condiciones de PEI y de PED. Sin embargo, no se halló diferencia significativa de sofisticación léxica entre las condiciones PEI y PED ($p = ,237$), por lo que, si bien es cierto que la media de sofisticación léxica obtenida en PED es de 5,359 y, por tanto, superior a la registrada en PEI (5,227), no se puede concluir que los SGE lograran una producción más rica desde el punto de vista léxico cuando planificaron la tarea en parejas e independientemente del nivel de cada uno de los participantes.

5.2.2.4 Fluidez

Con la cuarta pregunta se pretendió conocer los efectos de las diferentes condiciones de planificación en la fluidez discursiva oral de los aprendices universitarios españoles de ILE, independientemente del nivel de competencia lingüística de los participantes. Para analizar la fluidez, se utilizaron dos tipos de variables dependientes; por un lado, la

cantidad de pausas silenciosas (pausas cortas, medianas y largas) y la cantidad de pausas sonoras (titubeos) y, por otro lado, las digresiones propias del reajuste del mensaje que se produjeron mientras los SGE narraron cada una de las historias. En las Tablas 13 y 14 se exhiben los resultados de ambos tipos de variables.

En cuanto a las pausas cortas, la Tabla 13 muestra que existe significancia estadística entre PDT y PED ($p = ,003$), por lo que, cuando los SGE planificaron la tarea a la vez que la desempeñaban, produjeron más pausas cortas. Asimismo, se observa una diferencia significativa entre PEI y PED ($p = ,002$), lo cual implica que en la producción oral de los SGE se registró un mayor número de pausas cortas en proporción al tiempo total de habla tras haber planificado la tarea de forma individual durante diez minutos en comparación con el que tuvo lugar cuando planificaron la tarea en parejas, independientemente del nivel de los interactuantes. No se halló diferencia significativa entre PEI y PDT en cuanto a pausas cortas. Por todo ello, se podría afirmar que, en condiciones de PED, las producciones orales de los aprendices españoles de ILE se caracterizan por registrar una cantidad de pausas cortas inferior a la de las producciones orales tanto en condiciones de PEI como de PDT.

Con respecto a las pausas medianas, el análisis estadístico muestra que no existen diferencias significativas entre ninguna de las condiciones de planificación.

El análisis de la variable de las pausas largas muestra que existe diferencia estadísticamente significativa entre PDT y PED ($p = ,047$), siendo PDT la condición de planificación en la que se registró un número superior de pausas largas por tiempo de habla. También entre PDT y PEI se observa diferencia casi significativa ($p = ,050$), siendo en condiciones de PDT cuando los SGE produjeron una cantidad más elevada de pausas largas. Teniendo en cuenta estos resultados, se podría afirmar que los aprendices universitarios españoles producen discursos orales en ILE con mayor cantidad de pausas largas cuando planifican una tarea narrativa a la vez que la ejecutan en tiempo real.

Los resultados mostrados en la Tabla 13 revelan que no existen diferencias significativas entre ninguna de las condiciones de planificación en cuanto a los titubeos o pausas sonoras.

Tabla 13. Estadística de las variables relativas a las pausas silenciosas y a las pausas sonoras dentro de la dimensión de la fluidez en las tres condiciones de planificación

Variable	Condiciones de planificación	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo	Significancia
Pausas cortas	PEI	40	4,409	3,447	,45	19,81	,288
	PDT	40	3,850	2,442	,00	10,78	
	PDT	40	3,850	2,442	,00	10,78	,003*
	PED	40	2,566	1,475	,00	6,71	
	PEI	40	4,409	3,447	,45	19,81	,002*
	PED	40	2,566	1,475	,00	6,71	
Pausas medianas	PEI	40	,485	,615	,00	2,36	,284
	PDT	40	,635	,751	,00	4,14	
	PDT	40	,635	,751	,00	4,14	,082
	PED	40	,327	,687	,00	3,25	
	PEI	40	,485	,615	,00	2,36	,301
	PED	40	,327	,687	,00	3,25	
Pausas largas	PEI	40	,136	,378	,00	1,82	,050*
	PDT	40	,330	,533	,00	2,46	
	PDT	40	,330	,533	,00	2,46	,047*
	PED	40	,117	,536	,00	3,33	
	PEI	40	,136	,378	,00	1,82	,760
	PED	40	,117	,536	,00	3,33	

Titubeos	PEI	40	11,653	6,370	1,54	32,37	,182
	PDT	40	10,933	6,326	2,76	33,73	
	PDT	40	10,933	6,326	2,76	33,73	,363
	PED	40	10,193	6,388	1,64	26,97	
	PEI	40	11,653	6,370	1,54	32,37	,079
	PED	40	10,193	6,388	1,64	26,97	

Nota: PEI= planificación estratégica individual; PDT= planificación durante la tarea; PED= planificación estratégica diádica. *indica que la diferencia es estadísticamente significativa. $p < ,05$

Los resultados de los análisis de las diferentes medidas de reajuste del mensaje exhibidos en la Tabla 14 muestran que, en lo concerniente a las repeticiones, no se detectaron diferencias estadísticamente significantes entre las tres situaciones de planificación. Sin embargo, se puede observar que los SGE reformularon con mayor frecuencia sus mensajes tanto en condiciones de PDT como de PEI en comparación a las veces que recurrieron a la reformulación en condiciones de PED (se registró $p = ,007$ para la comparación entre PDT y PED y $p = ,015$ para la comparación entre PEI y PED). No se observan diferencias significativas entre PEI y PDT en cuanto a las reformulaciones, si bien la media de PDT es superior a la de PEI.

Para los falsos inicios también se hallaron diferencias significativas entre PDT y PED ($p = ,007$), siendo en condiciones de PDT en las que hubo mayor incidencia. También se puede apreciar un mayor número de falsos inicios en PEI con respecto a PED ($p = ,059$), aunque la diferencia no llega a ser estadísticamente significativa.

Los resultados del parámetro de las autocorrecciones revelan que los SGE se autocorrigieron con menor frecuencia tras haber planificado la tarea en solitario mientras la ejecutaban en tiempo real, aunque esta diferencia no alcanza significancia con respecto a la ocasión en la que planificaron la tarea con diez minutos de antelación. Asimismo, existe una mayor incidencia de autocorrecciones en condiciones de PED que en

condiciones de PEI y de PDT, ya que se registró $p = ,010$ en la comparación entre PDT y PED (y por tanto, la diferencia es significativa entre estas dos condiciones de planificación) y $p = ,044$ cuando se comparó PEI con PED.

Tabla 14. Estadística de las variables relativas a las digresiones dentro de la dimensión de la fluidez en las tres condiciones de planificación

Variable	Condiciones de planificación	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo	Significancia
Repeticiones	PEI	40	5,432	3,398	,00	14,62	,685
	PDT	40	5,249	3,887	,00	16,75	
	PDT	40	5,249	3,887	,00	16,75	,313
	PED	40	4,847	3,867	,00	16,34	
	PEI	40	5,432	3,398	,00	14,62	,251
	PED	40	4,847	3,867	,00	16,34	
Reformulaciones	PEI	40	1,078	,881	,00	3,85	,579
	PDT	40	1,187	1,246	,00	5,05	
	PDT	40	1,187	1,246	,00	5,05	,007*
	PED	40	,732	,733	,00	2,55	
	PEI	40	1,078	,881	,00	3,85	,015*
	PED	40	,732	,733	,00	2,55	
Falsos inicios	PEI	40	,164	,307	,00	,96	,115
	PDT	40	,277	,388	,00	1,21	
	PDT	40	,277	,388	,00	1,21	,007*

	PED	40	,077	,191	,00	,69	
	PEI	40	,164	,307	,00	,96	,059
	PED	40	,077	,191	,00	,69	
Autocorrecciones	PEI	40	2,457	1,653	,00	6,13	,802
	PDT	40	2,372	1,533	,00	7,69	
	PDT	40	2,372	1,533	,00	7,69	,010*
	PED	40	3,238	1,924	,00	8,28	
	PEI	40	2,457	1,653	,00	6,13	,044*
	PED	40	3,238	1,924	,00	8,28	

Nota: PEI= planificación estratégica individual; PDT= planificación durante la tarea; PED= planificación estratégica diádica. *indica que la diferencia es estadísticamente significativa. $p < ,05$

5.2.3 Resultados de la comparativa de las producciones orales en función del tipo de emparejamiento

Con la pregunta 5 del bloque I se pretendió comparar la producción oral de los sujetos de nivel B1 que planificaron la Tarea 3 con sujetos de nivel B2 (en adelante, “parejas Tipo 1”), con la producción oral de sujetos de nivel B1 que planificaron la Tarea 3 con sujetos de su mismo nivel (en lo sucesivo, “parejas Tipo 2”). Para ello, también se analizaron la complejidad sintáctica, la precisión gramatical, la riqueza léxica y la fluidez discursiva oral como variables dependientes.

5.2.3.1 Comparativa de la complejidad

Como se puede apreciar en la Tabla 15, no existe diferencia estadísticamente significativa entre la cantidad de subordinación que produjeron las parejas Tipo 1 y la cantidad de subordinación que produjeron las parejas Tipo 2.

Tabla 15. Estadística de comparación de los dos tipos de PED para la variable de la subordinación correspondiente a la dimensión de la complejidad en la Tarea 3

Variable	Tipo	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo	Significancia
Subordinación	1	20	103,110	31,563	52,94	183,33	,123
	2	20	121,010	39,689	70,00	217,65	

Nota: Tipo 1= B1+B2; Tipo 2= B1+B1

5.2.3.2 Comparativa de la precisión

En cuanto a la precisión gramatical, en la Tabla 16 se presentan los resultados de la variable relativa al porcentaje de cláusulas ausentes de errores. Tampoco se halló diferencia significativa entre la producción de las parejas Tipo y la producción de las parejas Tipo 2.

Tabla 16. Estadística de comparación de los dos tipos de PED para la variable de cláusulas ausentes de errores dentro de la dimensión de la precisión en la Tarea 3

Variable	Tipo	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo	Significancia
Cláusulas ausentes de errores	1	20	81,163	10,224	64,71	100,00	,964
	2	20	81,032	8,029	61,54	96,55	

Nota: Tipo 1= B1+B2; Tipo 2= B1+B1

La Tabla 17 muestra la variable del porcentaje de las formas verbales correctas. En este caso, los resultados revelan que existe significancia, siendo las parejas Tipo 1 las que mayor porcentaje de formas verbales correctas produjeron.

Tabla 17. Estadística de comparación de los dos tipos de PED para la variable de formas verbales correctas dentro de la dimensión de la precisión en la Tarea 3

Variable	Tipo	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo	Significancia
Formas verbales correctas	1	20	75,587	13,181	54,29	97,06	,047*
	2	20	67,274	12,457	48,89	90,16	

Nota: Tipo 1= B1+B2; Tipo 2= B1+B1. *indica que la diferencia es estadísticamente significativa. $p < ,05$

5.2.3.3 Comparativa de la riqueza léxica

La Tabla 18 muestra los resultados relativos al parámetro de la sofisticación como variable dependiente de la riqueza léxica. Las parejas Tipo 1 no registraron un mayor número de palabras sofisticadas en relación al número total de palabras producidas que las parejas Tipo 2, ni viceversa.

Tabla 18. Estadística de comparación de los dos tipos de PED para la variable de la sofisticación correspondiente a la dimensión del léxico en la Tarea 3

Variable	Tipo	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo	Significancia
Sofisticación	1	20	5,548	2,157	1,56	10,58	,533
	2	20	5,171	1,594	2,42	8,24	

Nota: Tipo 1= B1+B2; Tipo 2= B1+B1

5.2.3.4 Comparativa de la fluidez

Las variables relativas a la cantidad total de silencio y de titubeos no parecen verse afectadas en función del tipo de emparejamiento según ilustra la Tabla 19.

Tabla 19. Estadística de comparación de los dos tipos de PED para las variables relativas a las pausas silenciosas y a las pausas sonoras dentro de la dimensión de la fluidez en la Tarea 3

Variable	Tipo	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo	Significancia
Pausas cortas	1	20	2,512	1,523	,00	6,71	,819
	2	20	2,621	1,462	,48	4,49	
Pausas medianas	1	20	,322	,616	,00	2,00	,958
	2	20	,333	,767	,00	3,25	
Pausas largas	1	20	,166	,745	,00	3,33	,572
	2	20	,069	,175	,00	,62	
Titubeos	1	20	9,426	5,495	1,64	24,58	,455
	2	20	10,961	7,234	1,67	26,97	

Nota: Tipo 1= B1+B2; Tipo 2= B1+B1

Sin embargo, con respecto a la variable de las repeticiones que ilustra la Tabla 20, se puede apreciar una diferencia significativa entre las parejas Tipo 1 y las parejas Tipo 2 ($p=,047$), siendo los SGE de las parejas Tipo 2, por tanto, los que más repeticiones registraron. En el resto de las variables de reajuste del mensaje no se observan diferencias estadísticamente significantes.

Tabla 20. Estadística de comparación de los dos tipos de PED para variables relativas a las digresiones dentro de la dimensión de la fluidez en la Tarea 3

Variable	Tipo	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo	Significancia
Repeticiones	1	20	6,054	4,495	,00	16,34	,047*
	2	20	3,640	2,724	,00	11,00	
Reformulaciones	1	20	,825	,764	,00	2,55	,430
	2	20	,639	,709	,00	2,20	

Falsos inicios	1	20	,087	,217	,00	,69	,743
	2	20	,067	,165	,00	,48	
Autocorrecciones	1	20	3,276	1,961	,00	8,28	,902
	2	20	3,200	1,937	,00	7,69	

Nota: Tipo 1= B1+B2; Tipo 2= B1+B1. *indica que la diferencia es estadísticamente significativa. $p < ,05$

5.3 Resultados de los análisis de los cuestionarios *post* tarea

Los resultados de los análisis de los cuestionarios *post* tarea pretenden dar respuesta a las preguntas de investigación 6, 7, 8, 9 y 10 correspondientes al Bloque II. En primer lugar, se presentarán los resultados obtenidos del análisis cuantitativo y, posteriormente, se expondrán los resultados obtenidos de los datos cualitativos.

5.3.1 Resultados del análisis cuantitativo

A continuación, se presentan los resultados obtenidos de las respuestas a las preguntas cerradas del cuestionario, según la categorización de respuestas, con valores numéricos, según se exhibió en la Tabla 7 del capítulo anterior. Para facilitar la lectura de los resultados, se han creado tablas independientes atendiendo a las cuatro categorías de preguntas establecidas.

5.3.1.1 Resultados de la categoría correspondiente al grado de dificultad en general de las tareas

La primera categoría se corresponde con la pregunta de investigación 6 del Bloque II: ¿Cuáles son las percepciones de los sujetos con respecto al grado de dificultad de las diferentes tareas?

Las preguntas 1 y 2 del cuestionario pretendían revelar las percepciones de los SGE sobre el grado de dificultad de cada una de las tareas. En concreto, la pregunta 1 interrogaba cuál de las tres tareas les resultó más difícil. La Tabla 21 muestra que un 40% de los SGE encontró más difícil la del hombre adicto al trabajo, es decir, la Tarea 1, otro

40% contestó que la tarea más difícil había sido la del hombre acomplexado por su estatura, esto es, la Tarea 2, y solo un 20% de los SGE halló más difícil la historia de la militar, es decir, la Tarea 3.

Tabla 21. Estadística descriptiva de los datos cuantitativos correspondientes a la Pregunta 1 de los cuestionarios post tareas

Valor numérico de las respuestas	Total respuestas (n=40)	
	Frecuencia	Porcentaje
0	0	0,0%
1	16	40,0%
2	16	40,0%
3	8	20,0%

Nota: 0= no responde claramente; 1= Tarea 1; 2= Tarea 2; 3= Tarea 3

Por otro lado, la pregunta 2 cuestionaba cuál de las tres tareas les había parecido más fácil. Los resultados expuestos en la Tabla 22 revelan que al 65% de los SGE le resultó más fácil la Tarea 3. Únicamente el 15% identificó la Tarea 2 como la más fácil y un 20% contestó que fue la Tarea 1 la que más sencilla les resultó.

Tabla 22. Estadística descriptiva de los datos cuantitativos correspondientes a la Pregunta 2 de los cuestionarios post tarea

Valor numérico de las respuestas	Total respuestas (n=40)	
	Frecuencia	Porcentaje
0	0	0,0%
1	8	20,0%
2	6	15,0%
3	26	65,0%

Nota: 0= no responde claramente; 1= Tarea 1; 2= Tarea 2; 3= Tarea 3

5.3.1.2 Resultados de la categoría correspondiente al grado de dificultad en relación a las condiciones de planificación

La segunda categoría se corresponde con la pregunta de investigación 7 del Bloque II: ¿Cuáles son las percepciones de los sujetos con respecto a las diferentes condiciones de planificación de las tareas?

Con las preguntas 3 y 4 del cuestionario se buscó conocer las impresiones subjetivas respecto al grado de dificultad de las condiciones en las que los SGE planificaron las tareas.

La pregunta 3 cuestionaba cuál de las tres formas de trabajar les había resultado más difícil. Los resultados exhibidos en la Tabla 23 demuestran que los SGE encontraron más difícil planificar en solitario independientemente del tiempo de planificación. Así, la mitad de ellos opinó que la tarea más difícil fue la que debieron planificar con tiempo previo a la ejecución y la otra mitad encontró más complicado planificar la tarea en tiempo real. Solo un sujeto manifestó que el tipo de planificación más difícil había sido el que realizó en pareja.

Tabla 23. Estadística descriptiva de los datos cuantitativos correspondientes a la Pregunta 3 de los cuestionarios post tareas

Valor numérico de las respuestas	Total respuestas (n=40)	
	Frecuencia	Porcentaje
0	1	2,5%
1	19	47,5%
2	19	47,5%
3	1	2,5%

Nota: 0= no responde claramente; 1= PEI; 2= PDT; 3= PED

De otro lado, la pregunta 4 interrogaba cuál de las tres tareas les resultó más fácil. Treinta y tres de los cuarenta sujetos afirmaron que la tarea que planificaron en parejas les había resultado más fácil. Seis SGE respondieron que la planificación individual con límite de tiempo había sido la forma de trabajo que más fácil les había resultado y solo un sujeto manifestó que había sido la planificación en tiempo real (véase la Tabla 24).

Tabla 24. Estadística descriptiva de los datos cuantitativos correspondientes a la Pregunta 4 de los cuestionarios post tareas

Valor numérico de las respuestas	Total respuestas (n=40)	
	Frecuencia	Porcentaje
0	0	0,0%
1	6	15,0%
2	1	2,5%
3	33	82,5%

Nota: 0= no responde claramente; 1= PEI; 2= PDT; 3= PED

5.3.1.3 Resultados de la categoría correspondiente a las estrategias utilizadas para planificar las tareas

La tercera categoría se corresponde con la pregunta de investigación 8 del Bloque II: ¿Qué estrategias utilizan los sujetos durante la planificación de las tareas?

Las preguntas 5, 6 y 7 del cuestionario se corresponden con la categoría de las estrategias que los SGE utilizaron a la hora de planificar las tareas. El propósito de estas preguntas fue dilucidar en qué aspectos se centraron los participantes cuando planificaron cada una de las tareas. Por consiguiente, las estrategias se refieren al foco de atención, en concreto, a la gramática, al vocabulario o a la cohesión.

La pregunta 5 interrogaba las estrategias que utilizaron los SGE cuando planificaron la Tarea 1. En la Tabla 25 se puede observar que el 45% de los SGE se

centraron en el vocabulario, el 35% prestó mayor atención a la cohesión del mensaje y solo el 20% manifestó haberse centrado principalmente en la gramática.

Tabla 25. Estadística descriptiva de los datos cuantitativos correspondientes a la Pregunta 5 de los cuestionarios post tareas

Valor numérico de las respuestas	Total respuestas (n=40)	
	Frecuencia	Porcentaje
0	0	0,0%
1	8	20,0%
2	18	45,0%
3	14	35,0%

Nota: 0= no responde claramente; 1= foco en la gramática; 2= foco en el léxico; 3= foco en la cohesión

La pregunta 6 interrogaba sobre las estrategias que utilizaron los SGE cuando realizaron la Tarea 2. Los resultados de la Tabla 26 revelan que casi la mitad de los SGE se centró en la mejor manera de organizar la narración (37,5%). Otro 35% de los SGE prestó mayor atención a la gramática y, en esta ocasión, solo el 25% se centró en el léxico.

Tabla 26. Estadística descriptiva de los datos cuantitativos correspondientes a la Pregunta 6 de los cuestionarios post tareas

Valor numérico de las respuestas	Total respuestas (n=40)	
	Frecuencia	Porcentaje
0	1	2,5%
1	14	35,0%
2	10	25,0%
3	15	37,5%

Nota: 0= no responde claramente; 1= foco en la gramática; 2= foco en el léxico; 3= foco en la cohesión

Con la pregunta 7 se pretendió conocer las estrategias que utilizaron los participantes mientras planificaban la Tarea 3. Según los resultados de la Tabla 27, el 27,5% de los participantes se centró mayoritariamente en la gramática, el 32,5%, en el vocabulario y el 40% en la organización de la historia.

Tabla 27. Estadística descriptiva de los datos cuantitativos correspondientes a la Pregunta 7 de los cuestionarios post tareas

Valor numérico de las respuestas	Total respuestas (n=40)	
	Frecuencia	Porcentaje
0	0	0,0%
1	11	27,5%
2	13	32,5%
3	16	40,0%

Nota: 0= no responde claramente; 1= foco en la gramática; 2= foco en el léxico; 3= foco en la cohesión

5.3.1.4 Resultados de la categoría correspondiente a las percepciones relativas a la autoevaluación del rendimiento lingüístico

La cuarta categoría se corresponde con la pregunta de investigación 9 del Bloque II: ¿Qué percepciones tienen los sujetos sobre sus producciones orales?

Con esta pregunta 9, que se corresponde con la pregunta 8 del cuestionario *post* tarea, se pretendió identificar las percepciones de los SGE respecto a su rendimiento lingüístico. Concretamente, la pregunta 8 planteaba a los sujetos en cuál de las tres formas de trabajar creían que habían obtenido mejores resultados en cuanto a precisión gramatical, complejidad sintáctica, riqueza léxica y fluidez oral. Las respuestas a estas preguntas contribuirían a comprobar si los resultados lingüísticos de las producciones orales se corresponden con sus percepciones. La Tabla 28 muestra que el 87,5 % de los SGE tuvo la impresión de haber obtenido mejores resultados lingüísticos tras haber planificado la tarea en pareja. Solo el 10% contestó que pensaban que haber planificado

la tarea sin límite de tiempo había favorecido la calidad de sus producciones orales. Un solo SGE pensó que los mejores resultados los había logrado con la tarea que realizó en solitario y con tiempo previo de planificación.

Tabla 28. Estadística descriptiva de los datos cuantitativos correspondientes a la Pregunta 8 de los cuestionarios post tareas

Valor numérico de las respuestas	Total respuestas (n=40)	
	Frecuencia	Porcentaje
0	0	0,0%
1	1	2,5%
2	4	10,0%
3	35	87,5%

Nota: 0= no responde claramente; 1= Tarea 1; 2= Tarea 2; 3= Tarea 3

5.3.1.5 Resultados de la categoría correspondiente a las percepciones sobre la planificación colaborativa

La quinta y última categoría se corresponde con la pregunta de investigación 10 del Bloque II: ¿Qué percepciones tienen los sujetos sobre sus aportaciones mutuas?

Las preguntas 9 y 10 del cuestionario *post* tareas se formularon para conocer las impresiones de los SGE sobre los posibles beneficios de la planificación en pareja. Las respuestas a estas preguntas contribuirían a comprobar si los sujetos siguieron el patrón colaborativo cuando planificaron la Tarea 3.

La pregunta 9 pretendía revelar las percepciones de los SGE acerca del valor de sus propias aportaciones, así como el impacto de esas aportaciones sobre la producción oral de la Tarea 3. En la Tabla 29 se puede observar que el 87,5 % de los SGE tuvo la impresión de haber contribuido positivamente a una mejor ejecución de la tarea. Únicamente cuatro SGE respondieron que no creían que sus aportaciones habían resultado valiosas.

Tabla 29. Estadística descriptiva de los datos cuantitativos correspondientes a la Pregunta 9 de los cuestionarios post tareas

Valor numérico de las respuestas	Total respuestas (n=40)	
	Frecuencia	Porcentaje
0	1	2,5%
1	35	87,5%
2	4	10,0%

Nota: 0= no responde claramente; 1= Sí; 2= No

Por otro lado, el objetivo de la pregunta 10 fue identificar las percepciones de los SGE sobre las aportaciones de sus compañeros y, en su caso, el efecto de esas aportaciones en la producción oral de la Tarea 3. Los resultados exhibidos en la Tabla 30 demuestran que todos los SGE (excepto en un caso en el que no se respondió claramente a la pregunta), pensaron que las aportaciones de sus compañeros durante la planificación de la tarea habían sido útiles a la hora de lograr un mejor desempeño oral.

Tabla 30. Estadística descriptiva de los datos cuantitativos correspondientes a la Pregunta 10 de los cuestionarios post tareas

Valor numérico de las respuestas	Total respuestas (n=40)	
	Frecuencia	Porcentaje
0	1	2,5%
1	39	97,5%
2	0	0,0%

Nota: 0= no responde claramente; 1= Sí; 2= No

5.3.2 Resultados del análisis cualitativo

Los resultados del análisis cualitativo se corresponden con las respuestas abiertas del cuestionario *post* tarea. En la Tabla 31 se proporcionan los motivos documentados en los cuestionarios en relación al grado de dificultad de las tareas y al grado de dificultad de las diferentes condiciones de planificación; ejemplos de tipos de estrategias utilizadas para planificar las tareas; los comentarios acerca de la tarea en la que creen haber obtenido mejores resultados y, por último, los comentarios sobre las aportaciones mutuas durante la planificación diádica. Las respuestas que no llevan al lado asterisco fueron aportadas por tres o más SGE. Las que están provistas por un solo asterisco se corresponden con las respuestas aportadas por un solo SGE. Las que se acompañan de dos asteriscos fueron indicaciones de dos de los cuarenta SGE.

Tabla 31. Clasificación de los datos cualitativos de los cuestionarios

Grado de dificultad en general de las tareas	Pregunta 1 (+ difícil)	Tarea 1	- La historia más compleja** - Algún problema de comprensión
		Tarea 2	- Algún problema de comprensión
		Tarea 3	- Algún problema de comprensión
	Pregunta 2 (+ fácil)	Tarea 1	- Viñetas claras** - Historia sencilla**
		Tarea 2	- Historia más fácil de comprender
		Tarea 3	- Historia más sencilla
Grado de dificultad en relación a las condiciones de planificación	Pregunta 3 (+ difícil)	PEI	- Falta de vocabulario - Considera que la improvisación es más fácil - El tiempo limitado para contar la historia lo hace más difícil - Poco tiempo de preparación*

			- Planificar sin la ayuda de una pareja es más difícil - Nervios o inseguridad - Presión por el límite de tiempo - Algún problema de comprensión - No poder rectificar* - No tener las notas delante a la hora de contar la historia*
		PDT	- Falta de vocabulario - No poder planificar la historia con antelación - Nervios o inseguridad - Dificultad de comprensión de alguna viñeta**
		PED	- Algún problema de comprensión - No ponerse de acuerdo con su pareja a la hora de interpretar la historia*
	Pregunta 4 (+ fácil)	PEI	- La posibilidad de planificar - Trabajar en solitario** - Vocabulario más sencillo
		PDT	- No tener que recordar la planificación* - Tener tiempo ilimitado para contar la historia*
		PED	- La posibilidad de colaborar y ayudarse mutuamente - Seguridad y confort - Poder corregirse mutuamente - Pueden compartir vocabulario - Vocabulario más sencillo - Más tiempo de planificación
Estrategias utilizadas para planificar las tareas	Pregunta 5	Foco en la gramática	- Utilizar correctamente los tiempos verbales**
		Foco en el léxico	- Anotar el vocabulario menos frecuente* - Usar vocabulario específico

			- Evitar repetir vocabulario** - Intentar recordar vocabulario - Utilizar vocabulario conocido* - Reformular para evitar el vocabulario desconocido*
		Foco en la cohesión	- Pensar qué decir - Buscar la originalidad** - Tener cuidado con la estructura de las frases** - Organizar con conectores*
	Pregunta 6	Foco en la gramática	- Tiempos verbales - Las terceras personas* - Adaptar el relato a su dominio de la gramática* - Los posesivos* - Corregir la gramática*
		Foco en el léxico	- Reformular para evitar el vocabulario desconocido*
		Foco en la cohesión	- Intentar hilar la historia de forma coherente - Centrarse en una parte de la historia*
	Pregunta 7	Foco en la gramática	- Tiempos verbales** - Uso de oraciones pasivas* - Variar las estructuras gramaticales* - Corregir los errores gramaticales
		Foco en el léxico	- Ayuda mutua - No dan ejemplos - Usar un vocabulario adecuado* - Usar un vocabulario variado** - Usar un vocabulario sencillo*
		Foco en la cohesión	- Buscar qué decir y cómo decirlo - Procurar narrar la historia con claridad - Hacerla primero en español*
	Percepciones	Pregunta 8	Tarea 1 (PEI)
			- Permite reflexionar*

relativas al mejor rendimiento lingüístico	(autoevaluación oral)	Tarea 2 (PDT)	- La espontaneidad* - Permite mostrar tus capacidades*
		Tarea 3 (PED)	- Mayor seguridad y apoyo - La corrección mutua - La ayuda mutua - Mayor fluidez**
	Preguntas 9 y 10	Aportaciones mutuas	- Aprender nuevas expresiones* - Lluvia de ideas* - Las correcciones - Ejemplos de vocabulario - Hablan sobre el hilo conductor de la historia o su comprensión - Dan ejemplos gramaticales - Dedicaron tiempo a la pronunciación*

(*) un único sujeto indica esa respuesta. (**) dos sujetos indican esa respuesta.

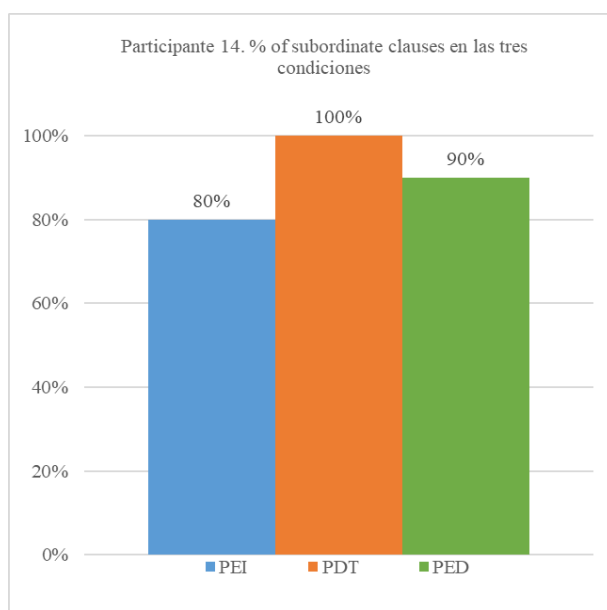
En el siguiente apartado se presentan algunos gráficos con los que se puede comparar la evolución lingüística de los SGE seleccionados a partir de algunas de las respuestas a los cuestionarios *post* tarea. El objetivo de comparar dichos resultados es corroborar si las respuestas se corresponden con los resultados de las producciones orales o, en su caso, comprobar los efectos que produce el foco de atención en el rendimiento lingüístico de los aprendices universitarios españoles de ILE cuando planifican una tarea oral en distintas condiciones.

5.4 Gráficos comparativos de evolución lingüística por sujetos

Para obtener los gráficos del rendimiento lingüístico según las diferentes condiciones de planificación propuestas en este estudio, la selección de los SGE no fue aleatoria, sino que se realizó a partir de las respuestas abiertas del cuestionario *post* tarea. Para ello, se establecieron criterios asociados al marco teórico y al propio diseño del estudio, tales como el tiempo de planificación, la capacidad de memoria de trabajo, los efectos *trade-off* producidos por el foco de atención, la planificación colaborativa y el tipo de emparejamiento.

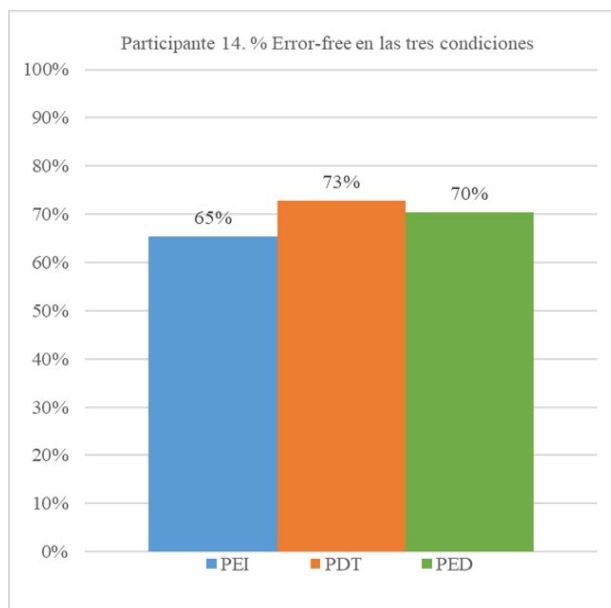
Con respecto al tiempo de planificación, se puede observar en la Tabla 31 que hubo dos sujetos que respondieron que la Tarea 1 les había resultado más fácil por haber tenido tiempo de antelación para preparar la tarea. Los Gráficos 8, 9, 10 y 11 se corresponden con los resultados de las producciones orales de uno de dichos sujetos (sujeto 14) en lo que respecta a la complejidad, a la precisión y al léxico. Como se puede comprobar (véase Gráfico 8), el mayor porcentaje de complejidad lo alcanzó en la Tarea 2, en condiciones de PDT. Asimismo, el Gráfico 9 muestra que el sujeto 14 obtuvo un mayor porcentaje de cláusulas ausentes de errores cuando ejecutó la Tarea 2. Sin embargo, el número de formas verbales correctas se logró en la Tarea 3, cuando planificó en pareja (Gráfico 10). De igual manera, como se aprecia en el Gráfico 11, se registró un mayor número de palabras sofisticadas en condiciones de PED.

Gráfico 8. Porcentajes de subordinación en las producciones orales del sujeto 14 en tres condiciones de planificación



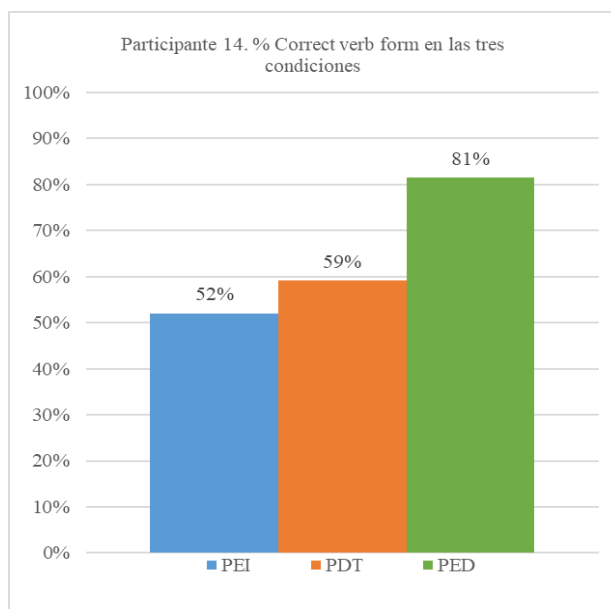
Nota: PEI= planificación estratégica individual; PDT= planificación durante la tarea; PED= planificación estratégica diádica

Gráfico 9. Porcentajes de cláusulas ausentes de errores en las producciones orales del sujeto 14 en las tres condiciones de planificación



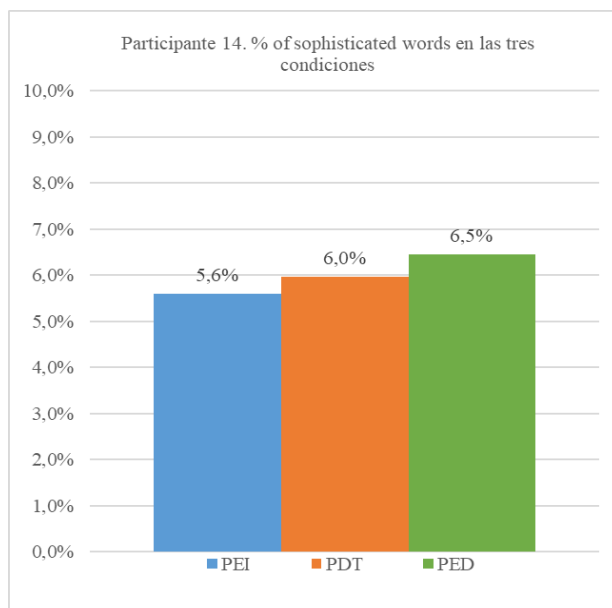
Nota: PEI= planificación estratégica individual; PDT= planificación durante la tarea; PED= planificación estratégica diádica

Gráfico 10. Porcentajes de formas verbales correctas en las producciones orales del sujeto 14 en las tres condiciones de planificación



Nota: PEI= planificación estratégica individual; PDT= planificación durante la tarea; PED= planificación estratégica diádica

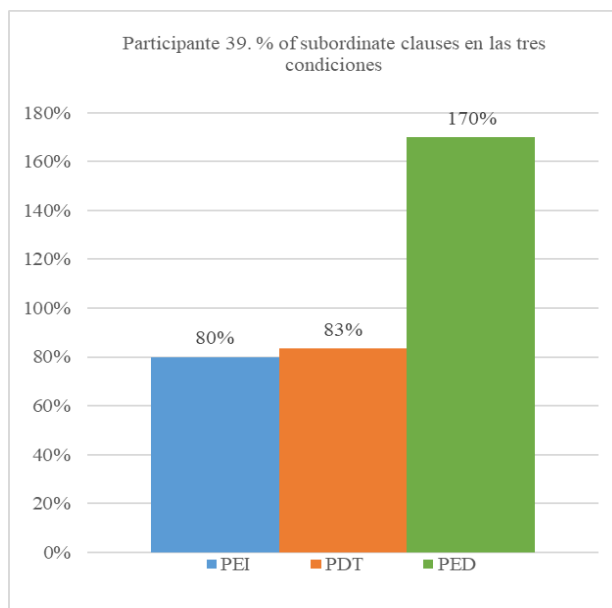
Gráfico 11. Porcentajes de léxico sofisticado en las producciones orales del sujeto 14 en las tres condiciones de planificación



Nota: PEI= planificación estratégica individual; PDT= planificación durante la tarea; PED= planificación estratégica diádica

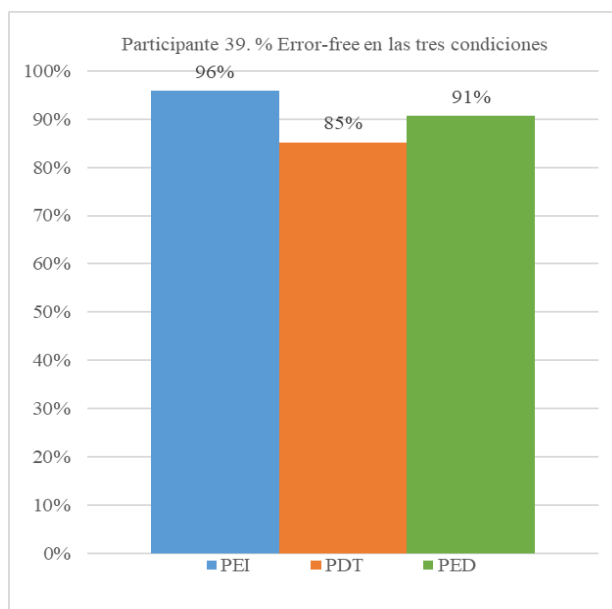
En cuanto al criterio asociado a la capacidad de memoria de trabajo, se puede observar en la Tabla 31 que un único sujeto (el sujeto 39) manifestó que fue la condición PDT la que le había resultado más fácil porque no tuvo que hacer un esfuerzo por recordar todo lo que había planificado y así evitar repetir lo que había preparado. Sin embargo, según los resultados que ilustran los Gráficos 12, 13, 14 y 15 correspondientes a sus producciones orales en las tres condiciones de planificación, se puede observar que, excepto en lo concerniente al porcentaje de formas verbales correctas dentro de la dimensión de la precisión gramatical, el tiempo de planificación resultó beneficioso en relación con la subordinación sintáctica, la sofisticación léxica y la precisión gramatical en general. El Gráfico 12 muestra que en condiciones de PED, cuando los sujetos tuvieron quince minutos para planificar la tarea previa a su ejecución, el sujeto 39 obtuvo el mayor porcentaje de subordinación sintáctica. Por otro lado, en el Gráfico 13 se puede observar que el mayor porcentaje de cláusulas ausentes de errores gramaticales lo alcanzó cuando planificó la tarea en solitario con diez minutos de preparación. Asimismo, en el Gráfico 15 se puede apreciar que fue también en condiciones de PEI cuando el sujeto 39 registró el mayor número de palabras sofisticadas.

Gráfico 12. Porcentajes de subordinación en las producciones orales del sujeto 39 en tres condiciones de planificación



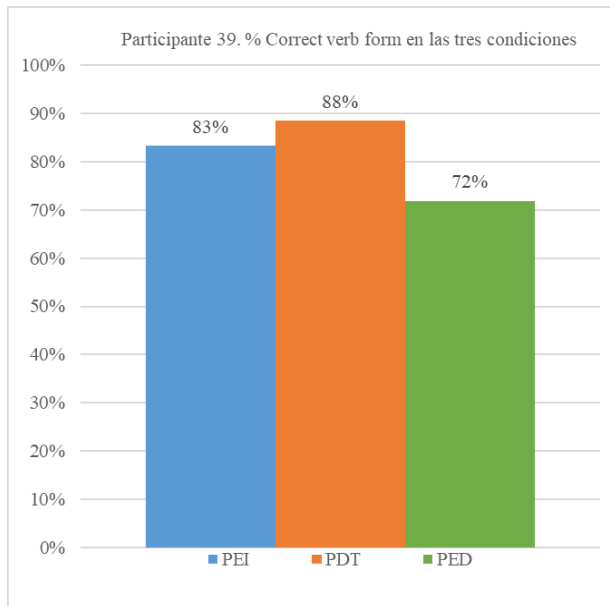
Nota: PEI= planificación estratégica individual; PDT= planificación durante la tarea; PED= planificación estratégica diádica

Gráfico 13. Porcentajes de cláusulas ausentes de errores en las producciones orales del sujeto 39 en las tres condiciones de planificación



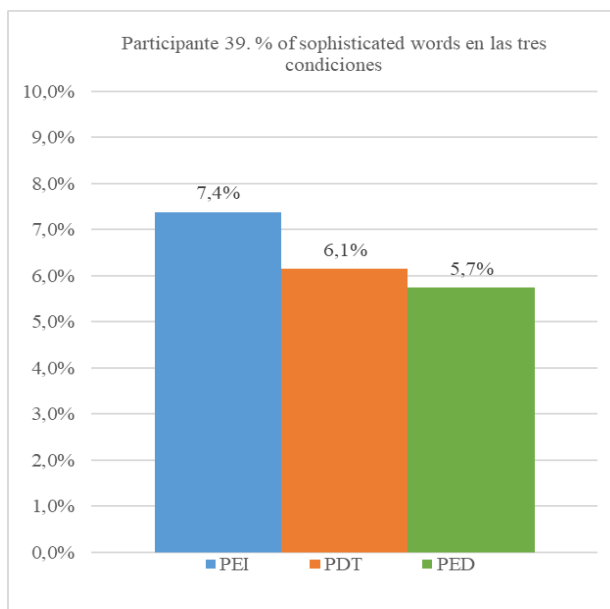
Nota: PEI= planificación estratégica individual; PDT= planificación durante la tarea; PED= planificación estratégica diádica

Gráfico 14. Porcentajes de formas verbales correctas en las producciones orales del sujeto 39 en las tres condiciones de planificación



Nota: PEI= planificación estratégica individual; PDT= planificación durante la tarea; PED= planificación estratégica diádica

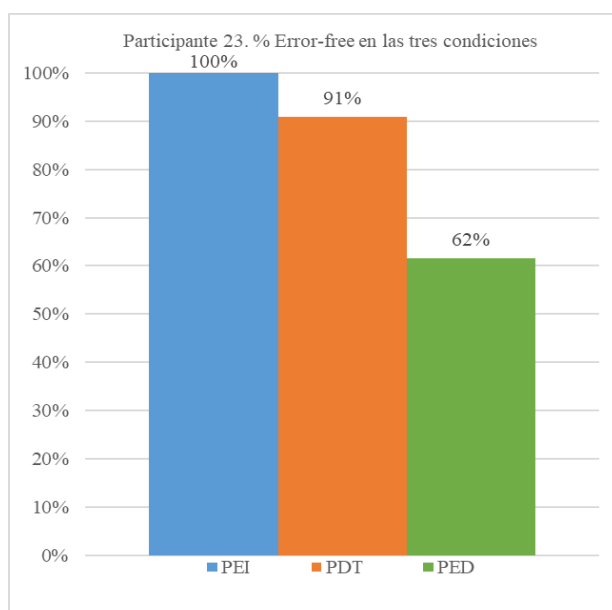
Gráfico 15. Porcentajes de léxico sofisticado en las producciones orales del sujeto 39 en las tres condiciones de planificación



Nota: PEI= planificación estratégica individual; PDT= planificación durante la tarea; PED= planificación estratégica diádica

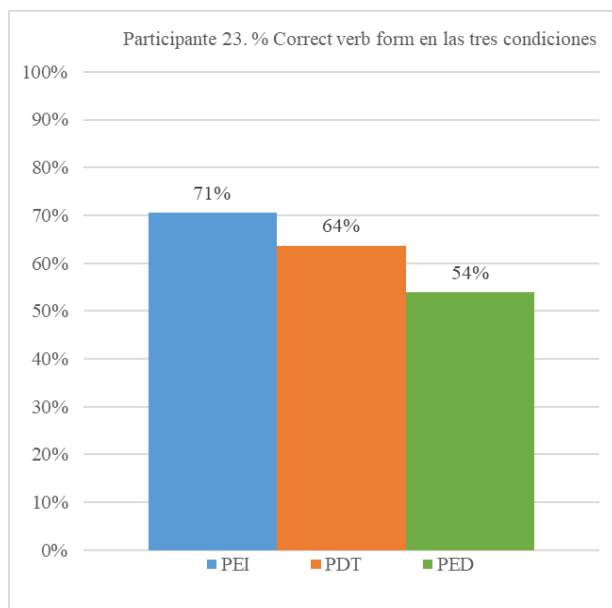
En relación al foco de atención durante la planificación de la tarea en solitario (pregunta 5 del cuestionario), dos sujetos indicaron que se habían centrado en la gramática, prestando especial atención a las formas verbales. Los Gráficos 16 y 17 muestran los resultados de uno de los sujetos (sujeto 23). Se puede observar que existe congruencia entre sus manifestaciones y los resultados relativos a las cláusulas ausentes de errores gramaticales (Gráfico 16) y al porcentaje de formas verbales correctas (Gráfico 17). Cabe mencionar que el mismo sujeto contestó que, durante los quince minutos que tuvieron para planificar la tarea en pareja (pregunta 7), se centraron más en la manera de organizar y contar la historia (atención al mensaje) que en la gramática (atención a la forma).

Gráfico 16. Porcentajes de cláusulas ausentes de errores en las producciones orales del sujeto 23 en las tres condiciones de planificación



Nota: PEI= planificación estratégica individual; PDT= planificación durante la tarea; PED= planificación estratégica diádica

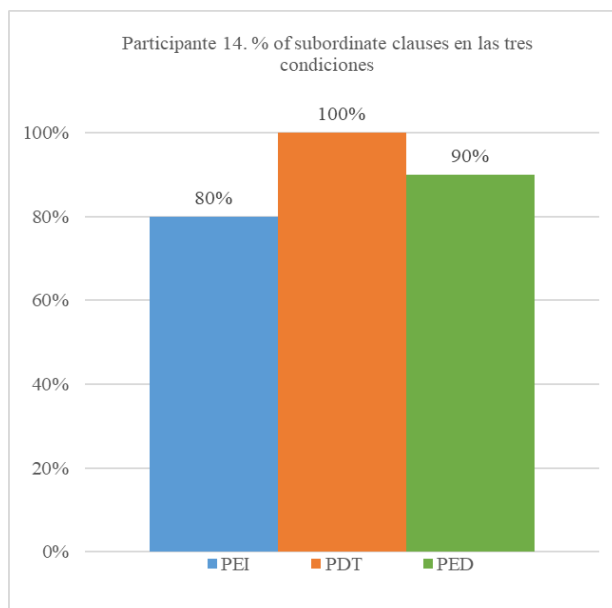
Gráfico 17. Porcentajes de cláusulas ausentes de errores en las producciones orales del sujeto 23 en las tres condiciones de planificación



Nota: PEI= planificación estratégica individual; PDT= planificación durante la tarea; PED= planificación estratégica diádica

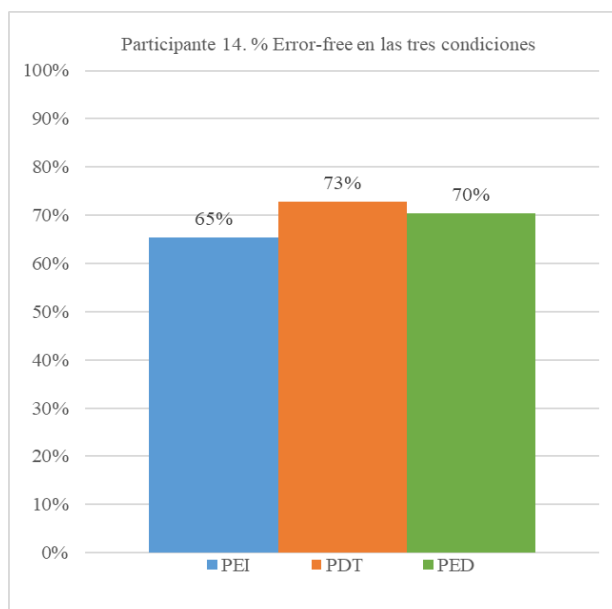
Con respecto al trabajo colaborativo, solo hubo un sujeto (sujeto 14) que manifestó que “planificar con un compañero es complejo si cada uno interpreta la historia de modo diferente”. Sin embargo, a las preguntas 9 y 10, el sujeto contestó que sí hubo aportaciones en ambas direcciones, especialmente en relación al vocabulario. En los Gráficos 18, 19, 20 y 21 se presentan los resultados de la producción oral del sujeto 14. Como se puede observar, en la Tarea 3, el sujeto no alcanzó su mayor porcentaje de complejidad sintáctica ni mayor número de cláusulas ausentes de errores. Sin embargo, cometió menos errores verbales y emitió mayor porcentaje de léxico sofisticado tras planificar la tarea en pareja, en congruencia con sus percepciones.

Gráfico 18. Porcentajes de subordinación en las producciones orales del sujeto 14 en las tres condiciones de planificación



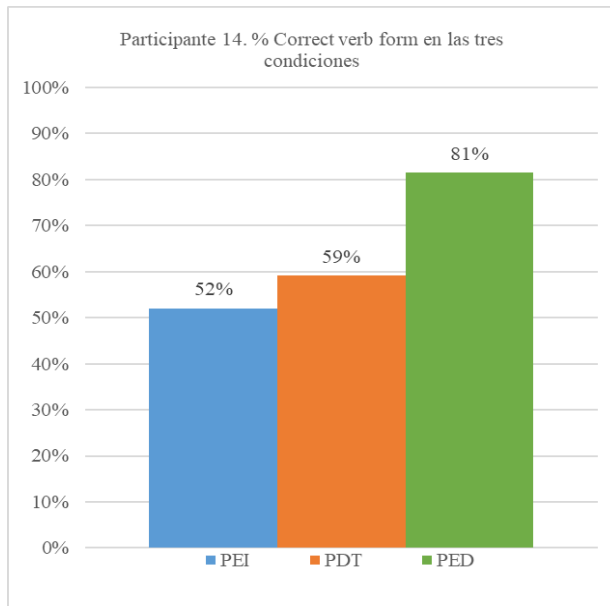
Nota: PEI= planificación estratégica individual; PDT= planificación durante la tarea; PED= planificación estratégica diádica

Gráfico 19. Porcentajes de cláusulas ausentes de errores en las producciones orales del sujeto 14 en las tres condiciones de planificación



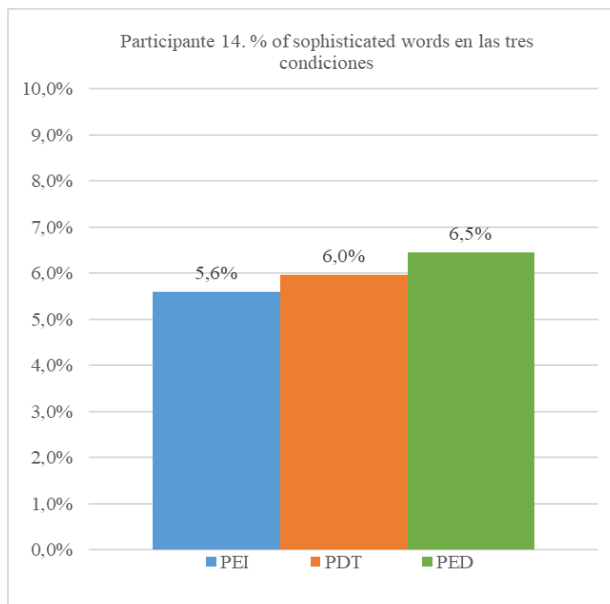
Nota: PEI= planificación estratégica individual; PDT= planificación durante la tarea; PED= planificación estratégica diádica

Gráfico 20. Porcentajes de formas verbales correctas en las producciones orales del sujeto 14 en las tres condiciones de planificación



Nota: PEI= planificación estratégica individual; PDT= planificación durante la tarea; PED= planificación estratégica diádica

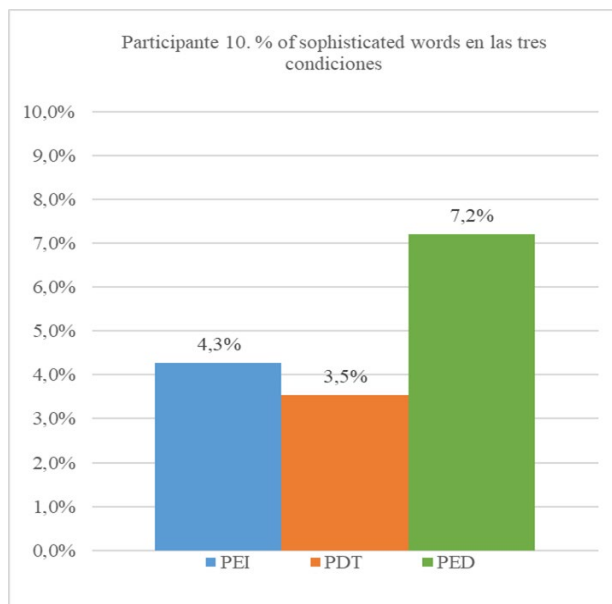
Gráfico 21. Porcentajes de léxico sofisticado en las producciones orales del sujeto 14 en las tres condiciones de planificación



Nota: PEI= planificación estratégica individual; PDT= planificación durante la tarea; PED= planificación estratégica diádica

A continuación, se exponen resultados de un SGE (sujeto 10) que planificó la Tarea 3 con un sujeto de nivel B2. El sujeto 10 manifestó en el cuestionario *post* tarea que había aprendido nuevas expresiones y vocabulario con su compañera. El Gráfico 22 muestra los resultados de la sofisticación léxica del sujeto 10 en las tres condiciones de planificación. Se puede comprobar que existe congruencia entre los resultados y sus percepciones, pues es en la Tarea 3 donde el sujeto alcanza el mayor porcentaje de léxico sofisticado.

Gráfico 22. Porcentajes de léxico sofisticado en las producciones orales del sujeto 10 en las tres condiciones de planificación

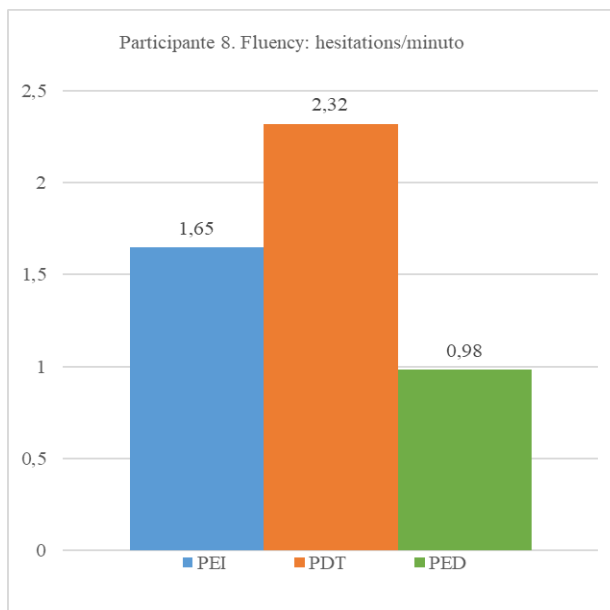


Nota: PEI= planificación estratégica individual; PDT= planificación durante la tarea; PED= planificación estratégica diádica

Por último, a la pregunta 8 del cuestionario *post* tarea que cuestionaba en cuál de las tres formas de trabajar percibían los sujetos un mejor rendimiento en cuanto a precisión gramatical, complejidad sintáctica, riqueza semántica y fluidez, solo dos sujetos (sujetos 1 y 8) respondieron que pensaban que la Tarea 3 había sido la que habían realizado con mayor fluidez. En los Gráficos 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29 y 30 se exponen los resultados de las diferentes medidas de fluidez del sujeto 8. Se puede corroborar que, efectivamente, el sujeto 8 obtuvo los mejores resultados de esta dimensión lingüística en

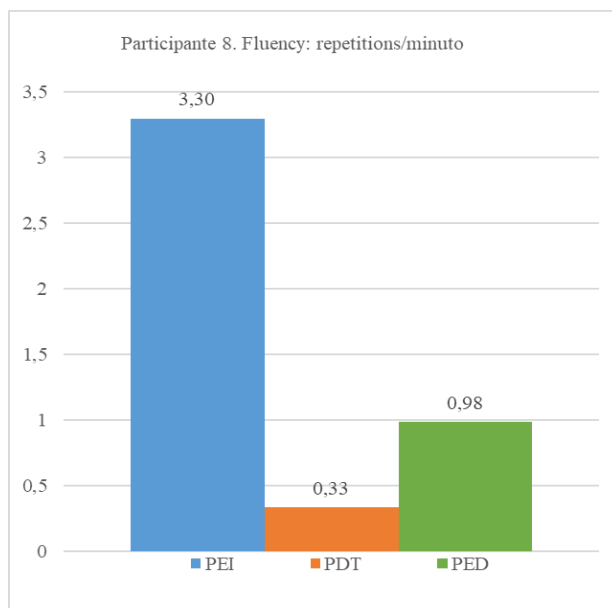
condiciones de PED. El único gráfico que muestra menor fluidez en la Tarea 3 es el relativo a las autocorrecciones (Gráfico 30). En cuanto a las reformulaciones, no se observan diferencias entre PDT y PED (Gráfico 28) y en lo concerniente a las repeticiones (Gráfico 24), el sujeto registra más repeticiones en condiciones de PEI, pero menos que en condiciones de PDT.

Gráfico 23. Porcentajes de titubeos por tiempo de habla en segundos del sujeto 8 en las tres condiciones de planificación



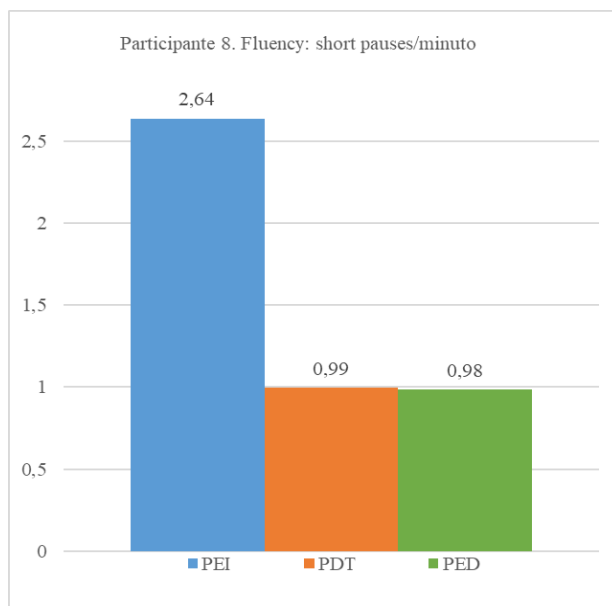
Nota: PEI= planificación estratégica individual; PDT= planificación durante la tarea; PED= planificación estratégica diádica

Gráfico 24. Porcentajes de repeticiones por tiempo de habla en segundos del sujeto 8 en las tres condiciones de planificación



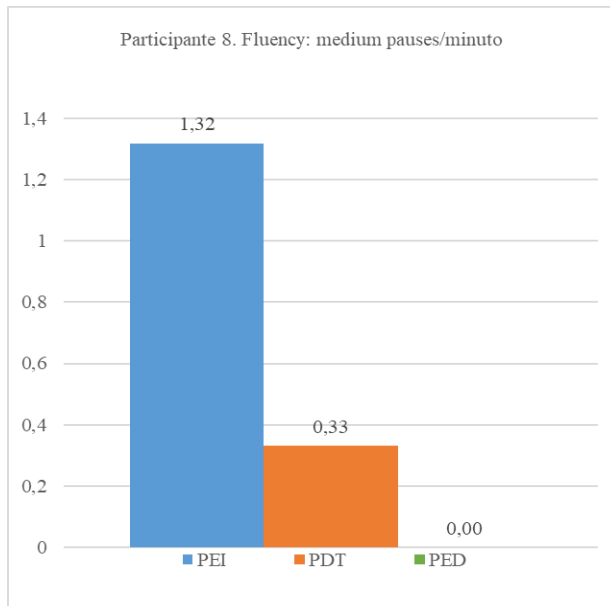
Nota: PEI= planificación estratégica individual; PDT= planificación durante la tarea; PED= planificación estratégica diádica

Gráfico 25. Porcentajes de pausas cortas por tiempo de habla en segundos del sujeto 8 en las tres condiciones de planificación



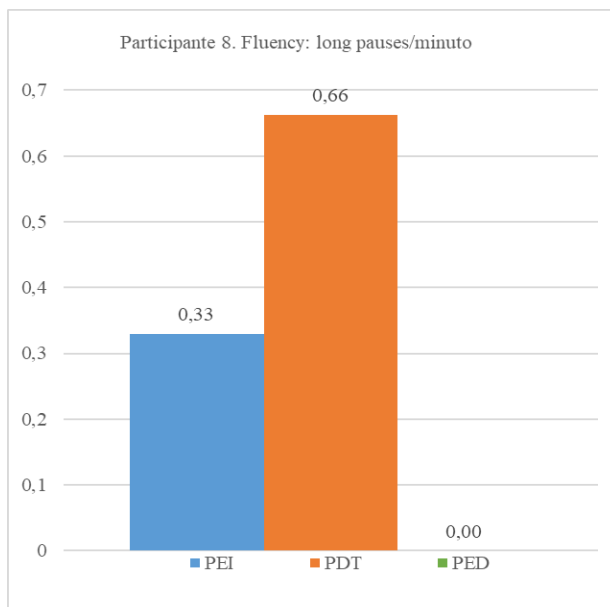
Nota: PEI= planificación estratégica individual; PDT= planificación durante la tarea; PED= planificación estratégica diádica

Gráfico 26. Porcentajes de pausas medianas por tiempo de habla en segundos del sujeto 8 en las tres condiciones de planificación



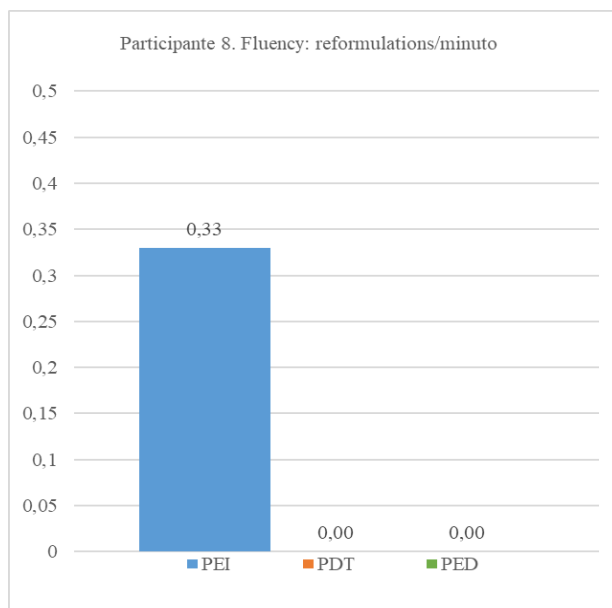
Nota: PEI= planificación estratégica individual; PDT= planificación durante la tarea; PED= planificación estratégica diádica

Gráfico 27. Porcentajes de pausas largas por tiempo de habla en segundos del sujeto 8 en las tres condiciones de planificación



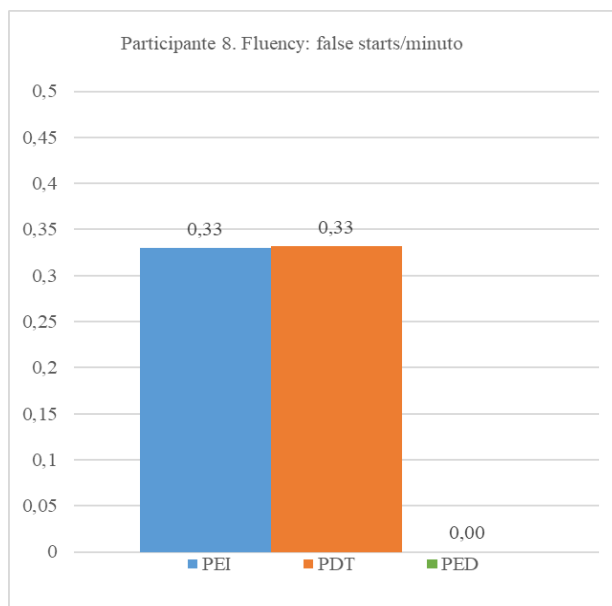
Nota: PEI= planificación estratégica individual; PDT= planificación durante la tarea; PED= planificación estratégica diádica

Gráfico 28. Porcentajes de reformulaciones por tiempo de habla en segundos del sujeto 8 en las tres condiciones de planificación



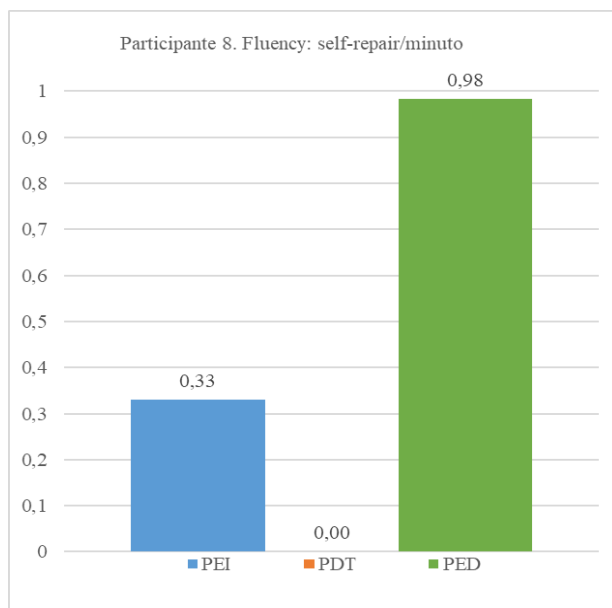
Nota: PEI= planificación estratégica individual; PDT= planificación durante la tarea; PED= planificación estratégica diádica

Gráfico 29. Porcentajes de falsos inicios por tiempo de habla en segundos del sujeto 8 en las tres condiciones de planificación



Nota: PEI= planificación estratégica individual; PDT= planificación durante la tarea; PED= planificación estratégica diádica

Gráfico 30. Porcentajes de autocorrecciones por tiempo de habla en segundos del sujeto 8 en las tres condiciones de planificación



Nota: PEI= planificación estratégica individual; PDT= planificación durante la tarea; PED= planificación estratégica diádica

5.5 Resumen de los resultados obtenidos

5.5.1 Resumen de los resultados de las producciones orales

Para realizar los análisis estadísticos de las producciones orales de los SGE en las diferentes condiciones de planificación (PEI, PDT y PED con sujetos de igual o distinto nivel de competencia de la LE) y dilucidar en cuál de ellas produjeron mensajes de mayor calidad desde el punto de vista lingüístico, se utilizaron las medidas descritas en el capítulo 4 de esta tesis, y se obtuvieron las medias, las desviaciones típicas y los valores máximos y mínimos. Según los resultados obtenidos, los SGE produjeron enunciados más complejos desde el punto de vista sintáctico cuando tuvieron tiempo para planificar la tarea en pareja (PED), si bien no se halló diferencia significativa con respecto a la complejidad en condiciones de PDT. Tampoco existe diferencia estadísticamente significativa entre la cantidad de subordinación que produjeron las parejas de diferente nivel (Tipo 1) y la que produjeron las parejas con el mismo nivel de competencia lingüística en ILE (Tipo 2).

En cuanto a la dimensión de la precisión gramatical, solo se halló una diferencia estadísticamente significativa en la variable de las formas verbales correctas, siendo en condiciones de planificación individual sin límite de tiempo (PDT) en las que los SGE alcanzaron mayores índices de precisión. Además, se observó diferencia significativa entre las producciones de las parejas Tipo 1 y las de las parejas Tipo 2, siendo las producciones de las parejas Tipo 1 las que más formas verbales correctas registraron. Con respecto a la variable de las cláusulas ausentes de errores, no se registraron diferencias estadísticamente significativas entre ninguna de las condiciones de planificación, ni tampoco se halló significancia entre las producciones de las parejas Tipo 1 y las de las parejas Tipo 2.

Los resultados relativos a la sofisticación léxica muestran que los SGE obtuvieron un mayor porcentaje de palabras poco frecuentes cuando ejecutaron la Tarea 3, es decir, tras planificar la tarea con antelación y en pareja, aunque esta diferencia no es significativa. Sin embargo, una vez más, las parejas Tipo 1 no registraron un léxico más sofisticado que el de las parejas Tipo 2. Tampoco se halló diferencia estadísticamente significativa entre la sofisticación léxica obtenida en condiciones de PEI y en condiciones de PED.

Con respecto a las variables de las pausas, dentro de la medida de la fluidez, los resultados obtenidos de los análisis estadísticos muestran que, en condiciones de PED, los SGE registraron una cantidad de pausas cortas inferior a la obtenida tanto en condiciones de PEI como en condiciones de PDT. Sin embargo, no se halló diferencia significativa entre PEI y PDT en cuanto a número de pausas cortas.

No se hallaron diferencias significativas en lo concerniente a las pausas medianas ni a las pausas sonoras (o titubeos) entre ninguna de las condiciones de planificación.

En cuanto a las pausas largas, hubo una mayor incidencia en condiciones de PED, siendo en condiciones de PEI en las que se registraron menos pausas largas.

Por otro lado, la cantidad de pausas, ya sean estas silenciosas o sonoras, no se vio afectada en función del tipo de emparejamiento.

En lo que a variables de reajuste del mensaje se refiere, los resultados muestran que los SGE reformularon sus mensajes con mayor frecuencia en condiciones de PDT, aunque la diferencia entre PDT y PEI no llega a ser significativa. También fue en condiciones de PDT cuando registraron un mayor número de falsos inicios. Si bien se observa una cantidad superior de falsos inicios en condiciones de PEI con respecto a PED, esta diferencia no resultó significativa desde el punto de vista estadístico.

En cuanto a las autocorrecciones, el mayor número de incidencias se observa en condiciones de PED, siendo en condiciones de PEI cuando los SGE recurrieron en menor medida a la autocorrección, aunque no se halló diferencia significativa en comparación con los resultados obtenidos del análisis de las autocorrecciones registradas en condiciones de PDT.

Por último, no se hallaron diferencias en la variable de las repeticiones entre ninguna de las situaciones de planificación. Sin embargo, la variable de las repeticiones es la única en la que se observa una diferencia significativa con respecto al tipo de emparejamiento, siendo las parejas Tipo 2, es decir, las parejas formadas por sujetos con el mismo nivel de competencia lingüística en ILE, las que más incidencia de repeticiones registraron.

5.5.2 Resumen de los resultados de los cuestionarios *post* tarea

El cuestionario diseñado en este estudio pretende dar respuesta a las percepciones y estrategias de los aprendices españoles adultos de ILE cuando tienen la oportunidad de planificar una tarea oral en diferentes condiciones. De los datos obtenidos del análisis cuantitativo de los cuestionarios que los SGE completaron inmediatamente después de ejecutar las tareas objeto de este estudio, se desprende que la tarea que los SGE encontraron más fácil fue la que planificaron en pareja, resultándoles casi igual de difícil la que planificaron en solitario, independientemente del tiempo de planificación que les fue otorgado y del diseño, estructura y complejidad que presentaba la tarea.

Sin embargo, curiosamente, los focos de atención principales o estrategias que utilizaron los SGE para planificar las tareas difirieron de una tarea a otra. Así, cuando planificaron la tarea de forma individual con límite de tiempo, los SGE se centraron

principalmente en el mensaje. También cuando planificaron la tarea a la vez que la ejecutaban, sin límite de tiempo, pusieron énfasis en la mejor manera de transmitir el mensaje, aunque en esta ocasión, prestaron mayor atención a la gramática. En condiciones de planificación en pareja, los sujetos se centraron prioritariamente en la gramática y también, aunque en menor medida, en el vocabulario, según sus manifestaciones.

A la hora de evaluar sus propias producciones orales, casi la totalidad de los SGE manifestaron que creían que habían obtenido mejores resultados cuando planificaron la tarea en pareja. El mismo porcentaje de SGE percibió que sus aportaciones habían contribuido a ese mejor rendimiento lingüístico. Todos los SGE, excepto uno que no respondió claramente a la pregunta, reconocieron que las aportaciones de sus compañeros habían resultado de gran ayuda y muy útiles en el momento de desempeñar la tarea encomendada.

En el siguiente capítulo, se discutirán los resultados expuestos en el presente capítulo.

CAPÍTULO 6

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

6.1 Introducción

La presente tesis doctoral tiene dos objetivos principales: 1) investigar el impacto de diferentes condiciones de planificación de la tarea (planificación individual estratégica, planificación durante la ejecución de la tarea y planificación colaborativa con parejas del mismo nivel de competencia lingüística o de nivel de competencia lingüística superior) en la producción oral de aprendices españoles universitarios de ILE; 2) conocer las estrategias que utilizan los aprendices españoles universitarios de ILE para producir enunciados de mayor calidad, así como sus percepciones sobre las tareas realizadas. Para ello, se formularon los siguientes dos bloques de preguntas de investigación:

Bloque I: Preguntas de investigación relativas al impacto de diferentes condiciones de planificación de la tarea en la producción oral de aprendices españoles universitarios de ILE.

1. ¿Qué efectos tienen la planificación estratégica individual, la planificación durante la ejecución de la tarea sin límite de tiempo y la planificación colaborativa, independientemente del nivel de competencia lingüística de las parejas, sobre la complejidad de las producciones orales de los aprendices universitarios españoles de inglés como lengua extranjera?
2. ¿Qué efectos tienen la planificación estratégica individual, la planificación durante la ejecución de la tarea sin límite de tiempo y la planificación colaborativa, independientemente del nivel de competencia lingüística de las parejas, sobre la precisión de las producciones orales de los aprendices universitarios españoles de inglés como lengua extranjera?
3. ¿Qué efectos tienen la planificación estratégica individual, la planificación durante la ejecución de la tarea sin límite de tiempo y la planificación colaborativa, independientemente del nivel de competencia lingüística de las parejas, sobre el

léxico de las producciones orales de los aprendices universitarios españoles de inglés como lengua extranjera?

4. ¿Qué efectos tienen la planificación estratégica individual, la planificación durante la ejecución de la tarea sin límite de tiempo y la planificación colaborativa, independientemente del nivel de competencia lingüística de las parejas, sobre la fluidez de las producciones orales de los aprendices universitarios españoles de inglés como lengua extranjera?
5. ¿Qué efectos tiene la planificación colaborativa sobre la producción oral de los sujetos que planifican la tarea con sujetos de nivel de competencia lingüística superior en comparación con la producción oral de los sujetos que planifican la tarea con sujetos del mismo nivel?

Bloque II: Preguntas de investigación relativas las estrategias que utilizan los aprendices españoles universitarios de ILE para compensar la capacidad limitada de atención.

6. ¿Cuáles son las percepciones de los sujetos con respecto al grado de dificultad de las diferentes tareas?
7. ¿Cuáles son las percepciones de los sujetos con respecto las diferentes condiciones de planificación de las tareas?
8. ¿Qué estrategias utilizan los sujetos durante la planificación de las tareas?
9. ¿Qué percepciones tienen los sujetos sobre sus producciones orales?
10. ¿Qué percepciones tienen los sujetos sobre sus aportaciones mutuas?

En el presente capítulo, se discuten los resultados expuestos en el capítulo anterior tomando como punto de partida cada una de las preguntas de investigación. A continuación, se proponen implicaciones pedagógicas y se plantean limitaciones del trabajo, así como líneas futuras de investigación en torno a la planificación de la tarea oral. Por último, se exponen las conclusiones más destacadas de este trabajo.

6.2 Discusión de los resultados de las preguntas del Bloque I

6.2.1 Discusión de la pregunta de investigación 1

La pregunta de investigación número 1 del Bloque I planteaba los efectos de las diferentes condiciones de planificación que se estudian en esta tesis (PEI, PDT y PED, independientemente del nivel de competencia lingüística de las parejas) sobre la complejidad sintáctica de las producciones orales de los SGE de este estudio.

En el campo de la ASL, la complejidad se ha asociado al conocimiento de los mecanismos sintácticos de la lengua que se aprende (García, 2005) y a la habilidad o reto personal de asumir riesgos a la hora de producir enunciados, empleando formas y estructuras elaboradas desde el punto de vista sintáctico (Ellis y Barkhuizen, 2005). En general, la cantidad de tiempo de planificación ha demostrado ejercer una influencia positiva en la complejidad, ya que brinda a los aprendices de SL la oportunidad de poner su foco de atención en más de un aspecto de la lengua (Li y sus colaboradores, 2015; Nielson, 2014).

La medida de análisis de la complejidad empleada en este estudio fue el porcentaje de subordinación por unidades AH completas producidas por los sujetos experimentales.

Los resultados muestran una diferencia significativa entre la planificación estratégica individual y la planificación durante la tarea sin límite de tiempo, siendo la segunda la condición en la que los SGE alcanzaron un mayor índice de subordinación. Asimismo, existe una diferencia estadísticamente significativa entre la planificación estratégica individual y la diádica, siendo de nuevo esta última la condición en la que los sujetos experimentales obtuvieron mayor proporción de subordinación. Si bien los resultados muestran que la media de subordinación en condiciones de PED supera la obtenida en condiciones de PEI, no se halló diferencia significativa entre ellas. En consecuencia, los resultados apuntan a que, cuando los aprendices españoles universitarios (independientemente del nivel de dominio de la L2) planifican una tarea oral con tiempo de antelación y en pareja o tienen tiempo ilimitado para planificarla y desempeñarla, son capaces de producir enunciados más complejos desde el punto de vista sintáctico, sin que una condición resulte claramente más beneficiosa que la otra.

Los estudios sobre los efectos de la planificación de tareas narrativas sobre la complejidad sintáctica del producto lingüístico de aprendices de L2 que han incorporado la planificación durante la tarea sin límite de tiempo, han arrojado resultados coincidentes. Por un lado, los sujetos del estudio de Yuan y Ellis (2003) que planificaron la tarea en condiciones de PDT produjeron un discurso más complejo que los que no tuvieron tiempo de planificación. Asimismo, los sujetos del estudio de Ellis y Yuan (2005) que planificaron a la vez que ejecutaban la tarea sin límite de tiempo registraron mayor subordinación que los que planificaron y ejecutaron la tarea con límite de tiempo. Las investigaciones llevadas a cabo por Ahmadian (2012a), Ahmadian y Tavakoli (2011) y Ahmadian y sus colaboradoras (2015) también informan de los beneficios de la planificación durante la tarea sin límite de tiempo sobre la complejidad sintáctica.

Únicamente los resultados del trabajo de Nakakubo (2011) difieren de los de los mencionados y de los del presente estudio. La autora no halló diferencias significativas en relación con la complejidad sintáctica entre ninguna de las condiciones de planificación de su estudio y atribuyó estos resultados a la simplicidad de la tarea narrativa, consistente, como en el resto de los estudios mencionados, en una secuencia de imágenes que ilustran una historia.

Por otro lado, la planificación colaborativa permite que los aprendices muestren y compartan sus conocimientos de la L2 de tal manera que el producto lingüístico final podría superar el que alcanzarían si planificaran de forma individual (Donato, 1994; Storch, 2002; Storch y Aldosari, 2013).

Con respecto al impacto de la planificación estratégica diádica sobre la complejidad, Bamanger y Gashan (2015) observaron que los sujetos que tuvieron cinco minutos para planificar la tarea produjeron mensajes más subordinados que los que no tuvieron tiempo para preparar la tarea.

Khafaj y sus colaboradoras (2011) compararon la producción oral de sujetos que planificaron la tarea en solitario con la de sujetos que la planificaron con un compañero, pero no hallaron diferencias estadísticamente significativas en relación a la complejidad sintáctica de sus discursos. Las autoras atribuyen estos resultados a la falta de experiencia de los sujetos a la hora de planificar tareas orales, al nivel de dominio de la L2 y,

basándose en las respuestas de los cuestionarios retrospectivos, a que no siguieron el modelo colaborativo.

En el estudio preliminar de Santana-Perera y Arnaiz-Castro (2018), se comparan las tres condiciones de planificación descritas en esta tesis. Las autoras observaron que los sujetos alcanzaron el mayor índice de complejidad sintáctica cuando planificaron y desempeñaron la tarea sin límite de tiempo. Sin embargo, no hallaron diferencia significativa entre PEI y PED, a diferencia de lo observado en esta ampliación, si bien es cierto que en este caso tampoco es significativa la diferencia entre PDT y PED. Las investigadoras argumentaron que, en condiciones de planificación estratégica, ya sea de forma individual o en parejas, los sujetos tienden a relatar la historia exactamente igual a como la planificaron previamente, sin atreverse a realizar cambios. Además, concluyeron que, como tenían un tiempo limitado, tanto para planificar como para ejecutar la tarea, los sujetos optaron por producir mayoritariamente oraciones cortas y simples en condiciones de PE.

Los resultados de esta tesis, en congruencia con los de los mencionados anteriormente, llevan de nuevo a concluir que, sin la presión de verse forzados a ejecutar una tarea oral en un tiempo predeterminado, los aprendices producen enunciados más elaborados y cohesivos, ya que pueden controlar los procesos cognitivos y atencionales y acceder a los conocimientos explícitos de la L2 almacenados en la memoria a largo plazo. En otras palabras, en condiciones de PDT, los discentes son capaces de liberar las limitaciones atencionales y equilibran los recursos de procesamiento para planificar y monitorizar lo que van a narrar, logrando de esta manera mayores niveles de subordinación. Además, se corrobora una vez más que cuando tienen la posibilidad de planificar la tarea oral a la vez que la ejecutan sin límite de tiempo, los aprendices muestran más predisposición a asumir riesgos a la hora de producir enunciados más extensos y subordinados, a fin de demostrar su conocimiento declarativo, probablemente porque tienen tiempo para rectificar y reformular su mensaje en los estadios de formulación y de articulación del discurso. Por otro lado, el hecho de que, para este estudio, no se pidiera a los participantes que se centraran en uno o varios aspectos concretos de la lengua, puede haber contribuido a que los sujetos se hayan sentido liberados de la presión que supone fijarse en los aspectos puramente gramaticales y hayan

dado prioridad a la cohesión narrativa en lugar de a otros aspectos de la lengua (Santana-Perera y Arnaiz-Castro, 2018).

Sin embargo, los resultados del presente trabajo relativos a la complejidad sintáctica en condiciones de PED no coinciden con los de Xhafaj y sus colaboradoras (2011), ni con los del estudio preliminar de Santana-Perera y Arnaiz-Castro (2018). Como se indicó anteriormente, las primeras observaron que los sujetos que planificaron la tarea en parejas no habían seguido ninguno de los patrones colaborativos, lo que puede explicar esa inexistencia de diferencia significativa en términos de complejidad sintáctica. Las segundas basaron esa falta de diferencia significativa en la hipótesis de que los sujetos se ciñen a narrar lo planificado para evitar errores. No obstante, los resultados obtenidos con una muestra más numerosa no valida esa hipótesis. Si bien es cierto que se sigue dando el caso de que cuando planifican la tarea con tiempo previo y en solitario, los aprendices no llegan a alcanzar un elevado porcentaje de subordinación en sus enunciados, cuando la preparan con un compañero, logran producir mensajes más elaborados porque han seguido patrones colaborativos (según se desprende de las respuestas a los cuestionarios que se discutirán posteriormente) y, aun teniendo un tiempo limitado para desempeñar la tarea, las aportaciones mutuas no se circunscriben a la corrección léxica o gramática, sino que también se expanden para conjuntamente formular una variedad de estructuras sintácticas sofisticadas que se subordinan a través de diversos conectores. Como apunta Mavrou (2016), la complejidad sintáctica implica un proceso de desarrollo y reestructuración en el que pueden incidir factores como el nivel de dominio de la L2 y el grado de automatización de la morfosintaxis. Mientras más avanzado sea este, más capaz será el aprendiz de segmentar o ampliar las unidades morfosintácticas resultando en enunciados más sofisticados desde el punto de vista de la subordinación.

Por tanto, planificar en condiciones de PDT y de PED y favorece el desarrollo de la madurez sintáctica de los aprendices universitarios españoles de inglés como lengua extranjera.

6.2.2 Discusión de la pregunta de investigación 2

La pregunta de investigación número 2 del Bloque I cuestionaba los efectos de las diferentes condiciones de planificación (PEI, PDT y PED, independientemente del nivel

de competencia lingüística de las parejas) sobre la precisión gramatical de las producciones orales de los SGE de esta tesis.

La precisión se ha definido como la capacidad de producir enunciados ausentes de errores y se asocia al grado de conformidad con la norma semejante al de un hablante nativo de la lengua que se aprende (Housen y Kuiken, 2009; Housen y sus colaboradores, 2012a; Pallotti, 2009; Skehan y Foster, 2001; Wolfe-Quintero y sus colaboradores, 1998).

A diferencia de los efectos positivos que ha mostrado tener la planificación sobre la complejidad, los resultados obtenidos hasta la fecha en relación con la precisión no han sido concluyentes (mientras que algunos estudios revelan resultados positivos, en otros los beneficios son parciales o nulos). Esto se debe, en parte, a que los aprendices, especialmente los que presentan un dominio básico o intermedio de la SL muestran una actitud conservadora a la hora de emplear estructuras y formas lingüísticas que puedan inducir al error (Skehan y Foster, 2001). Como se ha indicado anteriormente, esta incongruencia en los resultados se debe a factores tales como las medidas, el tipo y la estructura de la tarea, etc. (véase capítulo 3).

Para medir la precisión gramatical en este estudio, se utilizaron medidas globales y medidas específicas. Las medidas globales se corresponden con el porcentaje de cláusulas ausentes de errores gramaticales y las específicas, con el número de formas verbales correctas. El porcentaje de cláusulas ausentes de errores se obtuvo dividiendo el número de cláusulas sin errores por el número total de cláusulas. Por otro lado, el porcentaje de formas verbales correctas se halló dividiendo el número de formas verbales emitidas correctamente entre el número total de formas verbales empleadas.

Los resultados de la variable correspondiente a las medidas globales revelan que no existen diferencias significativas entre ninguna de las condiciones de planificación, aunque los mejores valores resultan de la media obtenida en la condición de planificación estratégica diádica. Los resultados de la variable de las formas verbales correctas muestran los valores más altos en condiciones de PDT, aunque solo existe diferencia estadísticamente significativa en comparación con PEI.

Por tanto, los resultados apuntan a que, cuando los aprendices españoles universitarios (independientemente del nivel de dominio de la L2) planifican una tarea oral en parejas son capaces de producir un lenguaje más correcto. Además, cuando no se impone un límite de tiempo para ejecutar la tarea, aunque no la hayan planificado anteriormente, ni en solitario ni con otro compañero, también son capaces de prestar atención a algún aspecto específico de la lengua (en este caso, las formas verbales) en la fase de formulación del enunciado.

Los estudios sobre los efectos de la planificación de tareas narrativas sobre la precisión gramatical de la producción oral de aprendices de L2 que han incorporado la planificación durante la tarea sin límite de tiempo, han dado resultados tanto dispares como coincidentes. Por ejemplo, Yuan y Ellis (2003) no observaron valores estadísticamente significativos con respecto a la precisión. Nakakubo (2011) tampoco halló diferencia significativa entre PEI y PDT ni en las medidas globales ni en las específicas. Como ocurrió con los resultados relativos a la complejidad sintáctica, la autora achaca estos resultados al tipo de tarea empleado en su estudio. Las tareas narrativas, según la autora, dan pie a fijar el foco de atención en el significado en lugar de en la forma, lo cual implica un menor impacto en la precisión gramatical. Sin embargo, la mayoría de los estudios que incorporaron la narrativa como tipo de tarea oral, han reportado resultados positivos de la PDT sobre la precisión gramatical de sus participantes. Ejemplo de ello son los trabajos de Ahmadian (2012b), Ahmadian y Tavakoli (2011), Ellis y Yuan (2005), Fujita (2006) y Li y Fu (2017). Este mismo impacto se observó, además, en el estudio llevado a cabo por Ahmadian, (2012a) en relación a medidas específicas diseñadas en su estudio, en el de Ahmadian y sus colaboradoras (2015), que emplearon tareas narrativas con estructuras claras y bien definidas, e incluso en el de Nasiri y Atai (2017), que habiendo utilizado tanto tareas simples como complejas, observaron una mejora significativa en la calidad gramatical de sus sujetos.

En términos generales, se parte de la hipótesis de que el binomio planificación-interacción favorece la ASL, pues permite que los aprendices se fijen en las formas lingüísticas que necesitan para realizar la tarea y modifiquen sus enunciados bajo los principios de mutualidad e igualdad.

Los estudios sobre los efectos de la planificación de la tarea sobre la precisión gramatical de la producción oral de aprendices de L2 que han incorporado la planificación estratégica diádica también han arrojado resultados variados. Por ejemplo, en el de Geng y Ferguson (2013), la planificación entre iguales no tuvo efectos positivos en la precisión, como ocurrió con el estudio llevado a cabo por Xhafaj y sus colaboradoras (2011). Sin embargo, Bamanger y Gashan (2015) observaron que también la precisión gramatical de los parejas que habían tenido tiempo para planificar la tarea en parejas registraron mayor porcentaje de corrección que las que no tuvieron tiempo para prepararla. Los autores atribuyen estos resultados al grado de familiaridad que los sujetos tenían con el tipo de tarea empleado en su estudio.

Los sujetos del estudio de Santana-Perera y Arnaiz-Castro (2018) desempeñaron discursos más correctos en lo que respecta a medidas globales en condiciones de PED y con mayor porcentaje de formas verbales correctas en condiciones de PDT. Los resultados de esta tesis son, pues, congruentes con los del estudio preliminar. No obstante, hay que destacar que, a diferencia de lo que sucede en esta tesis, en el estudio preliminar se obtuvo una diferencia estadísticamente significativa entre PED y PDT (aunque no entre PED y PEI) en relación con las cláusulas ausentes de errores. Por otro lado, en el estudio preliminar no se halló diferencia significativa entre PDT y las otras dos condiciones de planificación, mientras que en la ampliación del estudio se registró una diferencia significativa únicamente en la comparación entre PDT y PEI. Estas pequeñas variaciones podrían deberse a que los emparejamientos del estudio piloto fueron mixtos (es decir, los SGE tenían un nivel B1 y los SGC un nivel B2). Estos aspectos se tratarán en profundidad en la discusión de la pregunta 5 del Bloque I de preguntas.

Una vez más, se concluye que, cuando desempeñan una tarea oral sin la presión del límite de tiempo de ejecución, los discentes se detienen más en el estadio de formulación, sin necesariamente tener que interrumpir su discurso, para monitorizar la pre-producción y la post-producción de ciertos aspectos de la lengua (en este caso, las formas verbales), lo cual resulta en enunciados con menos errores. Por tanto, como apuntó Doughty (2001), para que los aprendices puedan comunicar mensajes significativos a la vez que correctos, estos deben emplear el tiempo suficiente para que puedan acceder a los conocimientos de las reglas que han aprendido explícitamente antes de desplegarlos

en procesos de producción de la comunicación. Por otro lado, tal como mantienen algunos investigadores (Tavakoli y Foster, 2008; Tavakoli y Skehan, 2005), las tareas bien estructuradas, independientemente del grado de complejidad que presenten, también favorecen la precisión, ya que los aprendices no se ven forzados a interpretar la historia que deben contar y pueden dedicar más tiempo a evitar cometer errores.

Sorprende que exista diferencia significativa entre los valores de PDT y los de PEI. Si los SGE tuvieron diez minutos para planificar la tarea antes de ejecutarla, ¿por qué no tienen más formas verbales correctas? Puede ser que la mayoría de los SGE en condiciones de PEI se centraran más en el significado que en la forma, por lo que no sacaron provecho del tiempo de planificación previo a la ejecución de la tarea en lo que respecta a la corrección verbal y gramatical. La discusión de la pregunta 5 del cuestionario abordará esta cuestión. Otra posible razón radica en el hecho de que los sujetos no recibieran instrucciones específicas sobre a qué aspecto gramatical debían prestar atención. Mochizuki y Ortega (2008) y Sangarun (2005) dieron instrucciones específicas a sus sujetos (planificación guiada) y hallaron mayores índices de precisión, por lo que concluyen que la planificación estratégica individual puede no resultar beneficiosa si no se orienta a los sujetos sobre los aspectos a los que deben prestar atención. Nakakubo (2011) argumenta que tal vez los aprendices no supieron qué hacer exactamente con el tiempo de planificación y por tanto, los diez minutos de planificación no resultaron ventajosos.

En cuanto a los resultados de la interacción diádica, se partía de la hipótesis de que la planificación colaborativa favorece la precisión, ya que los aprendices con baja capacidad de memoria de trabajo tienen la oportunidad de activar el sistema de mantenimiento de la información acústico-verbal a fin de acceder a una mayor cantidad de material lingüístico y editarlo sirviéndose de sus conocimientos explícitos de la L2. Pero esto resulta beneficioso únicamente si los interactuantes corrigen las producciones erróneas y aportan mutuamente soluciones a esos errores (Loewen y Sato, 2018). Ese puede ser el motivo por el cual los aprendices no obtuvieron mejores resultados cuando planificaron la tarea con tiempo de antelación de forma individual: no tener el *feedback* necesario para comprobar si el mensaje planificado es comprensible o correcto desde el punto de vista formal. Este aserto es compatible con los resultados de Guará-Tavares

(2009), Li y Fu (2017) y Nielson (2014), que no hallaron una correlación clara entre planificación estratégica individual y CMT en sujetos que planificaron y desempeñaron posteriormente un monólogo basado en narrativas de secuencias de imágenes. Por otro lado, es posible que los SGE simplemente no pudieran retener en la memoria lo que habían planificado, ya que, además, no se les permitió usar las notas que escribieron durante la planificación. Kawauchi (2005b) informó que algunos sujetos de su estudio manifestaron *post hoc* que se habían visto en la necesidad de replantear todo su discurso porque habían olvidado lo que habían planificado previamente. Esta hipótesis fue corroborada por Wigglesworth y Elder (2010), cuyos hallazgos y conclusiones fueron similares.

Por tanto, se concluye que la precisión gramatical también puede mejorar cuando los aprendices planifican una tarea de forma colaborativa en lugar de en solitario, y que el trabajo colaborativo puede compensar una baja CMT de los aprendices, ya que, cuanto más dialogan sobre un aspecto, más lo recuerdan, de manera que estos son capaces de construir, reconstruir y desarrollar su interlengua.

6.2.3 Discusión de la pregunta de investigación 3

La pregunta de investigación número 3 del Bloque I planteaba la influencia de las diferentes condiciones de planificación (PEI, PDT y PED, independientemente del nivel de competencia lingüística de las parejas) sobre la riqueza léxica de las producciones orales de los SGE de esta tesis.

Las numerosas concepciones de léxico que se encuentran en la literatura lo convierten en un constructo complejo de definir. No obstante, de forma general, el léxico se concibe como la riqueza de vocabulario producido por un hablante (Laufer y Nation, 1995; Lu, 2012; Šišková, 2012), en el cual se pueden incluir aspectos como la diversidad, la sofisticación y la densidad léxica (Bulté y Housen, 2012; Lu, 2012).

El léxico ha sido la dimensión lingüística que menos presencia ha tenido, como variable independiente, en los estudios que analizan las producciones orales de aprendices de L2. En algunos trabajos, este se ha considerado parte indivisible de la complejidad (por ejemplo, Ortega, 2005) o de la precisión (por ejemplo, Foster y Skehan, 1996).

En este estudio, se ha medido la sofisticación léxica que, en términos generales, se refiere a la proporción de palabras poco comunes utilizadas apropiadamente por los hablantes. Por consiguiente, los investigadores que han analizado este aspecto han buscado conocer la proporción de palabras relativamente infrecuente en el repertorio léxico de los aprendices de SL. Para calcular el porcentaje de léxico sofisticado en este trabajo, se dividió el número de palabras sofisticadas (obtenido a partir de los parámetros de la herramienta de cómputo de palabras sofisticadas *VocadProfile*) por el número total de palabras producidas por cada SGE.

Los resultados de este análisis muestran que los SGE obtuvieron peores resultados en condiciones de PDT que en las otras dos condiciones de planificación, habiendo diferencia estadísticamente significativa tanto entre PEI y PDT, como entre PED y PDT. Aunque no existe diferencia significativa entre las condiciones PEI y PED, la media de sofisticación léxica obtenida en PED es ligeramente superior a la registrada en condiciones de PEI.

La mayoría de los estudios mencionados en los capítulos anteriores indican que, tal como muestran los resultados de esta tesis, la planificación estratégica, en general, favorece la riqueza léxica cuando los aprendices se centran prioritariamente en transmitir mensajes significativos. Durante la planificación estratégica, pues, dedican gran parte del tiempo a recuperar aquellos ítems léxicos que se encuentran almacenados en la memoria a largo plazo.

Gilabert y Muñoz (2010) investigaron si existía una correlación entre la capacidad de memoria de trabajo y la variedad léxica, y los resultados obtenidos confirmaron tal correlación. En cuanto a los estudios que comparan tiempo de planificación previa con no planificación, Mehnert (1998), Tajima (2003) y Ortega, (2005) observaron que el grupo de planificación obtuvo mejores resultados en el análisis de la complejidad léxica que el grupo de no planificación.

En cuanto a los escasos estudios que han utilizado la sofisticación léxica entre una de las medidas de léxico, se encuentra el de Bei (2010), que también observó mayores índices de riqueza léxica en los sujetos que planificaron una de las tareas de su estudio, aunque la autora atribuye estos resultados al grado de familiarización que estos tenían con

el tipo de tarea en el que obtuvieron mayor riqueza léxica y no a los diez minutos que tuvieron para planificarla. Según los resultados de esta tesis, esto no necesariamente tiene que ser así, ya que los participantes de este trabajo no estaban en absoluto familiarizados con el tipo de tarea oral empleado, tal como algunos expresan en la última pregunta del cuestionario.

Yuan y Ellis (2003), que incorporaron en su estudio tanto planificación estratégica individual como planificación durante la tarea sin límite de tiempo, también observaron que el léxico de los sujetos que habían planificado la tarea en condiciones de PEI había obtenido mejores resultados que el de aquellos que habían planificado la tarea en condiciones de PDT. Sin embargo, en el estudio de Nakakubo (2011), los sujetos que tuvieron tiempo para preparar la tarea registraron menor variedad de vocabulario de lo que se esperaba. Puede que estos resultados sean dispares porque estos estudios no analizaron la sofisticación léxica, sino la diversidad léxica y, en el segundo caso, porque la L2 era el japonés.

De otro lado, las investigaciones que han analizado el trabajo diádico también han informado de que este propicia el aprendizaje de vocabulario siempre que se produzca andamiaje entre los interactuantes (Loewen y Sato, 2018; Storch y Aldosari, 2013). En el estudio preliminar de Santana-Perera y Arnaiz-Castro (2018), los sujetos produjeron léxico menos sofisticado en condiciones de PDT y no se halló diferencia significativa entre PEI y PED, en consonancia con los resultados de esta tesis. Se corrobora, pues, que la planificación estratégica, independientemente de si es individual o diádica, da lugar a mayor riqueza de vocabulario en comparación a la planificación durante la tarea sin límite de tiempo. Ortega (1999) sostiene que la planificación estratégica permite que los aprendices accedan al vocabulario almacenado en la memoria a largo plazo, que no serían capaces de recuperar sin ese tiempo de planificación previo. Además, la toma de notas durante la planificación constituye un refuerzo a la hora de recordar lo planificado y, por tanto, desempeña un papel clave en la consecución de estos resultados. En este sentido, se vuelve a demostrar que cuando se les otorga tiempo para planificar una tarea, los aprendices tienen la oportunidad de evaluar sus discursos internos, reflexionar sobre las dificultades lingüísticas a las que se enfrentan, comprobar la comprensibilidad del mensaje que desean expresar o modificar dicho mensaje si detectan que no es correcto,

para lo cual acuden a su memoria de trabajo. Puesto que la tendencia natural de los aprendices es priorizar el significado, es lógico que, en condiciones de planificación estratégica, hayan logrado mejores resultados en la dimensión del léxico porque cuando se centran en transmitir el mensaje, deben esforzarse por recuperar léxico apropiado. Por consiguiente, en condiciones de PDT, los SGE dedicaron menos tiempo al estadio de conceptualización que, tal como se refleja en la literatura, fomenta la riqueza de vocabulario (Ellis y Yuan, 2005). Estas hipótesis se validarían si los aprendices manifestaran que priorizaron su foco de atención en el significado, es decir, en el léxico, durante la planificación estratégica. La pregunta 8 del Bloque II abordará estas cuestiones.

6.2.4 Discusión de la pregunta de investigación 4

La pregunta de investigación número 4 del Bloque I cuestionaba los efectos de las diferentes condiciones de planificación (PEI, PDT y PED, independientemente del nivel de competencia lingüística de las parejas) sobre la fluidez de las producciones orales de los SGE de esta tesis.

En ASL, la fluidez se ha asociado, generalmente, a un alto dominio de la L2, concibiéndose como la habilidad para producir lengua con la velocidad, la elocuencia y la facilidad semejantes a las de hablantes nativos. Sin embargo, algunos investigadores han reformulado este constructo en busca de una definición más concisa y convienen que la fluidez es un constructo multidimensional en sí (Housen y sus colaboradores, 2012a). Consecuentemente, se ha llegado a la conclusión de que, para analizar la fluidez de los hablantes de una SL, es preciso tener en cuenta no solo la velocidad de elocución, sino también o alternativamente, las pausas y los elementos disruptivos o de reajuste del mensaje que interfieren en ella.

Para este trabajo, se optó por utilizar los dos últimos tipos de medidas de fluidez, es decir, las relativas a la cantidad total de pausas y las de reajuste del mensaje. Para medir la cantidad total de pausas se tuvieron en cuenta, por un lado, las pausas cortas, las pausas medianas y las pausas largas, que se corresponden con las pausas silenciosas y, por otro lado, los titubeos, que se corresponden con las pausas sonoras. Las medidas de reajuste del mensaje que se utilizaron en este estudio fueron las repeticiones, las reformulaciones, las autocorrecciones y los falsos inicios. Con respecto a las pausas, se calculó el número

de titubeos, pausas cortas, pausas medianas y pausas largas por el tiempo total hablado en segundos. Para medir la fluidez en términos de reajuste del mensaje, se contabilizó el número de repeticiones, autocorrecciones, reformulaciones y falsos inicios por el tiempo total hablado en segundos. Todas o algunas de estas medidas también han sido aplicadas por otros investigadores (por ejemplo, Bei, 2010; Elder e Iwashita, 2005; Kawauchi, 2005b; Mehnert, 1998; Nitta, 2007; Ortega, 1995b; Skehany Foster, 1997, 2005 y Yuan y Ellis, 2003; entre otros).

En general, existe consenso en que la planificación estratégica contribuye a la producción de enunciados más fluidos, mientras que la planificación en tiempo real durante la ejecución de la tarea perjudica la fluidez de los discursos de los aprendices de L2.

En el presente estudio se observa que los SGE produjeron significativamente más pausas cortas en condiciones de PDT y de PEI que en condiciones de PED. No se halló, no obstante, diferencia significativa entre PDT y PEI. En cuanto a las pausas medianas, los resultados muestran que no existen diferencias significativas entre ninguna de las condiciones de planificación, aunque la media más alta se registró en condiciones de PDT. También en condiciones de PDT obtuvieron los SGE mayor número de pausas largas, siendo este valor significativamente superior al registrado tanto en condiciones de PED como en condiciones de PEI. No se hallaron diferencias significativas en cuanto a los titubeos o pausas sonoras entre ninguna de las tres situaciones diferentes de planificación.

Los resultados del análisis de las pausas, por tanto, muestran que los SGE narraron historias con más presencia de pausas en condiciones de PDT. Por el contrario, produjeron discursos con menos cantidad y longitud de pausas tras haber planificado la tarea con un compañero.

En relación con los resultados del análisis del reajuste del mensaje, se detectó un menor porcentaje de repeticiones en condiciones de PED que en condiciones de PEI y de PDT. Si bien no existe diferencia significativa entre ellas, la media del número de repeticiones de PEI está ligeramente por encima de la de PDT. Una posible justificación de estos últimos resultados podría ser que la repetición, ya sea de una palabra o de cualquier otro elemento lexicalizado, sirve para ganar tiempo para recordar o reafirmar lo

planificado y, de esta manera, poder procesar el resto del enunciado. Esto podría indicar, pues, que cuando los SGE planificaron la tarea en solitario con tiempo de antelación, se sintieron menos seguros a la hora de narrar los discursos que habían planificado.

En cuanto a las reformulaciones, los resultados muestran que los SGE reformularon menos en condiciones de PED que en condiciones de PEI y de PDT de forma significativa. Aunque no se halló diferencia significativa entre PEI y PDT, la media de reformulaciones en condiciones de PDT es superior a la de PEI. Esto demuestra que los SGE siguieron las indicaciones provistas antes de comenzar la tarea sin tiempo previo de planificación, pues se les invitaba a que reformularan sus enunciados si lo estimaban oportuno, ya que no se les imponía tiempo límite para acabar sus narraciones. También resulta obvio que, al no haber tenido tiempo para preparar la tarea, los SGE se vieran en la necesidad de reformular en mayor medida sus mensajes, puesto que no tuvieron tiempo de trabajar con el material con antelación. Los cincuenta segundos que se les ofreció para que analizaran las viñetas no fueron suficientes para que se formaran una idea de lo que iban a decir. Por otro lado, al tener tiempo para planificar la tarea, los SGE que planificaron la tarea con tiempo previo individualmente no pudieron reformular con tanta frecuencia su discurso, bien porque eran conscientes de que tenían un tiempo delimitado para desempeñar la tarea o porque el tiempo de planificación previo les brindó la oportunidad de reformular esos enunciados anticipadamente. Asimismo, es posible que el menor porcentaje de reformulación, alcanzado en condiciones de PED, tenga que ver, no solo con la posibilidad de formular y reformular (esta vez con la ayuda de un compañero) los enunciados con anterioridad al desempeño de la tarea, sino que, además, al tener cinco minutos más de planificación, los SGE probablemente pudieron practicar verbalmente el discurso y no solo mentalmente como podría ser el caso en el que planificaron la tarea en solitario. En este sentido, los resultados avalan la hipótesis de Elder e Iwashita (2005), Mehnert (1998) y Ortega (1999), quienes sostienen que mayor tiempo de planificación se traduce en enunciados más fluidos. A la planificación diádica, además, se le añade la ventaja de haber recibido, supuestamente, *feedback* correctivo del compañero, lo que podría conducir a la no necesidad de reformular sus mensajes durante la ejecución de la tarea.

Asimismo, se pueden observar resultados similares en lo concerniente a los falsos inicios, pues también se hallaron diferencias significativas entre PDT y PED, habiéndose registrado mayor incidencia de falsos inicios en condiciones de PDT. Aunque en esta ocasión la diferencia no llega a ser estadísticamente significativa, en condiciones de PEI se pudo apreciar un mayor porcentaje de falsos inicios que en condiciones de PED. Este dato podría atribuirse, de nuevo, a que los SGE tuvieron más tiempo de planificación para la Tarea 3 y, por tanto, probablemente pudieron ensayarla a la vez que sus interlocutores corregían sus errores o reafirmaban sus aciertos.

No obstante, los resultados relativos a las autocorrecciones muestran que en condiciones de PDT, los SGE se autocorrigieron con menor frecuencia, si bien no se halló diferencia significativa con respecto a PEI. Sí se observa diferencia estadísticamente significativa entre PDT y PED, siendo estas últimas en las condiciones en las que mayor índice de autocorrecciones se registró. Sorprenden estos datos si se tiene en cuenta que en condiciones de PDT, los SGE tuvieron la posibilidad de autocorregirse si se daban cuenta de que habían cometido algún error, tanto gramatical como de vocabulario, bien porque no tuvieron restricción en cuanto al tiempo de ejecución de la tarea o porque así se les había indicado en las instrucciones suministradas unos instantes antes de empezar a planificar y desempeñar la Tarea 2. Estos datos sugieren, pues, que cuando los aprendices españoles adultos universitarios de ILE planifican una tarea en solitario, tanto si tienen un tiempo limitado para narrar la tarea oral asignada como si no, tienden a corregir menos sus enunciados que cuando han planificado su discurso con una pareja. Los resultados pueden implicar las siguientes tres hipótesis: 1) que, al narrar la historia tras la planificación diádica colaborativa, los sujetos en un principio tuvieron el impulso de decir lo que hubieran dicho de forma errónea de no haber planificado la tarea con un compañero. Sin embargo, pudieron rectificar sus errores porque recordaron los consensos adoptados o el *feedback* correctivo aportado por sus compañeros durante la planificación; 2) que, cuando planificaron la tarea con antelación individualmente, los aprendices pudieron rectificar aquellos errores que recordaron haber detectado durante la planificación. Por tanto, en el momento de desempeñar la tarea, los SGE, en condiciones de PEI, activaron la memoria de trabajo para producir enunciados más correctos en detrimento de la fluidez de sus discursos; 3) que, cuando planificaron a la vez que narraban la historia en solitario, los aprendices no fueron conscientes de sus errores ya

que, aunque tuvieron todo el tiempo que necesitaron para ejecutar la tarea, no obtuvieron *feedback* de ningún tipo.

Los resultados de esta tesis coinciden con los de la mayoría de los estudios que han comparado la fluidez en condiciones de PDT sin límite de tiempo y PEI. Tal es el caso de Nasiri y Atai (2017), Fujita (2006), Skehan y Foster (2005) y Yuan y Ellis (2003). Sin embargo, Nakakubo (2011) no halló diferencia significativa entre ninguna de las condiciones de planificación diseñadas en su estudio con respecto a la fluidez. La autora, una vez más, argumenta que la tarea narrativa empleada pudo haber resultado demasiado fácil para los sujetos y, por consiguiente, la planificación estratégica no aportó ninguna ventaja sobre los sujetos que planificaron y ejecutaron la tarea sin límite de tiempo, ya que estos hablaron con la misma fluidez que los sujetos que planificaron la tarea con antelación. A esta misma conclusión llegaron Ahmadian y sus colaboradoras (2015), quienes, en su estudio, encontraron que la tarea con estructura simple resultó en mayor fluidez que la tarea con estructura compleja.

Por otro lado, algunos investigadores (Hulstijn y Hulstijn, 1984; Nakakubo, 2011) sostienen que los sujetos hablan con más fluidez por la presión que supone tener que desempeñar una tarea oral en un tiempo limitado, por lo que atribuyen esos resultados no a la ventaja de haber planificado la tarea con anterioridad, sino a la presión del tiempo. Así, Ahmadian y Tavakoli, (2011, 2014) y Ellis y Yuan (2005) analizaron la fluidez de dos grupos de sujetos que desempeñaron una tarea narrativa en diferentes condiciones: uno, en PDT con límite de tiempo y otro, en PDT sin límite de tiempo. En las tres ocasiones, los sujetos a los que se les había impuesto un límite de tiempo para acabar la tarea obtuvieron mejores resultados. Sin embargo, los resultados del tiempo medio de ejecución de las Tarea 1 y Tarea 2 obtenidos en este trabajo, llevan a pensar que esta hipótesis podría no ser del todo válida, ya que, aunque los SGE dispusieron de tiempo ilimitado para desempeñar la Tarea 2, tan solo dedicaron una media de 6,58 segundos más, valor que no llega a ser significativamente diferente. Además, es lógico pensar que la producción oral de los aprendices de una L2 puede resultar menos fluida si estos se detienen durante las etapas de conceptualización y, sobre todo, las de formulación y de comprobación de hipótesis.

Los estudios que incorporan la planificación diádica arrojan resultados, relativos a la fluidez en general, similares al de esta tesis. Por ejemplo, las parejas del estudio de Bamanger y Gashan (2015) que tuvieron tiempo para planificar, registraron mejores resultados en la dimensión de la fluidez, que los que no lo tuvieron. Geng y Ferguson (2013) hallaron que las narraciones de los sujetos que planificaron la tarea, tanto en condiciones de PEI, como en condiciones de PED, fueron más fluidas que las planificadas con la ayuda del docente. En el estudio preliminar de Santana-Perera y Arnaiz-Castro (2018), en consonancia con los resultados de esta ampliación, la fluidez, en general, alcanzó los valores más altos en condiciones de PED y los más bajos en condiciones de PDT. Concretamente, con respecto a la variable dependiente de las pausas, las autoras ya habían concluido que cuando planificaron en parejas, los sujetos tuvieron la posibilidad de pre-verbalizar lo planificado, es decir, de practicarla en voz alta y delante de sus compañeros (pág. 14). Esta oportunidad podría suponer una ventaja, en términos de fluidez discursiva, frente a las otras dos situaciones en las que no tuvieron ocasión de ensayar la narración. Además, como apuntan Geng y Ferguson (2013), la planificación colaborativa, en la que las parejas se ayudan mutuamente, identificando aspectos lingüísticos clave y justificando sus selecciones, constituye una forma de ensayo de la tarea que se traduce posteriormente en enunciados más fluidos.

Sin embargo, Xhafaj y sus colaboradoras (2011) hallaron que, aunque el grupo que planificó en parejas obtuvo mejores resultados en relación con la fluidez, la diferencia no fue significativa con respecto al grupo que planificó en condiciones de PEI. Las autoras concluyeron que estos datos se debieron al nivel avanzado de los sujetos. Sin embargo, Kawauchi (2005b) analizó la fluidez de tres niveles de dominio de la lengua (básico-intermedio, intermedio-alto y avanzado) y halló que los de nivel intermedio-alto habían producido discursos con mayor índice de fluidez. Teniendo en cuenta pues, que los sujetos del estudio de Xhafaj y sus colaboradoras (2011) tuvieron diez minutos para planificar la tarea tanto en condiciones de PEI como en condiciones de PED, se concluye que los SGE de esta tesis alcanzaron mejores resultados en condiciones de PED porque tuvieron cinco minutos más de planificación, permitiendo así que los participantes ensayaran la tarea, lo cual revirtió positivamente en la dimensión de la fluidez.

6.2.5 Discusión de la pregunta de investigación 5

La pregunta de investigación número 5 del Bloque I pretendió comparar la producción oral de las parejas Tipo 1 con la de las parejas Tipo 2 en términos de CPLF. Por tanto, en este caso, solo se analizaron y compararon las producciones de la Tarea 3.

Los hallazgos derivados de esta pregunta de investigación conllevan implicaciones pedagógicas importantes ya que muchos docentes universitarios de LE se preguntan constantemente si emparejar a estudiantes del mismo nivel para la implementación de tareas orales aporta algún beneficio. Por otro lado, también se cuestionan si la mezcla de niveles de dominio de la LE en los emparejamientos puede ser contraproducente para el aprendiz de nivel inferior (Kowal y Swain, 1994) o si, por el contrario, favorece el desarrollo de la interlengua de alguno o de ambos interactuantes.

No todos los estudios llevados a cabo hasta la fecha, pues, reportan que la mezcla de niveles en el aula propicia el aprendizaje. Tal es el caso de lo observado por Iwashita (2001), que comparó las modificaciones que experimentaba el *output* de los sujetos de su estudio agrupados por niveles (básico-básico, alto-básico, alto-alto). Aunque las parejas de nivel mixto realizaron un mayor número de turnos de negociaciones en sus interacciones, esta frecuencia no dio lugar a mayor cantidad de modificaciones en su *output*. Sin embargo, la mayoría de las investigaciones ofrecen resultados contradictorios. Por ejemplo, en el estudio de Kim y McDonough (2008), las parejas de nivel mixto produjeron y resolvieron mayor proporción de ERL que las formadas con el mismo nivel. Las autoras arguyeron que los resultados guardaban relación con el tipo de patrón de interacción colaborativa formado entre las distintas parejas. Esta hipótesis fue validada por Yiwu (2009), quien también encontró que la mezcla de niveles de los interactuantes resultó en una negociación de significado, no más frecuente, pero sí más eficaz que la de las parejas con el mismo dominio de la L2 por la forma de negociar el significado. Casany Muñoz (2017) también halló mayor porcentaje de ERL en las parejas de nivel mixto y analizó los ERL de ambos tipos de parejas. Los resultados obtenidos de dicho análisis mostraron que las parejas mixtas resolvieron un mayor número de dudas léxicas y formales que las parejas con el mismo nivel de competencia lingüística.

Storch y Aldosari (2013) concluyen que el objetivo de la actividad encomendada y la relación que los interactuantes están dispuestos a construir durante sus interacciones constituyen factores fundamentales a la hora de decidir la manera de emparejar a los aprendices en el aula. Por consiguiente, aunque según la literatura revisada no queda del todo claro cuál de los dos tipos de emparejamientos es más productivo a efectos de ASL, la mayor parte de los investigadores de este campo reconoce que, cuando las parejas que interactúan para realizar una tarea conjuntamente mantienen una actitud colaborativa, ambos se muestran participativos y voluntariosos a la hora de compartir sus ideas y de transferir sus conocimientos.

Sin embargo, el objetivo de los estudios mencionados en este apartado ha sido analizar las diferencias halladas entre las parejas del mismo nivel y las de distinto nivel en términos de discurso metalingüístico, ya que las investigaciones se centran en analizar los ERL en las interacciones en las que participan para intentar resolver una tarea conjunta. Por eso, no analizan las producciones orales de los sujetos, fruto de esas interacciones, en términos de CPLF. En su estudio piloto, Santana-Perera y Arnaiz-Castro (2018) compararon las producciones orales de sujetos de nivel B1 que primero planificaron una tarea oral en condiciones de PEI, posteriormente otra tarea similar en condiciones de PDT y por último una tarea equivalente a las dos anteriores en condiciones de PED, cuyos interactuantes tenían diferentes niveles de competencia lingüística (B1-B2). Solo se transcribieron, analizaron y compararon las producciones de los sujetos de nivel B1, puesto que la intención era dilucidar si la calidad de los enunciados de los aprendices de nivel B1 mejoraría tras haber planificado una tarea con un aprendiz de nivel superior, comparándolos con los que habían planificado y articulado anteriormente de forma individual. El estudio preliminar mostró que la planificación en parejas formadas por “experto-novato” arrojaba mejores resultados que las dos formas de planificación en solitario en cuanto a precisión gramatical, sofisticación léxica y fluidez. Sin embargo, en este estudio preliminar tampoco hubo ocasión de comparar la producción oral de parejas del mismo nivel con las de las parejas de nivel mixto en términos de CPLF.

En esta ampliación de dicho estudio preliminar, no obstante, sí se comparó el producto lingüístico de los dos tipos de emparejamientos, denominados Tipo 1 (parejas de nivel B1-B2) y Tipo 2 (parejas de nivel B1-B1).

En consonancia con Iwashita (2001), Storch y Aldosari (2013) argumentaron que la eficacia del emparejamiento por niveles dependía de los objetivos que se pretendían alcanzar. Según los autores, si lo que se pretende es desarrollar la fluidez, las parejas de nivel básico son más propensas a lograrlo. Sin embargo, si lo que se busca es mejorar la calidad gramatical de los enunciados, esto es más probable que ocurra cuando las parejas están formadas por interlocutores de nivel básico-alto. Los resultados de la comparativa de esta tesis muestran que hubo efectos positivos únicamente en relación con dos variables dependientes: la de las formas verbales, correspondiente a la precisión gramatical, siendo las parejas Tipo 1 las que lograron alcanzar un mayor porcentaje de formas verbales correctas; y la de las repeticiones, correspondiente a la fluidez discursiva oral, siendo de nuevo las parejas Tipo 1 las que lograron menor porcentaje de repeticiones y, de esta manera, narraciones ligeramente más fluidas. Puede ser que los SGE de las parejas Tipo 2 repitieran más porque no se sentían tan seguros como los de las parejas Tipo 1 y porque tal vez, como se indica a continuación, las parejas Tipo 1 acabaron de planificar antes la tarea, lo cual les permitió ensayarla en voz alta.

Sorprende que el léxico no se viera afectado teniendo en cuenta que estudios anteriores informan que los ERL de las parejas de nivel mixto se centran más en el léxico que las parejas del mismo nivel. Por ejemplo, Casany Muñoz (2017) da cuenta de que el 80% de los ERL de las parejas de nivel mixto de su estudio se relacionaron con aspectos léxicos frente al 64% de los ERL de las parejas del mismo nivel. Una posible justificación de los resultados de la comparativa del léxico en esta tesis podría basarse en la variable empleada, esto es, la sofisticación léxica. Los participantes de este trabajo también se centraron prioritariamente en el vocabulario, como muestran los resultados de los cuestionarios retrospectivos (que se discutirán posteriormente), pero probablemente la negociación relativa al léxico estuvo más dirigida hacia la adecuación que a la sofisticación, es decir, a emplear el vocabulario correcto en lugar del menos frecuente.

Con todo, los resultados muestran que las parejas Tipo 1 fueron capaces de seguir un patrón colaborativo o de “experto-novato”, ya que sus producciones alcanzaron niveles ligera y puntualmente superiores a los de las parejas Tipo 2.

De otro lado, no cabe duda de que emparejar a los aprendices del mismo nivel tiene sus ventajas si ambos unifican sus puntos fuertes y débiles a fin de construir más

conocimiento de forma conjunta, pero se corre el riesgo de que un bajo nivel de dominio de la LE impida que avance su interlengua porque ambos presentan un vocabulario limitado y su pronunciación puede ser incorrecta. Esto puede hacer que sus mensajes sean ininteligibles, que la interacción sea menos fluida y escasa de negociación y que se genere desconfianza de las aportaciones mutuas. Por otro lado, en las pausas mixtas, el “experto” conoce mejor el vocabulario y las reglas gramaticales y se anticipa a la hora de aportar ideas. Si resuelven pronto sus dudas, les queda tiempo para ensayar la tarea verbalmente, lo que revierte positivamente en la fluidez. Los resultados de la comparativa muestran que ese tiempo que les sobró no lo dedicaron a intentar producir oraciones más complejas desde el punto de vista sintáctico, pues no se halló diferencia significativa en la variable de la subordinación entre ambos tipos de parejas.

Pese al escaso impacto positivo que tuvieron los emparejamientos mixtos en la producción oral de los SGE en comparación con los del mismo nivel, se puede concluir que esta es una práctica de gran utilidad en las aulas siempre que el docente induzca a la participación y a la asistencia mutua.

6.3 Efectos de compensación entre complejidad, precisión, léxico y fluidez según los resultados obtenidos

La teoría del procesamiento de la información postula que el ser humano adolece de una limitada capacidad de procesamiento que, en general, le impide prestar atención a todos los estímulos que recibe del exterior y a la hora de producir lengua. Esta limitación hace que se sature la memoria de trabajo y que los hablantes se vean en la necesidad de priorizar unos aspectos de la lengua a expensas de otros al desempeñar una tarea oral. Los estudios llevados a cabo en el campo de la ASL avalan la existencia de ciertas restricciones en la asignación de los recursos atencionales durante el procesamiento lingüístico y a la vez han demostrado que, cuando la atención se focaliza, se obtienen mejores resultados en aquellos aspectos a los que se ha prestado mayor atención. Los postulados de esta teoría establecen que “forma” y “significado” compiten por los recursos atencionales de los aprendices de SL, siendo la forma la que se asocia a la complejidad sintáctica y a la precisión gramatical y el significado el que se relaciona con el léxico y con la fluidez discursiva oral. La hipótesis de la compensación, además, plantea que centrarse en uno o varios aspectos de la lengua en concreto tiene, ciertamente,

efectos positivos en ese o en esos aspectos, pero consecuencias adversas sobre el resto. Así, la mayoría de los estudios que incorporan CPLF para analizar la producción oral de aprendices de SL, parten de esta hipótesis. Por otro lado, Ellis (2003) planteó que, si los aprendices de L2 tuvieran suficiente tiempo para planificar una tarea, ya fuera antes de desempeñarla como durante su ejecución, se producirían menos efectos de compensación, ya que la posibilidad de planificar una tarea reduce la carga cognitiva durante el procesamiento de producción oral y permite que los aprendices atiendan a varios aspectos de la lengua al poder acceder a la información almacenada en la memoria de trabajo. Efectivamente, las investigaciones que se han llevado a cabo sobre planificación han revelado que cuando se les concede tiempo para planificar una tarea, los aprendices pueden decidir a dónde dirigir su atención, si a la forma, al significado o tanto a la forma como al mensaje.

Los resultados obtenidos de esos estudios avalan la existencia de los efectos de compensación, pero, mientras que algunos estudios apuntan a que complejidad compite con precisión (Skehan y Foster, 1997), otros muestran que fluidez y precisión son incompatibles (Wendel, 1997; Yuan y Ellis, 2003) o que cuando los aprendices obtienen mejores rendimientos en la complejidad, la precisión de sus enunciados se ve negativamente afectada (Nakakubo, 2011).

No obstante, los resultados varían en función de ciertos factores, entre los cuales destacan las condiciones de la planificación. Según la literatura sobre la planificación de la tarea oral, la planificación estratégica, en general, contribuye al desarrollo de la madurez sintáctica, de la riqueza de vocabulario y de la fluidez de los enunciados, mientras que planificación durante la tarea sin límite de tiempo tiene un impacto positivo sobre la complejidad sintáctica y la precisión gramatical. Esto significa que los efectos de compensación entre los sujetos que no han tenido tiempo para planificar la tarea y los que la planificaron con tiempo de antelación son mayor complejidad-léxico-fluidez en detrimento de la precisión. Los efectos de compensación entre los sujetos que no han tenido tiempo para planificar la tarea y los que la planificaron durante su ejecución y sin límite de tiempo son mayor precisión y complejidad a expensas de la fluidez y del léxico. Según la teoría, pues, en condiciones de PE los aprendices tienden a centrarse más en la forma, en tanto que, en condiciones de PDT sin límite de tiempo, focalizan su atención al

significado. El estudio de Xhafaj y sus colaboradoras (2011), que comparó la producción oral de sujetos que planificaron en condiciones de PEI con la de los sujetos que planificaron en condiciones de PED, indica que los efectos de compensación de PED con respecto a PEI se encuentran entre complejidad-fluidez en detrimento de la precisión gramatical, aunque no se alcanzó diferencias significativas entre ninguna de las variables analizadas (el léxico no se incluyó como variable en este trabajo). La Tabla 32 ilustra los efectos de compensación en general, de los estudios previos.

Tabla 32. Resumen de los efectos de compensación observados en estudios previos

Comparación	Efectos de compensación	
Entre PEI y Grupo de Control (sin tiempo para planificar)	+ complejidad + léxico + fluidez	- precisión
Entre PDT sin límite de tiempo y Grupo de Control	+ complejidad + precisión	- fluidez - léxico
Entre PEI y PED	PEI= + precisión (en una de las variables) PED= + complejidad + precisión (en una de las variables) + fluidez	

Nota: PEI= planificación estratégica individual; PDT= planificación durante la tarea; PED= planificación estratégica diádica.

En este estudio, se compararon las producciones orales de sujetos que se sometieron a las tres pruebas empleadas, cada una de ellas desempeñada tras o durante diferentes condiciones de planificación. Uno de los objetivos consistía en constatar si la complejidad, la precisión, la riqueza léxica y la fluidez de aprendices españoles adultos de inglés experimentaban un desarrollo paralelo o si entraban en un proceso de competición debido a la limitada capacidad atencional de los aprendices de SL y, en caso afirmativo, en qué condiciones de planificación se observan tales efectos de compensación. De este modo, se presentarán los efectos de compensación comparando los resultados de los SGE según las condiciones de planificación diseñadas para esta tesis.

En primer lugar, se observa que cuando planificaron la Tarea 1 (es decir, en solitario y con diez minutos de preparación previa a su realización), los SGE obtuvieron mejores resultados que cuando planificaron la Tarea 2 (esto es, cuando la planificaron y ejecutaron sin límite de tiempo) en la variable de la sofisticación léxica y en las variables de fluidez correspondientes a las pausas medianas, las pausas largas, las reformulaciones,

los falsos inicios y las autocorrecciones y en una de las variables de precisión (cláusulas exentas de errores), aunque no se alcanzó diferencia significativa en esta última variable. Sin embargo, no se hallaron mejores resultados en cuanto a la complejidad sintáctica. Por otro lado, en condiciones de PDT, los SGE obtuvieron mejores resultados (con valores estadísticamente significativos) en la variable de la subordinación, en las variables de las pausas cortas, titubeos y repeticiones correspondientes a la fluidez, y en la variable de la de formas verbales correctas correspondientes a la precisión gramatical, siendo la diferencia, en este caso, estadísticamente significativa.

Así, se puede afirmar, en congruencia con la mayoría de los estudios que han analizado las producciones de aprendices de SL de L1 distintas a las de este trabajo, que, cuando los aprendices españoles universitarios de inglés planifican una tarea en condiciones de PEI en comparación a cuando lo hacen en condiciones de PDT, el léxico y la fluidez (es decir, el significado) entran en competencia con la complejidad y la precisión (la forma). Y, a la inversa, los recursos atencionales, en condiciones de PDT compiten entre forma y significado, siendo, pues, la precisión y la complejidad las dimensiones que entran en competencia con la fluidez y el léxico y en las que los aprendices adultos españoles consiguen mejores resultados.

En segundo lugar, se contempla que, en condiciones de PED, independientemente del nivel de las parejas, los SGE registraron los mejores resultados en casi todas las variables (excepto en la de las formas verbales correctas, en las que los SGE alcanzaron un mejor rendimiento en condiciones de PDT, aunque la diferencia no alcanzó significancia, y en la de las autocorrecciones, en la que, una vez más, en condiciones de PDT, se registraron mejores resultados). Estos resultados coinciden con los de Xhafaj y sus colaboradas (aunque las autoras no incluyeron la planificación durante la tarea sin límite de tiempo) y solo parcialmente con el estudio preliminar de Santana-Perera y Arnaiz-Castro (2018), en los que los sujetos alcanzaron mejores resultados de subordinación en condiciones de PDT, tal vez por lo pequeña que era la muestra. Por consiguiente, se constata que, cuando los aprendices de SL planifican una tarea de forma diádica y colaborativa, son capaces de prestar atención tanto a la forma como al significado y no se producen efectos de compensación, pues pueden atender a todos los aspectos de la lengua al volcar cada uno sus conocimientos de la L2 y recibir la

retroalimentación necesaria para aliviar la carga cognitiva y atencional de la que carecen cuando planifican en solitario. La Tabla 33 muestra los resultados relativos a los efectos de compensación hallados en este trabajo.

Se concluye que la oportunidad de planificar antes o durante la tarea no basta para aliviar la carga cognitiva hasta el punto de poder prestar atención a todos los aspectos de la lengua cuando los aprendices actúan en solitario, pues aún se ven en la necesidad de priorizar el mensaje frente a las formas lingüísticas o viceversa. De esta manera, los datos obtenidos muestran que no solo el tiempo de planificación constituye un factor importante para evitar que se produzcan menos efectos de compensación, sino que la estructura participativa diádica y la implicación de los interactuantes en la tarea, desempeñan un papel fundamental para que esos efectos de compensación resulten nulos.

Tabla 33. Efectos de compensación en la comparativa de las diferentes condiciones de planificación

Comparación	Efectos de compensación	
PEI frente a PDT	+ léxico + fluidez	- complejidad - precisión
PDT frente a PEI	+ complejidad + precisión	- fluidez - léxico
PED frente a PEI y a PDT	+ complejidad + precisión + léxico + fluidez	

Nota: PEI= planificación estratégica individual; PDT= planificación durante la tarea; PED= planificación estratégica diádica.

6.4 Discusión de los resultados de las preguntas del Bloque II

6.4.1 Discusión de la pregunta de investigación 6

La pregunta de investigación número 6 del Bloque II (que se corresponde con las preguntas 1 y 2 del cuestionario) se formuló para conocer las percepciones de los sujetos con respecto al grado de dificultad de las tareas.

El objetivo de estas preguntas fue constatar que las tres tareas tenían una estructura similar, clara, definida, y que eran equivalentes en lo que a complejidad

cognitiva se refiere.

Según los porcentajes obtenidos del análisis cuantitativo (véase Tabla 21), los SGE encontraron más difíciles las tareas que planificaron en solitario, en igual proporción (40%-40%) e independientemente del tiempo de planificación que les fue otorgado. Según los porcentajes mostrados en la Tabla 22, el 65% de los SGE opinó que la Tarea 3 había sido la más fácil.

Como se puede ver en la Tabla 31, los motivos que adujeron los SGE en relación a la estructura y al grado de complejidad de las tareas, común para las tres, fueron los problemas de comprensión relacionados con algunas de las viñetas. Solo dos SGE manifestaron que la Tarea 1 les había resultado más compleja, pero también dos SGE pensaron que esta misma tarea era la más fácil porque presentaba viñetas claras. Por otro lado, sólo dos SGE opinaron que la Tarea 3 era más clara y más sencilla, probablemente porque la habían planificado con un compañero, como reconocen posteriormente, al contestar las siguientes preguntas del cuestionario. Algunos SGE opinaron que la Tarea 2 representaba la historia más sencilla.

Todo lo expuesto lleva a confirmar que las tareas no diferían en cuanto a estructura y grado de complejidad y que los SGE percibieron las Tareas 1 y 2 como las más difíciles por el hecho de haberlas planificado en solitario, así como la Tarea 3 la más fácil por haber tenido la oportunidad de haberla planificado en parejas.

Se puede concluir que, pese a que algunos SGE manifestaron que tuvieron problemas de comprensión de alguna viñeta de las tres historietas por igual, parece que el tiempo de planificación, en cualquiera de las tres situaciones, les sirvió para resolver esos problemas.

6.4.2 Discusión de la pregunta de investigación 7

La pregunta de investigación número 7 del Bloque II (que se corresponde con las preguntas 3 y 4 del cuestionario) se plantó para conocer las impresiones de los sujetos sobre el grado de dificultad relativo a las condiciones de planificación de las tareas. El objetivo de estas preguntas también era conocer los problemas a los que se enfrentaron

cuando planificaron cada una de las tareas.

La Tabla 23 muestra que a los SGE les resultó más difícil planificar en solitario, en igual proporción (19%-19%) e independientemente del tiempo de planificación que les fue concedido. Asimismo, la mayoría de los SGE (el 82,5%) aseguró que trabajar en parejas había sido la condición de planificación más fácil.

La falta de vocabulario, los nervios o la inseguridad y, de nuevo, los problemas de comprensión de algunas de las viñetas de las historias fueron razones comunes que arguyeron los SGE para justificar que la planificación en condiciones de PEI o de PDT habían sido las más difíciles. El resto de los motivos por los que los SGE encontraron la planificación estratégica individual más difícil, tal como ilustra la Tabla 31, tienen que ver con la poca cantidad de tiempo que tuvieron para planificar y ejecutar la tarea, por tener que planificar en solitario, por no haber podido rectificar sus enunciados debido a la presión del tiempo de ejecución o por no haber podido utilizar las notas que tomaron durante el tiempo de planificación, si bien solo un número reducido de SGE arguyeron estos motivos (véase Tabla 31). También en el estudio de Nakakubo (2011), tres de los sujetos manifestaron en las entrevistas retrospectivas que se habían visto obligados a modificar su discurso para poder acabar la tarea en el tiempo establecido, lo que contradice el sentido de ofrecer tiempo de planificación previo a la ejecución de la tarea, que teóricamente permite que los aprendices accedan a los conocimientos que tienen de la L2 sin que se sature su memoria de trabajo (pág.150). Sin embargo, algunos SGE manifestaron que no poder planificar la historia con antelación justificaba que les hubiera resultado más difícil la planificación en tiempo real por mucho que no tuvieran límite de tiempo para desempeñarla. Estas posturas pueden entenderse en aprendices adultos españoles de nivel intermedio, ya que no están acostumbrados a realizar tareas narrativas sin un tiempo mínimo de preparación.

Como se indicó en el capítulo 5, el sujeto 39 manifestó que la condición PDT había sido la que más fácil le había parecido porque no requería recordar lo planificado como había sucedido en condiciones de PEI. Sin embargo, según los resultados que ilustran los Gráficos 12, 13, 14 y 15 correspondientes a sus producciones orales en las tres condiciones de planificación, se puede observar que solo obtiene mejores resultados

en la variable de formas verbales correctas en la condición de PDT. En el resto de las variables, el sujeto 39 alcanza mejores resultados o en condiciones de PEI o en condiciones de PED, por lo que, aunque, si bien es cierto que en condiciones de PDT no hay que recordar lo planificado, la PE en general resulta beneficiosa porque permite que los aprendices tomen nota, ensayen y memoricen sus discursos, activando, de esta manera la memoria de trabajo en el momento del desempeño de la tarea. La mayoría de los sujetos del estudio de Ortega (1995b) manifestó que había ensayado la tarea, centrándose principalmente en las partes que más problemas les planteaban. Además, los sujetos declararon que una de las ventajas de la toma de notas era que les ayudaba a recordar el vocabulario y la gramática.

Por otro lado, uno de los motivos que arguyeron los SGE para justificar que la Tarea 3 les había resultado más fácil fue que habían tenido más tiempo de planificación y que habían tenido la posibilidad de trabajar colaborativamente con un compañero. Estas respuestas son congruentes con los resultados del análisis de las producciones orales, pues la tarea en condiciones de PED fue la que mejor rendimiento en general obtuvo en términos lingüísticos.

Como se puede observar en la Tabla 31, uno de los SGE encontró insuficiente el tiempo otorgado para preparar la tarea en condiciones de PEI. Una posible razón puede radicar en el hecho de que los aprendices españoles universitarios tienden a redactar toda la historia en lugar de sencillamente tomar notas, tal como fueron instruidos. Esto muestra que, si no se saca buen provecho del tiempo otorgado para preparar la tarea con antelación, esta oportunidad puede resultar poco útil para producir enunciados de mayor calidad. Ortega (1995a) también informó de que un pequeño porcentaje de los sujetos de su estudio había manifestado que las notas no les habían servido de mucho puesto que no se les permitió consultarlas para narrar la tarea. La falta de vocabulario fue otra de las razones que arguyeron los SGE para justificar que las condiciones PEI y PDT fueron las más difíciles. Es posible que tuvieran la impresión de que el vocabulario que necesitaban para realizar la Tarea 3 fuera más sencillo por la retroalimentación proporcionada por sus parejas de planificación.

De otro lado, el único SGE al que le resultó más difícil planificar con un compañero justificó que esto había sido así porque no se había puesto de acuerdo con él a la hora de interpretar y organizar la historia, si bien reconoció más adelante que habían adoptado una actitud colaborativa a la hora de compartir conocimientos lingüísticos, especialmente en relación con el léxico. Los gráficos 18, 19, 20 y 21, expuestos en el capítulo anterior, muestran, efectivamente, que el sujeto 14 no obtuvo mejores resultados de subordinación, asociada a la organización de la historia, pero sí cometió menos errores verbales y alcanzó un mayor índice de sofisticación léxica en condiciones de planificación diádica. Este mismo sujeto mencionó que le había resultado más fácil la Tarea 1 por haber tenido tiempo de antelación para preparar la tarea. Sin embargo, pese a sus percepciones, alcanzó el mayor porcentaje de complejidad sintáctica, así como de cláusulas ausentes de errores, en condiciones de PDT. Esto muestra, tal como apuntan Ortega (1999, 2005) y Kawauchi (2005b), que algunos sujetos, inconscientemente, planificaron de forma activa durante la ejecución de la tarea, lo que se traduce en mejor rendimiento en las variables relativas a la forma.

En general, tal como muestra la estadística y según las respuestas del cuestionario, a los SGE les resultó más fácil planificar la tarea en parejas que en solitario. El trabajo colaborativo les proporcionó seguridad y confort, a la vez que recibían retroalimentación y compartían vocabulario, según sus manifestaciones. Tener más tiempo de planificación también fue percibido como un valor añadido, lo que corrobora que los aprendices españoles se benefician del tiempo previo de planificación y el trabajo colaborativo. Sus percepciones son congruentes con los análisis de las producciones orales, pues alcanzan los mejores resultados en casi todas las variables cuando planificaron en condiciones de PED, independientemente del nivel de las parejas.

6.4.3 Discusión de la pregunta de investigación 8

La pregunta de investigación número 8 del Bloque II (que se corresponde con las preguntas 5, 6 y 7 del cuestionario) se formuló para conocer las estrategias que utilizaron los SGE a la hora de planificar las tareas. El objetivo de estas preguntas fue dilucidar en qué aspectos se centraron los participantes cuando planificaron cada una de las tareas (es decir, si a la gramática, al vocabulario o a la cohesión narrativa) y si sus respuestas son

congruentes con los resultados de los análisis de las producciones orales.

Con respecto a la Tarea 1 (pregunta 5), correspondiente a la PEI, la Tabla 25, exhibida en el capítulo 5, revela que el 45% de los SGE se centraron en el vocabulario, el 35% prestó mayor atención a la manera de organizar y contar la historia y el 20% manifestó haberse centrado principalmente en la gramática. La mayor parte de los SGE señalaron que se preocuparon por seleccionar un vocabulario apropiado y conocido, evitando lo desconocido, aunque intentando emplear un léxico variado. También reconocieron que la planificación estratégica les había brindado la oportunidad de recurrir a la memoria a largo plazo para recuperar vocabulario y solo un SGE respondió que había anotado el vocabulario menos frecuente, lo cual, probablemente lo ayudó a recordarlo posteriormente. Con respecto al foco en la gramática, únicamente dos SGE indicaron que se habían centrado en utilizar correctamente los tiempos verbales y en relación con la cohesión, la mayoría de los SGE que se centró en este aspecto respondió simplemente que habían pensado en lo que iban a decir, pero solo dos mencionaron que tuvieron especial cuidado con la estructura de las frases y únicamente un SGE señaló que prestó atención a la forma de organizar el discurso con conectores. Estos datos son congruentes con los resultados de las producciones orales, pues, como se indicó anteriormente, en condiciones de PEI, los sujetos registraron mejores resultados en lo concerniente al léxico y a la fluidez, que se asocian con la atención al significado. En condiciones de PEI registraron los peores resultados de corrección gramatical. Las respuestas de los SGE coinciden con las de algunos estudios que han analizado el foco de atención de los aprendices cuando planifican una tarea con tiempo de antelación y estos han declarado que se centraron principalmente en la comunicación (Kawauchi, 2005b; Nakakubo, 2011; Ortega, 1999, 2005; Sangarun, 2005). Del análisis de las entrevistas, Ortega (1995b) concluyó que en condiciones de PEI, los sujetos se inclinan por utilizar principalmente estrategias de resolución de problemas, centrándose en las ideas principales y descartando lo desconocido y la información superflua. Además, como Elder e Iwashita (2005) apuntaron, basándose en las respuestas de los cuestionarios retrospectivos de su estudio, los aprendices tienden a centrarse en lo que ocurre en cada una de las viñetas y, por tanto, prestan más atención al mensaje que a los aspectos formales de la lengua. Por todo ello, se puede confirmar que, cuando los aprendices españoles universitarios de ILE planifican la tarea de forma individual y con tiempo de

antelación, también priorizan el léxico sobre el resto de las dimensiones lingüísticas. Sin embargo, cabría destacar que, cuando los aprendices deciden poner su foco de atención en la forma y no en el significado, consiguen, efectivamente, emitir mensajes más correctos. Como se indicó anteriormente, únicamente dos sujetos manifestaron que se habían centrado en la gramática. Uno de ellos fue el sujeto 23, el cual, como se puede apreciar en los Gráficos 16 y 17, alcanzó mayor porcentaje de aciertos en las formas verbales y de cláusulas carentes de errores. Estos resultados, pues, vuelven a demostrar que, cuando la atención se focaliza, se obtienen mejores resultados en la producción del aspecto lingüístico al que se presta más atención (Schmidt, 2001).

La pregunta 6 del cuestionario, correspondiente a la planificación durante la tarea sin tiempo limitado, pretendía dar a conocer en qué aspectos se centraron los SGE cuando realizaron la Tarea 2. Los datos de la Tabla 26 muestran que el 37,5% de los SGE se centró en la mejor manera de organizar el discurso, otro 35% prestó mayor atención a la gramática y solo el 25% priorizó el léxico. La mayoría de los SGE que declararon que se habían centrado principalmente en la gramática, especificaron que habían puesto su foco de atención en los tiempos verbales. Un sujeto en particular mencionó haber tenido especial cuidado en las -s de la tercera persona del presente simple. Otro mencionó los posesivos y dos de ellos se refirieron a la gramática en general. En relación con el foco en la mejor manera de organizar la historia, un gran número de SGE revelaron que habían intentado contar la historia siguiendo un hilo conductor coherente. Este y otros datos que se discuten a continuación coinciden con el estudio de Ellis y Yuan (2005). En este, los sujetos que solo tuvieron treinta segundos para mirar la tarea pero no límite de tiempo para narrar la historia, comentaron que habían empleado esos segundos para entender el hilo de la historia y, si bien habían encontrado complicado centrarse tanto en la forma como en el significado, afirmaron que habían sido capaces de reajustar su enunciado por la posibilidad que el tiempo ilimitado les ofrecía para reformular sus mensajes, resultando también en narraciones más complejas desde el punto de vista sintáctico. Un solo sujeto manifestó que se había centrado en una parte en concreto de la historia. En cuanto al léxico, simplemente respondieron que había sido su foco de atención. Un único sujeto mencionó que tuvo que reformular sus enunciados para evitar el vocabulario desconocido y algunos dieron ejemplos de errores que habían identificado. Las estrategias que emplearon los SGE para planificar y ejecutar la Tarea 2 también son coherentes con los

resultados del análisis de las producciones orales, ya que, en condiciones de PDT, los SGE obtuvieron mejores resultados en las dimensiones de la precisión gramatical y la complejidad sintáctica, que se asocian con la atención a la forma. Por otro lado, el léxico, que fue el aspecto que menos atención recibió según sus respuestas, fue el aspecto de la lengua que peores resultados registró congruentemente. Es probable que los sujetos se centraran especialmente en la gramática, a la vez que asumían riesgos produciendo enunciados más complejos estructuralmente para compensar esa falta de vocabulario que refieren. En cualquier caso, se puede afirmar que cuando los aprendices españoles universitarios de ILE planifican una tarea en tiempo real priorizan la precisión y la subordinación ya que les permite cumplir con el propósito de producir un discurso no tan sofisticado desde el punto de vista léxico, pero sí más elaborado y correcto.

La pregunta 7 del cuestionario, correspondiente a la planificación estratégica diádica pretendía desvelar los aspectos en los que se centraron los SGE cuando realizaron la Tarea 3. Según los datos de la Tabla 27, el 27,5% de los participantes se centró principalmente, aunque no únicamente, en la gramática, otro 32,5% se centró mayoritariamente, aunque tampoco de forma exclusiva, en el vocabulario, y el 40% restante indicó haberse detenido más en buscar la manera de contar la historia. Más de la mitad de los SGE que declararon que se habían centrado principalmente en la gramática se preocuparon por corregir los errores gramaticales que cometían mientras planificaban la tarea. Dos de los sujetos señalaron que se habían fijado concretamente en los tiempos verbales y uno indicó que habían introducido la voz pasiva. Además, uno de los SGE respondió que habían intentado variar las estructuras gramaticales. En lo concerniente al léxico, la mayoría de los SGE comentó simplemente que se habían centrado en el vocabulario, pero no dieron ejemplos. Algunos de ellos hicieron alusión a la ayuda mutua, dos mencionaron el esfuerzo por usar un vocabulario variado, uno apuntó que trataron de encontrar el vocabulario adecuado y otro indicó que intentaron usar un vocabulario sencillo. Con respecto a la mejor manera de organizar la historia, la gran mayoría respondió que se centraron mayormente en buscar estrategias de identificación de problemas, escollos de comunicación y estrategias organizativas a fin de narrar la historia con claridad. Únicamente un sujeto declaró haber planificado la tarea primero en español. Como se puede apreciar, existe un equilibrio entre los porcentajes relativos al foco de atención para la planificación estratégica diádica. Ello explica que, en condiciones de

PED, los SGE alcanzaron los mejores resultados en las cuatro dimensiones de CPLF, sobre todo si se tiene en cuenta que, en esta ocasión, los SGE manifestaron que habían abordado algunos de los aspectos planteados, negociando, pues, tanto la forma como el significado. Algunos investigadores se han lamentado de que sus sujetos no utilizaron suficientes estrategias, o que no supieron aprovechar el tiempo que les fue otorgado para planificar la tarea con antelación, probablemente porque no estaban entrenados (Elder e Iwashita, 2005; Mochizuki y Ortega, 2008; Sangarun, 2005). En los mencionados casos, los sujetos habían planificado la tarea en solitario, por lo que se puede concluir que, cuando planifican una tarea con un compañero, los aprendices son capaces de desarrollar esas estrategias, negociar forma y significado y sacar rédito de ese tiempo de planificación. Por otro lado, una mayor cantidad de tiempo de planificación también permite que los aprendices sean capaces de atender tanto a las formas lingüísticas como al mensaje. Estos hallazgos coinciden con los de Xhafaj y sus colaboradoras (2011), quienes concluyeron, por las respuestas a los cuestionarios de su estudio, que todos los sujetos se habían involucrado en la planificación tanto a nivel macro como a nivel micro, habiendo puesto igual énfasis en la manera de organizar el mensaje en general como en la búsqueda de vocabulario adecuado.

6.4.4 Discusión de la pregunta de investigación 9

El objetivo de la pregunta de investigación número 9 del Bloque II (que se corresponde con la pregunta 8 del cuestionario) fue identificar las percepciones de los SGE con respecto a su rendimiento lingüístico. Así, la pregunta planteaba en cuál de las tres formas de trabajar pensaban que habían obtenido mejores resultados en las dimensiones de CPLF para saber si sus percepciones se correspondían con los resultados lingüísticos de sus producciones orales.

En la Tabla 28 se puede observar que el 87,5 % de los SGE pensó que había obtenido mejores resultados tras haber planificado la tarea en pareja. Únicamente el 10% contestó que haber planificado la tarea sin límite de tiempo había contribuido a producir un discurso de mayor calidad. Un solo SGE tuvo la impresión de haber obtenido sus mejores resultados cuando planificó la tarea en solitario y con tiempo previo de planificación. Los motivos que arguyó este sujeto fue haber podido reflexionar sobre la

historia y los aspectos de la lengua. Sin embargo, a la vista está que la oportunidad de planificar con antelación y en solitario no aporta grandes beneficios si el aprendiz no tiene conocimientos sólidos de la L2.

Las respuestas de los SGE que se inclinaron a pensar que en condiciones de PDT habían alcanzado mejores resultados lingüísticos fueron la espontaneidad y la oportunidad que estas condiciones les brindaba para demostrar sus capacidades. Estas razones son congruentes con la hipótesis planteada por otros investigadores (por ejemplo, Ahmadian, 2012b) sobre los beneficios de la planificación durante la tarea sin límite de tiempo, pues los sujetos tienden a desplegar todos sus recursos y a asumir los riesgos que esto conlleva.

Los SGE que pensaron que habían alcanzado mejor rendimiento cuando interactuaron con un compañero fundamentaron sus respuestas en el hecho de haberse beneficiado de la corrección y la ayuda mutua y de haber sentido mayor seguridad y apoyo. Dos de los SGE mencionaron que pensaban que habían ganado en fluidez. Uno de ellos fue el sujeto 8, cuyos gráficos relativos a las diferentes variables empleadas para medir los parámetros de la fluidez fueron expuestos en el capítulo Resultados (Gráficos 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29 y 30). Estos gráficos corroboran, efectivamente, que el sujeto 8 mejoró la fluidez discursiva oral en general tras haber planificado la tarea en condiciones de PED. Únicamente en la variable de las autocorrecciones obtiene peores resultados. Esto puede deberse, como se ha indicado anteriormente, a que los sujetos adquieren la capacidad de autocorregirse porque recuerdan lo que planificaron y probablemente ensayaron previamente con un compañero.

Por todo lo anteriormente expuesto, se puede confirmar que las percepciones de los sujetos, en general, se corresponden con su rendimiento lingüístico en las dimensiones de CPLF.

6.4.5 Discusión de la pregunta de investigación 10

La pregunta de investigación número 10 del Bloque II (que se corresponde con las preguntas 9 y 10 del cuestionario *post* tarea) se formuló para conocer las opiniones de los SGE sobre los posibles beneficios de la planificación diádica. Con estas preguntas,

además, se pretendía comprobar si los sujetos siguieron el patrón colaborativo cuando planificaron la Tarea 3.

Por un lado, la pregunta 9 pretendía revelar las impresiones de los SGE acerca del valor de sus propias aportaciones, así como su impacto sobre el producto oral. La Tabla 29 revela que el 87,5 % de los SGE opinó haber contribuido positivamente en la interacción diádica. Únicamente cuatro SGE pensaron que no habían aportado *input* de valor añadido.

Por otro lado, la pregunta 10 se planteó con la intención de identificar las percepciones de los SGE sobre las aportaciones de sus compañeros durante la planificación de la Tarea 3 y su efecto en la producción lingüística. Los resultados exhibidos en la Tabla 30 demuestran que todos los SGE (excepto en un caso en el que la respuesta no es clara) pensaron que las aportaciones de sus parejas habían sido de gran utilidad y contribuido al aprendizaje de la L2. Por ejemplo, un SGE declaró que había aprendido nuevas expresiones. En general, con respecto a las aportaciones mutuas, los SGE señalaron que habían corregido mutuamente aspectos gramaticales, que habían compartido vocabulario, que se habían detenido para comprender y negociar sobre el hilo conductor de la historia e incluso que habían dedicado tiempo a corregir y a mejorar la pronunciación. Esto viene a corroborar la hipótesis de la interacción, que plantea que cuando surgen problemas comunicativos y de naturaleza lingüística durante la preparación o desempeño de una actividad, los interactuantes negocian estas cuestiones y, si llegan a resolverlas, se entiende que contribuye a la adquisición de la L2. Los resultados del análisis de las producciones de los SGE son congruentes con sus afirmaciones, pues, como se ha indicado en repetidas ocasiones, las producciones alcanzaron, en general, los mejores resultados cuando los SGE planificaron en parejas. Por tanto, también se puede afirmar que casi la totalidad de los participantes adquirieron el patrón colaborativo y, en el caso de las parejas de nivel mixto, el patrón experto-novato, cumpliéndose los principios de mutualidad e igualdad, excepto en aquellos cuatro casos en los que los sujetos declararon que no creían que sus aportaciones habían resultado valiosas, en los que, probablemente el patrón asumido fue el de dominante-pasivo. Para comprobar si las parejas con diferencias de nivel son más colaborativas a la hora de involucrarse en la tarea, tal como Storch (1999, 2001a, 2001b) apunta, se extrajeron gráficos correspondientes al rendimiento lingüístico de un SGE que había planificado la

Tarea 3 con un SGC. El sujeto 10 había mencionado en el cuestionario *post* tarea que había aprendido nuevas expresiones y vocabulario con su compañera. El Gráfico 22 muestra los resultados de la sofisticación léxica del sujeto 10 en las tres condiciones de planificación y, efectivamente, se puede comprobar que existe coherencia entre los resultados y sus percepciones, ya que es en condiciones de PED cuando el sujeto alcanza el mayor porcentaje de léxico sofisticado. Esto vuelve a demostrar que, aunque la comparativa en general de las producciones orales en función del tipo de emparejamiento no arrojó diferencias significativas (excepto, en la corrección en el uso de las formas verbales, como se discutió anteriormente), el foco de atención consciente lleva a un mejor rendimiento del aspecto de la lengua al que se ha prestado especial atención.

6.5 Implicaciones pedagógicas

Los hallazgos de esta tesis sugieren que otorgar tiempo de planificación a los aprendices españoles universitarios de ILE, ya sea en solitario (durante o antes de la ejecución de la tarea) o en parejas (al margen del nivel de dominio de la L2 de los interactuantes), mejora la calidad de sus enunciados orales en algunos aspectos de la lengua. Cuando los SGE tuvieron la posibilidad de planificar la tarea diez minutos antes de ejecutarla, pusieron en marcha estrategias de memorización y ensayo, centrándose principalmente en el significado, lo que se tradujo en discursos más fluidos y sofisticados desde el punto de vista léxico. Cuando planificaron la tarea en tiempo real, emplearon estrategias de organización y reorganización de las ideas a medida que avanzaban en la narración de la historia, implicándose en procesos lingüísticos más profundos, lo que llevó a la consecución de enunciados más subordinados y correctos desde el punto de vista gramatical. Cuando tuvieron la oportunidad de planificar la tarea con un compañero quince minutos antes su desempeño, las producciones orales de los SGE alcanzaron los mejores resultados en las cuatro dimensiones de la lengua analizadas.

Consecuentemente, se concluye que, en primer lugar, para activar las funciones del *output* planteadas por Swain (1993, 1995, 1998, 2005) y Swain y Lapkin (1995) en un contexto de aula, es necesario utilizar tareas que fomenten la producción oral. Mientras más se practique la expresión oral, más ocasiones habrá para darse cuenta de las lagunas lingüísticas propias y ajenas, de formular y comprobar hipótesis y de reflexionar sobre la lengua. En segundo lugar, en función de los aspectos de la lengua que se deseen

desarrollar, y si las condiciones del aula y del alumnado lo permiten, es conveniente ofrecer tiempo de planificación en cualquiera de las condiciones estudiadas en este trabajo, ya que se ha demostrado que la planificación contribuye al desarrollo de la interlengua, y se estima una práctica pedagógica válida y ventajosa para la ASL. Aunque el contexto del aula no es comparable al aprendizaje natural de la L2 desde la inmersión lingüística, este resulta muy útil porque en un entorno privado los aprendices pueden adaptar las interacciones a sus necesidades de aprendizaje (Batstone y Philp, 2013).

Ahora bien, para que la planificación de la tarea oral resulte efectiva, es fundamental tener en cuenta variables tales como el perfil del alumnado y el tipo de actividades que se implementan en el aula. Es necesario evaluar concienzudamente la complejidad de las tareas que se pretenden utilizar, y no seleccionarlos al azar, teniendo en cuenta sobre todo el nivel de competencia lingüística de los aprendices, si lo que se busca es que estos se beneficien del tiempo de planificación. Con tareas muy complejas desde una perspectiva cognitiva podría correrse el riesgo de que los aprendices malgastaran ese tiempo intentando simplemente comprender el objetivo, el contenido o el planteamiento de dichas tareas. Además, puede que algunos no saquen el máximo rédito del tiempo o de las condiciones de planificación para producir mensajes de óptima calidad sencillamente porque no están acostumbrados a esta práctica. Tal como apunta Nakakubo (2011), una manera de abordar este problema sería dar instrucciones específicas a los aprendices sobre cómo planificar la tarea encomendada. Otra solución a largo plazo sería el entrenamiento estratégico a través de actividades apropiadas que conlleven tiempo de planificación. De esta manera, tal vez podrían llegar a reducirse los efectos de compensación observados en condiciones de PEI y de PDT.

Por último, como se ha afirmado en capítulos anteriores, una de las inquietudes más comunes entre los docentes universitarios de SL es la disparidad de niveles de dominio de la lengua extranjera que presenta el alumnado. Pese a que los investigadores de los estudios llevados a cabo hasta la fecha sobre las posibles ventajas de los emparejamientos mixtos en el aula no parecen haber llegado a las mismas conclusiones (Iwashita, 2001; Leaser, 2004), los resultados de esta tesis abren una puerta al optimismo. Si bien es cierto que tan solo se hallaron efectos positivos en un aspecto de la lengua (en concreto, en el porcentaje de formas verbales correctas), se plantea la hipótesis de que, a largo plazo, este tipo de emparejamiento podría generar muchos más frutos.

6.6 Líneas futuras

Los resultados de esta investigación no se pueden generalizar por los motivos que se exponen a continuación. Estas delimitaciones, pues, se podrían tener en cuenta para futuros estudios relacionados con la línea de investigación propuesta en esta tesis.

En primer lugar, el estudio se circunscribe a estudiantes universitarios de la Comunidad Autónoma de Canarias, concretamente a estudiantes matriculados en alguno de los tres grados que ofrece la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Sería interesante realizar un estudio análogo al presente con sujetos de diferentes regiones del territorio español para comparar, contrastar y, en su caso, validar los resultados obtenidos.

En segundo lugar, los sujetos de esta investigación tenían un nivel B1 de inglés y, tal como se ha indicado en capítulos anteriores, las estrategias que utilizan los discentes para planificar la tarea oral varían en función del nivel de competencia de la L2 que poseen (Kawauchi, 2005b; Ortega, 2005). Sería necesario realizar un estudio con sujetos de nivel superior para explorar esas otras estrategias, a través de cuestionarios *post* tarea o entrevistas retrospectivas, y el impacto que estas tienen en sus producciones orales.

De otro lado, los investigadores que han incorporado instrucciones detalladas y orientadas hacia algún elemento de la lengua en concreto (Ahmadian, 2012a; Ellis, 1987; Mochizuki y Ortega, 2008; Ortega, 1999; Sangarun, 2005; Skehan y Foster, 2005; Wendel, 1997) hallaron que los sujetos que habían recibido y seguido dichas instrucciones alcanzaron mejores resultados en aquellos aspectos lingüísticos a los que prestaron especial atención. Sería importante diseñar tareas de planificación guiada para comprobar si los discentes españoles también son capaces de producir mensajes de mayor calidad por ese realce de *input*.

En esta investigación, los sujetos se prestaron a realizar las pruebas de forma voluntaria y, sabiendo que actuaban como colaboradores para un trabajo de investigación y que sus intervenciones se mantendrían en el anonimato, se mostraron relajados. Por tanto, cabría investigar si, bajo presión, en un contexto de evaluación de prueba oral, los aprendices son capaces de obtener los mismos, peores o incluso mejores resultados.

Una de las presunciones recogidas en este trabajo ha sido que las parejas, en general, asumieron una actitud colaborativa cuando planificaron la última tarea. Esta presunción se desprende, no solo de las instrucciones que recibieron los participantes al respecto, sino de las propias declaraciones de los sujetos del grupo experimental en el cuestionario *post* tarea. Para comprobar de forma fehaciente que los sujetos asumen esa orientación colaborativa, sería conveniente grabar a los participantes mientras planifican la tarea y posteriormente analizar sus ERL y sus ECF.

Finalmente, es necesario recalcar que los resultados de esta investigación deben interpretarse con cautela. Una delimitación del estudio tiene que ver con el tamaño de la muestra, por lo que, para validar los datos obtenidos, en futuros estudios sería idóneo recoger una muestra más grande. Por otro lado, este estudio tiene un carácter transversal. Para confirmar los hallazgos de esta tesis o comprobar los efectos de la planificación a largo plazo, sería necesario realizar un estudio longitudinal. De esta manera, se podría confirmar la relación que existe entre las diferentes formas de planificar una tarea oral y la ASL. En tercer y último lugar, existen dos hipótesis en torno al impacto que tiene realizar ensayos empíricos en un laboratorio. Algunos investigadores están convencidos de que la investigación llevada a cabo en el laboratorio puede implicar que los aprendices tomen mayor conciencia de las formas lingüísticas, incluso cuando conlleve interacción comunicativa, porque se descontextualiza la prueba y la tarea adquiere un cariz novedoso, haciendo que los discentes superen sus niveles lingüísticos (Loewen y Sato, 2018). Sin embargo, otros autores consideran que el laboratorio representa un entorno extraño, con el que el alumnado no está familiarizado y, consecuentemente, sus producciones podrían verse afectadas negativamente (Ahmadian y Tavakoli, 2011; Santana-Perera y Arnaiz-Castro, 2018). En cualquier caso, un estudio llevado a cabo en el aula constituye un entorno que los discentes conocen bien y en el que se encuentran cómodos y esto podría contribuir a un mejor rendimiento en términos de estrategias de planificación y de producción lingüística.

6.7 Conclusiones

El presente estudio exploró las preguntas de investigación que abordaron los siguientes factores: a) los efectos de tres diferentes condiciones de planificación (planificación estratégica individual, planificación durante la ejecución de la tarea sin límite de tiempo y planificación estratégica diádica con aprendices del mismo o distinto nivel de dominio de la LE) de tres tareas narrativas equivalentes consistentes en secuencias de viñetas mudas en la producción oral de aprendices españoles universitarios de ILE, y b) los procesos que se pusieron en marcha al planificar las tareas propuestas en el estudio. A continuación, se presentan las conclusiones más importantes que se extraen de esta investigación.

Conclusiones relativas a los efectos de las diferentes condiciones de planificación sobre la complejidad sintáctica, la precisión gramatical, la riqueza léxica y la fluidez de las narraciones orales:

- El análisis de las producciones orales de los sujetos experimentales de este estudio muestra que, al haberse detectado diferencias significativas entre las variables estudiadas dentro de las dimensiones de complejidad sintáctica, precisión gramatical, riqueza léxica y fluidez discursiva oral, existen efectos de compensación entre las diferentes condiciones de planificación, por lo que se confirma la teoría del procesamiento de la información que atribuye a los aprendices de L2 una capacidad limitada de atención cuando desempeñan una tarea oral. Estos efectos de compensación se describen en los siguientes puntos:
 - Cuando los aprendices españoles universitarios de ILE planifican una tarea narrativa en solitario con tiempo de antelación, priorizan el mensaje sobre la forma, centrándose en la descripción de cada una de las viñetas en lugar de en el hilo de la historia. Esta elección conlleva que sus producciones sean más fluidas que cuando planifican la tarea narrativa en condiciones de planificación durante la ejecución de la tarea sin límite de tiempo. También implica que los aprendices acceden a la memoria a largo plazo para recuperar elementos léxicos, de manera que sus producciones lingüísticas resultan más

ricas desde el punto de vista léxico, lo cual supone una oportunidad para desarrollar la capacidad de memoria de trabajo.

- Cuando a los aprendices españoles universitarios de ILE se les ofrece la posibilidad de planificar una tarea narrativa a la vez que la desempeñan sin límite de tiempo, estos optan por centrarse principalmente en la precisión gramatical y en la cohesión discursiva, describiendo las viñetas siguiendo el hilo secuencial de la historia y deteniéndose en reflexionar sobre la mejor manera de narrar la historia porque tienen tiempo para pensar e incluso para reformular o rectificar su discurso. Todo ello se traduce en enunciados más correctos y elaborados desde el punto de vista sintáctico que cuando planifican la tarea en solitario con tiempo de antelación.
 - Cuando los aprendices españoles universitarios de ILE planifican una tarea narrativa en pareja y ambos adoptan una actitud participativa y colaborativa, emplean el tiempo de planificación en negociar el significado y en resolver juntos los problemas o lagunas lingüísticos a los que se enfrentan. Cuando se produce esta retroalimentación, los aprendices son capaces de recordar lo planificado, con lo que sus producciones orales resultan más complejas, correctas, fluidas y variadas desde el punto de vista léxico que en condiciones de planificación estratégica individual o en condiciones de planificación durante la ejecución de la tarea sin límite de tiempo. Por tanto, se concluye que la planificación estratégica diádica, además de mejorar la fluidez oral, puede contribuir a la interiorización de expresiones léxicas y formas lingüísticas y al desarrollo de la memoria de trabajo y de la interlengua en general de los aprendices españoles universitarios de ILE.
- La planificación estratégica diádica entre aprendices españoles universitarios de ILE con distinto dominio de la L2 puede dar lugar a discursos más correctos desde el punto de vista gramatical cuando los aprendices siguen el patrón colaborativo o de experto-novato.

Conclusiones concernientes a las estrategias que los aprendices españoles universitarios de ILE pusieron en marcha al planificar las tareas propuestas en el estudio y la forma en que dichas estrategias afectaron al producto lingüístico:

- Según el análisis de los datos recogidos de los cuestionarios *post* tarea, cuando los aprendices españoles universitarios de ILE planifican una tarea narrativa en solitario y con tiempo de antelación, prestan especial atención al significado. Estos resultados coinciden con los del análisis de las producciones orales, es decir, que los aprendices produjeron discursos ricos en vocabulario, pero pobres en subordinación sintáctica y con un porcentaje de errores gramaticales elevado.
- Cuando los aprendices españoles universitarios de ILE planifican a la vez que desempeñan una tarea narrativa sin límite de tiempo, se centran mayoritariamente en la cohesión narrativa y en emitir discursos correctos desde el punto de vista gramatical. Estas estrategias también son congruentes con los resultados del análisis de las producciones orales, ya que sus enunciados fueron más correctos y más elaborados desde el punto de vista de madurez sintáctica.
- Cuando los aprendices españoles universitarios de ILE planifican una tarea narrativa en pareja con tiempo de antelación, prestan atención tanto a los aspectos gramaticales como al léxico y a la cohesión narrativa. Sus estrategias son coherentes con los resultados lingüísticos, pues fue en condiciones de planificación estratégica diádica en la que mejores resultados en general obtuvieron, independientemente del tipo de emparejamiento.

De los resultados de este trabajo se derivan importantes implicaciones pedagógicas. Por un lado, muchos de los estudiantes españoles que ingresan cada año en facultades que imparten asignaturas de inglés como lengua extranjera o segunda lengua, presentan manifiestas deficiencias en la destreza comunicativa oral. Por otro, a las aulas acude, inevitablemente, alumnado con diversos niveles de competencia lingüística y comunicativa en lengua inglesa. Los docentes, pues, deben utilizar actividades y activar recursos que contribuyan a superar estos inconvenientes para lograr una enseñanza-aprendizaje satisfactorios. La planificación de la tarea oral constituye un recurso que conecta la ASL con la instrucción en las aulas universitarias y que, en general, resulta

válido y muy útil teniendo en cuenta que en este contexto no siempre es viable la intervención del docente. Los hallazgos de este estudio podrían servir como base para estimular futuras investigaciones en torno a diferentes aspectos de la planificación de la tarea oral en aprendices españoles universitarios de ILE, como, por ejemplo, el impacto de la planificación de la tarea oral en un contexto de examen.

BIBLIOGRAFÍA

- Ahangari, S. y Abdi, M. (2011). The effect of pre-task planning on the accuracy and complexity of Iranian EFL learners' oral performance. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, pp. 1950–1959. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.445>.
- Ahmadian, M. (2012a). The effects of guided careful online planning on complexity, accuracy and fluency in intermediate EFL learners' oral production: The case of English articles. *Language Teaching Research*, 16 (1), pp. 129–149. <https://doi.org/10.1177/1362168811425433>.
- Ahmadian, M. (2012b). The Relationship Between Working Memory Capacity and L2 Oral Performance Under Task-Based Careful Online Planning Condition. *TESOL Quarterly*, 46 (1), pp. 165–175. <https://doi.org/10.1002/tesq.8>.
- Ahmadian M. y Tavakoli, M. (2011). The effects of simultaneous use of careful online planning and task repetition on accuracy, complexity, and fluency in EFL learners' oral production. *Language Teaching Research*, 15 (1), pp. 35–59. <https://doi.org/10.1177/1362168810383329>.
- Ahmadian, M. y Tavakoli, M. (2014). Investigating What Second Language Learners Do and Monitor under Careful Online Planning Conditions. *Canadian Modern Language Review*, 70 (1), pp. 50–75. <https://doi.org/10.3138/cmlr.1769>.
- Ahmadian, M., Tavakoli, M. y Dastjerdi, H. (2015). The combined effects of online planning and task structure on complexity, accuracy and fluency of L2 speech. *The Language Learning Journal*, 43 (1), pp. 41–56.
- Alegria de la Colina, A. y García Mayo, M. (2007). Attention to form across collaborative tasks by low-proficiency learners in an EFL setting. En M. García Mayo (Ed.), *Investigating tasks in foreign language learning* (pp. 91–116). Clevedon: Multilingual Matters.
- Alonso, A. y Rosa, M. (1997). Language transfer: Interlingual errors in Spanish students of English as a foreign language. *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, 10, pp. 7–14.
- Ammar, A. y Spada, N. (2006). One size fits all?: Recasts, prompts, and L2 learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 28 (4), pp. 543–574.
- Anderson, J. R. (1995). *Learning and Memory: An Integrated Approach*. Nueva York: Wiley.
- Anton, M. (2010). Aportaciones de la teoría sociocultural al estudio de la adquisición del español como segunda lengua. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, (23), pp. 9–30.
- Arnaiz-Castro, P. (2017). El inglés como lengua extranjera en España. ¿En qué convocatoria superaremos esta asignatura? La educación bilingüe desde una visión integrada e integradora. Editorial Síntesis, pp. 51–63. ISBN 978-84-9171-095-0.

- Arnaiz-Castro, P. y Peñate Cabrera, M. (2004). El papel de la producción oral (output) en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera (LE): el estudio de sus funciones. *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de Las Lenguas Extranjeras*, 1, pp. 37–59.
- Arnaiz-Castro, P. y Pérez-Luzardo, J. (2014). Anxiety in Spanish EFL University Lessons: Causes, Responsibility Attribution and Coping. *Studia Anglica Posnaniensia*, 49 (1), pp. 57–76.
- Arslanyilmaz, A. (2012). An Online Task-Based Language Learning Environment: Is It Better for Advanced-or Intermediate-Level Second Language Learners? *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11 (1), pp. 20–35.
- Azkarai, A. y García Mayo, M. (2015). Task-modality and L1 use in EFL oral interaction. *Language Teaching Research*, 19 (5), pp. 550–571.
- Baddeley, A. (1992). Working memory. *Science*, 255 (5044), pp. 556–559.
- Baddeley, A. (1996). Exploring the central executive. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology Section A*, 49 (1), pp. 5–28.
- Baddeley, A. (2003). Working memory: looking back and looking forward. *Nature Reviews Neuroscience*, 4 (10), 8–29.
- Baddeley, A. y Logie, R. (1999). 2 Working Memory: The Multiple-Component Model. En A. Miyake & P. Shah (Eds.), *Models of working memory: Mechanisms of active maintenance and executive control* (pp. 28–61). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139174909.005>.
- Baddeley, A. y Hitch, G. (1974). Working memory. *Psychology of learning and motivation* (Vol. 8), pp. 47–89. Elsevier.
- Bagheri, M. y Hamrang, A. (2013). The Impact of Planning on Accuracy and Complexity in Oral Production of Male and Female English as a Foreign Language (EFL) Learners. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 2 (2), pp. 25–32. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.2n.2p.25>.
- Baleghizadeh, S. y Borzabadi, D. (2007). The impact of two types of input modification on EFL reading Comprehension: Linguistic versus interactional. *TELL*, 1 (3), pp. 71–94.
- Baltova, I. (1994). The Impact of Video on the Comprehension Skills of Core French Students. *Canadian Modern Language Review*, 50 (3), pp. 507–531.
- Baltova, I. (1999). Multisensory language teaching in a multidimensional curriculum: The use of authentic bimodal video in core French. *Canadian Modern Language Review*, 56 (1), pp. 31–48.
- Bamanger, E. y Gashan, A. (2015). The effect of planning time on the fluency, accuracy, and complexity of EFL learners' oral production. *Journal of Educational Sciences*, 27 (1), pp. 1–15.

- Basterrechea, M. y García Mayo, M. (2013). Language-related episodes during collaborative tasks: A comparison of CLIL and EFL learners. En K. McDonough y A. Mackey (Eds.), *Second Language Interaction in Diverse Educational Contexts*, 34 (pp. 25–43). Filadelfia: John Benjamins Publishing.
- Batstone, R. (2005). Planning as discourse activity: A sociocognitive view. *Planning and Task Performance in a Second Language*, pp. 277–295.
- Batstone, R. y Philp, J. (2013). Classroom interaction and learning opportunities across time and space. *Second Language Interaction in Diverse Educational Contexts*, pp. 109–125.
- Bei, X. (2010). *Exploring task-internal and task-external readiness: The effects of topic familiarity and strategic planning in topic-based task performance at different proficiency levels*. Chinese University of Hong Kong.
- Bird, S. y Williams, J. (2002). The effect of bimodal input on implicit and explicit memory: An investigation into the benefits of within-language subtitling. *Applied Psycholinguistics*, 23 (4), pp. 509–533. <https://doi.org/10.1017/S0142716402004022>.
- Bolt, S. y Roach, A. (2009). *Inclusive assessment and accountability: A guide to accommodations for students with diverse needs*. Nueva York: Guilford Press.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.
- Bulté, B. y Housen, A. (2012). *Defining and operationalising L2 complexity*. En A. Housen, F. Kuiken e I. Vedder (Eds.), *Dimensions of L2 Performance and Proficiency – Investigating Complexity, Accuracy and Fluency in SLA* (pp. 21–46). Ámsterdam: John Benjamins Publishing.
- Bygate, M. (2013). Effects of task repetition on the structure and control of oral language. En M. Bygate, P. Skehan y M. Swain (Eds.), *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching and testing* (pp. 33– 58). Nueva York, NY: Longman.
- Bygate, M. y Samuda, V. (2005). Integrative planning through the use of task repetition. En R. Ellis (Ed.), *Planning and Task Performance in a Second Language* (pp. 37–74). Ámsterdam: John Benjamins Publishing.
- Cabrera Peñate, M. (2014). Choosing a speaking test in English as a foreign language for the university entrance exam/Selección de un test para la evaluación de la expresión oral en lengua extranjera en la prueba de acceso a la universidad. *Didáctica : Lengua y Literatura*, 26, pp. 377–400.
- Casany Muñoz, J. (2017). *Language Learning in Formal Instruction Contexts. The Effect of (A) Symmetrical Peer Interaction on Language Related Episodes*. Trabajo de Fin de Grado. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Centro de Investigaciones Sociológicas (2016). Estudio nº 3162. Barómetro de diciembre de 2016. Recuperado de: http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/3160_3179/3162/es3162mar.pdf.
- Chaudron, C. (1985). Intake: On models and methods for discovering learners' processing of input. *Studies in Second Language Acquisition*, 7 (1), pp. 1–14.

- Checa Marín, A. (2005). *El enfoque comunicativo en la enseñanza de inglés en Secundaria y Bachillerato. Percepciones de alumnos y profesores y análisis de actividades*. Universidad de Jaén.
- Collins, L. y White, J. (2015). The quantity and quality of language practice in typical interactive pair/group tasks. *TESL Canada Journal*, 31, p. 47.
- Comisión Europea (2012). Eurobarómetro especial 386. Europeans and their Languages. Recuperado de: <https://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/index.cfm/Survey/getSurveyDetail/yearFrom/1974/yearTo/2012/surveyKy/1049>.
- Comisión Europea (2017). *Modernización de la Educación Superior en Europa: Personal Académico 2017*. Informe de Eurydice. Luxemburgo. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. Recuperado de: http://publications.europa.eu/resource/cellar/40f84414-683f-11e7-b2f2-01aa75ed71a1.0004.01/DOC_1.
- Consejo de Europa (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, Instituto Cervantes y Editorial Anaya. Recuperado de: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>.
- Crookes, G. (1989). Planning and Interlanguage Variation. *Studies in Second Language Acquisition*, 11 (4), pp. 367–383. <https://doi.org/10.1207/s15327752jpa8502>.
- D'Ely, R. (2006). *A focus on learners' metacognitive processes: The impact of strategic planning, repetition, strategic planning plus repetition, and strategic planning for repetition on L2 oral performance*. Tesis doctoral. Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.
- d'Ydewalle, G. y de Poel, M. Van. (1999). Incidental foreign-language acquisition by children watching subtitled television programs. *Journal of Psycholinguistic Research*, 28 (3), pp. 227–244.
- Daller, M. y Treffers-Daller, J. (2007). *Modelling and assessing vocabulary knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Daller, M. (2010). *Guiraud's index of lexical richness*. British Association of Applied Linguistics. <http://eprints.uwe.ac.uk/11902>.
- Daneman, M. y Carpenter, P. (1980). Individual differences in working memory and reading. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 19 (4), pp. 450–466.
- Daneman, M. y Green, I. (1986). Individual differences in comprehending and producing words in context. *Journal of Memory and Language*, 25 (1), pp. 1–18.
- De Bot, K. (1992) *A bilingual production model: Levelt's "Speaking" model adapted*. *Applied Linguistics* 13 (1), pp. 1–24. Oxford, OUP.
- De Bot, K. (1996). The psycholinguistics of the output hypothesis. *Language Learning*, 46 (3), pp. 529–555. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1996.tb01246.x>.

- deBoer, F. (2014). Evaluating the comparability of two measures of lexical diversity. *System*, 47, pp. 139–145. <https://doi.org/10.1016/j.system.2014.10.008>.
- DeKeyser, R. (1995). Learning second language grammar rules: An experiment with a miniature linguistic system. *Studies in Second Language Acquisition*, 17 (3), pp. 379–410.
- DeKeyser, R. (1998). Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar. *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, pp. 42–63. Nueva York: Cambridge University Press.
- DeKeyser, R. (2007). Skill acquisition theory. En VanPatten, B. y Williams, J. (Eds.), *Theories in second language acquisition: An introduction* (pp. 94–113). Mahwah, Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- DeKeyser, R. (2017). Knowledge and skill in ISLA. En S. Loewen, y M. Sato (Eds.), pp. 15–32.
- DeKeyser, R., Salaberry, R., Robinson, P. y Harrington, M. (2002). What gets processed in processing instruction? A commentary on Bill VanPatten's "processing instruction: An update." *Language Learning*, 52 (4), pp. 805–823. <https://doi.org/10.1111/1467-9922.00204>.
- Delaney, T. (2012). Quality and quantity of oral participation and English proficiency gains. *Language Teaching Research*, 16 (4), pp. 467–482.
- DiNitto, R. (2000). Can collaboration be unsuccessful? A sociocultural analysis of classroom setting and Japanese L2 performance in group tasks. *The Journal of the Association of Teachers of Japanese*, 34 (2), pp. 179–210.
- Dobao, A. (2014). Vocabulary learning in collaborative tasks: A comparison of pair and small group work. *Language Teaching Research*, 18 (4), pp. 497–520.
- Donato, R. (1994). Collective scaffolding in second language learning. En J. Lantolf y G. Appel (Eds.), *Vygotskian Approaches to Second Language Research* (pp. 33–56). Norwood, NJ: Ablex.
- Doughty, C. (2001). Cognitive underpinnings of focus on form. *Cognition and Second Language Instruction*, pp. 206–257. Nueva York: Cambridge University Press.
- Doughty, C. y Varela, E. (1998). Communicative focus on form. En C. Doughty y J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Doughty, C. y Williams, J. (1998). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition. The Cambridge Applied Linguistics Series*. Cambridge University Press.
- Eckerth, J. (2009). Negotiated interaction in the L2 classroom. *Language Teaching*, 42 (1), pp. 109–130.

- Elder, C. e Iwashita, N. (2005). Planning for test performance: What difference does it make?. En R. Ellis (Ed.), *Planning and Task Performance in a Second Language* (pp. 219–238). Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Ellis, N. (1993). Rules and instances in foreign language learning: Interactions of explicit and implicit knowledge. *European Journal of Cognitive Psychology*, 5 (3), pp. 289–318.
- Ellis, R. (1987). Interlanguage Variability in Narrative Discourse: Style Shifting in the Use of the Past Tense. *Studies in Second Language Acquisition*, 9 (1), pp.1–19.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2005a). *Instructed second language acquisition: A literature review*. Research Division, Ministry of Education Wellington, Australia.
- Ellis, R. (2005b). *Planning and Task Performance in a Second Language*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Ellis, R. (2009). The Differential Effects of Three Types of Task Planning on the Fluency, Complexity, and Accuracy in L2 Oral Production. *Applied Linguistics*, 30 (4), pp. 474–509. <https://doi.org/10.1093/applin/amp042>.
- Ellis, R. y Barkhuizen, G. (2005). *Analysing learner language*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. y He, X. (1999). The roles of modified input and output in the incidental acquisition of word meanings. *Studies in Second Language Acquisition*, 21 (2), pp. 285–301.
- Ellis, R., Loewen, S. y Erlam, R. (2006). Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar. *Studies in Second Language Acquisition*, 28 (2), pp. 339–368.
- Ellis, R., Tanaka, Y. y Yamazaki, A. (1994). Classroom interaction, comprehension, and the acquisition of L2 word meanings. *Language Learning*, 44 (3), pp. 449–491.
- Ellis, R. y Yuan, F. (2005). The effects of careful within-task planning on oral and written task performance. En R. Ellis (Ed.), *Planning and Task Performance in a Second Language* (pp. 167–192). Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Engle, R., Tuholski, S., Laughlin, J. y Conway, A. (1999). Working memory, short-term memory, and general fluid intelligence: A latent-variable approach. *Journal of Experimental Psychology: General*, 125, pp. 309–331.
- Fatemi, M., Tafazoli, N. y Ghanbarizadeh, M. (2015). The Effect of Pre-Task Planning & Online Planning on Fluency & Accuracy in L2 Oral Production Between Intermediate Learners in Iran. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 8 (3) , pp. 80–89.
- Foster, P. (2000). *Attending to message and medium: The effects of planning time on the task-based language performance of native and non-native speakers*. Tesis doctoral. University of London.

- Foster, P. y Skehan, P. (1999). The influence of source of planning and focus of planning on task-based performance. *Language Teaching Research*, 3 (3), pp. 215–247. <https://doi.org/10.1177/136216889900300303>.
- Foster, P. y Skehan, P. (1996). The Influence of Planning and Task Type on Second Language Performance. *Studies in Second Language Acquisition*, 18 (3), pp. 299–323. <https://doi.org/10.1017/S0272263100015047>.
- Foster, P., Tonkyn, A. y Wigglesworth, G. (2000). Measuring spoken language: A unit for all reasons. *Applied Linguistics*, 21 (3), pp. 354–375.
- Foster, P. y Wigglesworth, G. (2016). Capturing Accuracy in Second Language Performance: The Case for a Weighted Clause Ratio. *Annual Review of Applied Linguistics*, 36, pp. 98–116. <https://doi.org/10.1017/S0267190515000082>.
- Frawley, W. y Lantolf, J. (1985). Second language discourse: A Vygotskian perspective. *Applied Linguistics*, 6 (1), pp. 19–44.
- Fujii, A. y Mackey, A. (2009). Interactional feedback in learner-learner interactions in a task-based EFL classroom. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 47 (3–4), pp. 267–301.
- Fujita, T. (2006). *The Influence of Pre-task Planning, On-line Planning and Their Combination on Fluency, Complexity and Accuracy in Foreign Language Performance*. Trabajo de Fin de Máster sin publicar. University of Essex.
- Gaillard, C. (2013). *The effects of pre-speaking planning on students' performance during speaking tasks*. Trabajo de Fin de Máster sin publicar. Brigham Young University.
- García, I. (2005). Medidas de madurez sintáctica aplicadas a lecturas de ELE. *Interlingüística*, (16), pp. 273–285.
- García Mayo, M. y Azkarai, A. (2016). EFL task-based interaction: Does task modality impact on language-related episodes? En *Peer Interaction and Second Language Learning* (pp. 241–266). John Benjamins.
- García Mayo, M. y Alcón Soler, E. (2013). Negotiated input and output. Interaction. En J. Herschensohn y M. Young-Scholten (Eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 209–229). Cambridge: Cambridge University Press.
- Garfinkel, H. (1967). What is ethnomethodology? En H. Garfinkel (Ed.), *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Gass, S. (2003). Input and interaction. En C. Doughty y M. Long (Eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition*, 2 (pp. 224–256). Oxford: Blackwell.
- Gass, S. y Varonis, E. (1985). Variation in native speaker speech modification to non-native speakers. *Studies in Second Language Acquisition*, 7 (1), pp. 37–57.
- Gass, S. y Varonis, E. (1991). Miscommunication in Nonnative Speaker Discourse. En N. Coupland, H. Giles y J. Wiemann (Eds), *'Miscommunication' and Problematic Talk* (pp. 121–145). Newbury Park: Sage.

- Gass, S., Mackey, A., Alvarez-Torres, M. y Fernández-García, M. (1999). The effects of task repetition on linguistic output. *Language Learning*, 49 (4), pp. 549–581.
- Geng, X. y Ferguson, G. (2013). Strategic planning in task-based language teaching: The effects of participatory structure and task type. *System*, 41 (4), pp. 982–993. <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.09.005>.
- Ghavamnia, M., Tavakoli, M. y Esteki, M. (2013). The Effect of Pre-Task and Online Planning Conditions on Complexity, Accuracy, and Fluency on EFL Learners Written Production. *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de Las Lenguas Extranjeras*, (20), pp. 31–43.
- Gilabert, R. (2007). The simultaneous manipulation of task complexity along planning time and [+/-Here-and-Now]: Effects on L2 oral production. En M. Garcia-Mayo (Ed.), *Investigating Tasks in Formal Language Learning* (pp. 44–68). Clevedon: Multilingual Matters.
- Gilabert, R. y Barón, J. (2013). The impact of increasing task complexity on L2 pragmatic moves. En K. McDonough y A. Mackey (Eds.), *Second Language Interaction in Diverse Educational Contexts*, 34 (pp. 45–69).
- Gilabert, R. y Muñoz, C. (2010). Differences in attainment and performance in a foreign language: The role of working memory capacity. *International Journal of English Studies*, 10 (1), pp. 19–42.
- Gómez Veiga, I. y Vieiro Iglesias, P. (1999). Influencia de la demanda de la tarea en la producción oral en la segunda lengua. *Revista de Psicodidáctica*, (8), pp. 41–54.
- González Jiménez, C. (2015). *Experiencias docentes en la enseñanza del inglés como lengua extranjera: propuesta alternativa para el aprendizaje de "reading"*. Trabajo de Fin de Grado. Universidad de Málaga.
- Guará-Tavares, M. (2008). *Pre-task planning, working memory capacity, and L2 speech performance*. Tesis doctoral sin publicar. Universidade Federal de Santa Catarina.
- Guará-Tavares, M. (2009). The relationship among pre-task planning, working memory capacity, and L2 speech performance: A pilot study. *Linguagem & Ensino*, 12 (1), pp. 165–194.
- Guará-Tavares, M. (2013). Working memory capacity and L2 speech performance in planned and spontaneous conditions: a correlational analysis. *Trabalhos Em Linguística Aplicada*, 52 (1), pp. 9–29. <https://doi.org/10.1590/S0103-18132013000100002>.
- Guará-Tavares, M. (2016). Learners' processes during pre-task planning and working memory capacity. *Ilha Do Desterro*, 69 (1), pp. 79–94. <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2016v69n1p79>.
- Guk, I. y Kellogg, D. (2007). The ZPD and whole class teaching: Teacher-led and student-led interactional mediation of tasks. *Language Teaching Research*, 11 (3), pp. 281–299.

- Harmar, J. y Lethaby, C. (2005). *Just Listening and Speaking: for class or self-study*. London: Marshall Cavendish.
- Hasbún, L. (2007). Fossilization and acquisition: A study of learner language. *Revista de Filología y Lingüística de La Universidad de Costa Rica*, pp. 113–129.
- Hatch, E. (1978a). Acquisition of syntax in a second language. *Understanding Second and Foreign Language Learning*, pp. 34–70.
- Hatch, E. (1978b). Discourse analysis and second language acquisition. En E. Hatch (Ed.), *Second Language Acquisition: A Book of Readings* (pp. 401–435). Rowley, MA: Newbury House.
- Horwitz, E., Horwitz, M. y Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70 (2), pp. 125–132.
- Housen, A. y Kuiken, F. (2009). Complexity, accuracy, and fluency in second language acquisition. *Applied Linguistics*, 30 (4), pp. 461–473.
- Housen, A., Kuiken, F. y Vedder, I. (2012a). Complexity, Accuracy and Fluency: Definitions, Measurement and Research. En A. Housen, F. Kuiken e I. Vedder (Eds.), *Dimensions of L2 Performance and Proficiency: Complexity, Accuracy and Fluency in SLA*. Ámsterdam: John Benjamins Publishing.
- Housen, A., Kuiken, F. y Vedder, I. (2012b). *Dimensions of L2 performance and proficiency: Complexity, accuracy and fluency in SLA* (32). Ámsterdam: John Benjamins Publishing.
- Huitt, W. (2003). The information processing approach to cognition. *Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University. Recuperado de: <http://www.edpsycinteractive.org/topics/affect/affsys.html>
- Hulstijn, J. y Hulstijn, W. (1984). Grammatical errors as a function of processing constraints and explicit knowledge. *Language Learning*, 34 (1), pp. 23–43.
- Gumperz, J. y Hymes, D. (Eds.). (1986). *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*. Oxford: Basil Blackwell.
- Iwashita, N. (2001). The effect of learner proficiency on interactional moves and modified output in nonnative–nonnative interaction in Japanese as a foreign language. *System*, 29 (2), pp. 267–287.
- Iwashita, N., McNamara, T. y Elder, C. (2001). Can we predict task difficulty in an oral proficiency test? Exploring the potential of an information-processing approach to task design. *Language Learning*, 51 (3), pp. 401–436.
- Izumi, S. (2002). Output, input enhancement, and the noticing hypothesis: An experimental study on ESL relativization. *Studies in Second Language Acquisition*, 24 (4), pp. 541–577.
- Izumi, S. y Bigelow, M. (2000). Does output promote noticing and second language acquisition? *Tesol Quarterly*, 34 (2), pp. 239–278.

- Jacobs, G. (1998). Cooperative learning or just grouping students: The difference makes a difference. En W. A. Renandya y G. M. Jacobs (Eds.), *Learners and language learning* (pp. 172-193). Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.
- Johansson, S. (1995a). The approach of the Text Encoding Initiative to the encoding of spoken discourse. En G. Leech, G. Myers y J. Thomas (Eds.), *Spoken English on Computer: Transcription, Markup and Application* (pp. 82-98). Harlow: Longman.
- Johansson, S. (1995b). The Encoding of Spoken Texts. *Computers and the Humanities* 29 (1), pp. 149-158. En N. Ide y J. Veronis (Eds.), *The Text Encoding Initiative. Background and Context* (pp. 149-158) Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Johansson, V. (2009). Lexical diversity and lexical density in speech and writing: A developmental perspective. *Working Papers in Linguistics*, 53, pp. 61-79.
- Kane, M., Conway, A., Hambrick, D. y Engle, R. (2007). Variation in working memory capacity as variation in executive attention and control. *Variation in Working Memory*, 1, pp. 21-48.
- Kawauchi, C. (2005a). *Pre-task planning in L2 oral performance: Quantitative and qualitative approaches*. Tokyo: Kinseido.
- Kawauchi, C. (2005b). The effects of strategic planning on the oral narratives of learners with low and high intermediate L2 proficiency. En R. Ellis (Ed.), *Planning and Task Performance in a Second Language* (pp. 143-164). Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Kim, Y. y McDonough, K. (2008). The effect of interlocutor proficiency on the collaborative dialogue between Korean as a second language learners. *Language Teaching Research*, 12 (2), pp. 211-234.
- Kinsella, K., y Sherak, K. (1998). Designing ESL classroom collaboration to accommodate diverse work styles. En J. Reid (Ed.), *Understanding learning styles in the second language classroom* (pp. 85-99). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall Regents.
- Koch, A. y Terrell, T. (1991). Affective reactions of foreign language students to natural approach activities and teaching techniques. *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*, 3 (2), pp. 109-126.
- Kormos, J. y Trebits, A. (2011). Working memory capacity and narrative task performance. *Second Language Task Complexity: Researching the Cognition Hypothesis and Language Learning and Performance*, pp. 267-285. <https://doi.org/10.1075/tblt.2.17ch10>.
- Kowal, M. y Swain, M. (1994). Using collaborative language production tasks to promote students' language awareness. *Language Awareness*, 3 (2), pp. 73-93.
- Kowal, M. y Swain, M. (1997). From semantic to syntactic processing. How can we promote it in the immersion classroom? En R. Johnson y M. Swain (Eds.), *Immersion Education: International Perspectives* (pp. 284-309). Cambridge: Cambridge University Press.

- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Londres y Nueva York: Addison-Wesley Longman Ltd.
- Krashen, S. (1994). The input hypothesis and its rivals. En N. Ellis (Ed.) *Implicit and Explicit Learning of Languages*. Londres: Academic Press (pp. 45–77).
- Laborda, J. (2012). Presentación. De la Selectividad a la Prueba de Acceso a la Universidad: pasado, presente y un futuro no muy lejano. *Revista de Educación*, (357), pp. 17–28.
- Laborda, J. y Álvarez, M. (2010). Las variables sexo, edad y lugar de trabajo en las actitudes de los profesores hacia la interacción oral en L1 y L2 en la clase de inglés de segundo de Bachillerato. *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de Las Lenguas Extranjeras*, (14), pp. 91–104.
- Lantolf, J. (1996). SLA theory building: “Letting all the flowers bloom!”. *Language Learning*, 46 (4), pp. 713–749.
- Lantolf, J. (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford university press.
- Lantolf, J. y Appel, G. (1994). *Vygotskian approaches to second language research*. Greenwood Publishing Group. Londres.
- Lantolf, J. y Thorne, S. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press.
- Lantolf, J. y Thorne, S. (2007). *Sociocultural theory and second language learning*. En. B. van Patten y J. Williams (Eds.), *Theories in second language acquisition* (pp. 201-224). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- LaPierre, D. (1994). *Language output in a cooperative learning setting: Determining its effects on second language learning*. Trabajo de Fin de Máster. University of Toronto.
- Larsen-Freeman, D. (2009). Adjusting expectations: The study of complexity, accuracy, and fluency in second language acquisition. *Applied Linguistics*, 30 (4), pp. 579–589.
- Laufer, B. y Nation, P. (1995). Vocabulary size and use: Lexical richness in L2 written production. *Applied Linguistics*, 16 (3), pp. 307–322.
- Lee, H., Oh, M. y Shin, Y. (2007). The effects of planning time on the second language performance in a narrative task. *English Teaching*, 62 (1), pp. 105–120.
- Leeman, J. (2003). Recasts and second language development: Beyond negative evidence. *Studies in Second Language Acquisition*, 25 (1), pp. 37-63.
- Leeser, M. (2004). Learner proficiency and focus on form during collaborative dialogue. *Language Teaching Research*, 8 (1), pp. 55–81.
<https://doi.org/10.1191/1362168804lr134oa>.

- Leow, R. y Bowles, M. (2005). Attention and awareness in SLA. En Sanz, C. (Ed.) *Mind and Context in Adult Second Language Acquisition: Methods, Theory, and Practice*, (pp. 179–203). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Levelt, W. (1989). *Speaking: From Intention to Articulation*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Levkina, M. y Gilabert, R. (2012). The effects of cognitive task complexity on L2 oral production. En *Dimensions of L2 Performance and Proficiency: Complexity, Accuracy and Fluency in SLA*. En Alex Housen, Folkert Kuiken e Ineke Vedder (Eds.), *Language Learning & Language Teaching*, 32 (pp. 171–198).
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 238 de 4 de octubre (pp. 28927–28942). Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). *Boletín Oficial del Estado*, 4 de mayo de 2006, núm. 106 (pp. 17158–17207). Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 295 de 10 de diciembre de 2013 (pp. 97858–97921). Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8>.
- Li, L., Chen, J. y Sun, L. (2015). The effects of different lengths of pretask planning time on L2 learners' oral test performance. *TESOL Quarterly*, 49 (1), pp. 38–66.
- Li, S. y Fu, M. (2017). Strategic and unpressured within-task planning and their associations with working memory. *Language Teaching Research*, 22, pp. 1–24.
- Li, S., Zhu, Y. y Ellis, R. (2016). The effects of the timing of corrective feedback on the acquisition of a new linguistic structure. *The Modern Language Journal*, 100 (1), pp. 276–295.
- Lightbown, P. y Spada, N. (1990). Focus-on-form and corrective feedback in communicative language teaching: Effects on second language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 12 (4), pp. 429–448.
- Llisterri, J. (1999). Transcripción, etiquetado y codificación de corpus orales. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, (1), pp. 53–82.
- Lockhart, C. y Ng, P. (1995). Analyzing talk in ESL peer response groups: Stances, functions, and content. *Language Learning*, 45 (4), pp. 605–651.
- Loewen, S. (2014). *Introduction to instructed second language acquisition*. Routledge. Nueva York.
- Loewen, S. y Sato, M. (2018). Interaction and instructed second language acquisition. *Language Teaching*, 51 (3), pp. 285–329.
- Long, M. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input¹. *Applied Linguistics*, 4 (2), pp. 126–141.

- Long, M. (1985). Input and second language acquisition theory. En S. Gass y C. Madden (Eds.), *Input in Second Language Acquisition* (pp. 377–393). Rowley, Mass.: Newbury House.
- Long, M. (1991). Focus on Form: A Design Feature in Language Teaching Methodology. En K. De Bot, R. Ginsberg y C. Kramsch (Eds.), *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspectives* (pp. 39–52). Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Long, M. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. En W. Ritchie y T. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413–468). Nueva York: Academic Press.
- Long, M. (2017). Instructed second language acquisition (ISLA): Geopolitics, methodological issues, and some major research questions. *Instructed Second Language Acquisition*, 1 (1), pp. 7–44.
- Long, M. y Porter, P. (1985). Group work, interlanguage talk, and second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 19 (2), pp. 207–228.
- Long, M. y Robinson, P. (1998). Focus on form: Theory, research, and practice. En C. Doughty y J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 15–41). Cambridge: Cambridge University Press.
- Long, M., Inagaki, S. y Ortega, L. (1998). The role of implicit negative feedback in SLA: Models and recasts in Japanese and Spanish. *The Modern Language Journal*, 82 (3), pp. 357–371.
- López-Mezquita Molina, M. (2007). *La evaluación de la competencia léxica: test de vocabulario, su fiabilidad y validez*. Tesis de Doctoral. Universidad de Granada.
- López, M. (2011). Memoria de trabajo y aprendizaje: aportes de la neuropsicología. *Cuad. Neuropsicol*, 5 (1), pp. 25–47.
- López, M. (2017). Diferencias en el desempeño de la memoria de trabajo: un estudio en niños de diferentes grupos sociales. *Revista de Educación Inclusiva*, 6 (3), pp. 109–119.
- Loschky, L. (1994). Comprehensible input and second language acquisition: What is the relationship? *Studies in Second Language Acquisition*, 16 (3), pp. 303–323.
- Lu, X. (2012). The relationship of lexical richness to the quality of ESL learners' oral narratives. *The Modern Language Journal*, 96 (2), pp. 190–208.
- Lyster, R. (1994). The effect of functional-analytic teaching on aspects of French immersion students' sociolinguistic competence. *Applied Linguistics*, 15 (3), pp. 263–287.
- Lyster, R. y Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19 (1), pp. 37–66.
- Lyster, R. y Ranta, L. (2013). Counterpoint piece: The case for variety in corrective feedback research. *Studies in Second Language Acquisition*, 35 (1), pp. 167–184.

- Lyster, R., Saito, K. y Sato, M. (2013). Oral corrective feedback in second language classrooms. *Language Teaching*, 46 (1), pp. 1–40.
- Lyster, R. y Sato, M. (2013). Skill acquisition theory and the role of practice in L2 development. En M. García Mayo, J. Gutierrez-Mangado y M. Martínez Adrián (Eds.), *Contemporary Approaches to Second Language Acquisition* (pp. 71–92). Filadelfia/Ámsterdam: John Benjamins Publishing.
- Mackey, A. (1999). Input, interaction, and second language development: An empirical study of question formation in ESL. *Studies in Second Language Acquisition*, 21 (4), pp. 557–587.
- Mackey, A. (2006). Feedback, noticing and instructed second language learning. *Applied Linguistics*, 27 (3), pp. 405–430.
- Mackey, A., Abbuhl, R. y Gass, S. (2012). Interactionist approach. En S. Gass y A. Mackey (Eds.), *The Routledge handbook of second language acquisition* (pp. 7–23). Nueva York, NY: Routledge.
- Mackey, A. y Gass, S. (2015). *Second language research: Methodology and design*. Nueva York, NY: Routledge.
- Maleki, Z. y Pazhakh, A. (2012). The Effects of Pre Modified Input, Interactionally Modified Input, and Modified Output on EFL Learners' Comprehension of New Vocabularies. *International Journal of Higher Education*, 1 (1), pp. 128–137.
- Malvern, D., Richards, B., Chipere, N. y Durán, P. (2004). Lexical diversity and language development. *Quantification and Assessment*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Martínez Lirola, M. (2007). El nuevo papel del profesor universitario de lenguas extranjeras en el proceso de convergencia europea y su relación con la interacción, la tutoría y el aprendizaje autónomo. *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, 7, pp. 31–43.
- Mavrou, I. (2016). Complejidad, precisión, fluidez y léxico: Una revisión. *Moderna Språk*, 110 (1), pp. 49–69.
- McCarthy, P. y Jarvis, S. (2010). MTL-D, vocd-D, and HD-D: A validation study of sophisticated approaches to lexical diversity assessment. *Behavior Research Methods*, 42 (2), pp. 381–392.
- McKee, G., Malvern, D. y Richards, B. (2000). Measuring vocabulary diversity using dedicated software. *Literary and Linguistic Computing*, 15 (3), pp. 323–338.
- McLaren, N. y Madrid, D. (2004). The foreign language curriculum. En D. Madrid y N. McLaren, (Eds.), *TEFL in Primary Education* (pp. 144–176). Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Medina Marrero, V. (2017). *La Producción Oral en Bachillerato desde la Perspectiva de Estudiantes Universitarios*. Trabajo Fin de Máster sin publicar. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

- Mehnert, U. (1998). The Effects of Different Lengths of Time for Planning on Second Language Performance. *Studies in Second Language Acquisition*, 20 (1), pp. 83–108.
- Mehrang, F. y Rahimpour, M. (2010). The impact of task structure and planning conditions on oral performance of EFL learners. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2 (2), pp. 3678–3686.
- Mochizuki, N. y Ortega, L. (2008). Balancing communication and grammar in beginning-level foreign language classrooms: A study of guided planning and relativization. *Language Teaching Research*, 12 (1), pp. 11–37.
- Moll, L. (1993). *Vygotsky y la educación: connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*. Buenos Aires: Aique.
- Morales, C., Arrimadas, I., Ramírez, E., López, A. y Ocaña, L. (2000). La enseñanza de lenguas extranjeras en España. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Muntzel, M. (1995). Aprendizaje vs. adquisición de segunda lengua: ¿Un conflicto de intereses? *Estudios de Lingüística Aplicada*, (21).
- Nakakubo, T. (2011). *The effects of planning on second language oral performance in Japanese: Process and production*. Tesis doctoral sin publicar. University of Iowa.
- Nasiri, M. y Atai, M. (2017). An investigation into the effects of joint planning on complexity, accuracy, and fluency across task complexity. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 9 (20), pp. 49–74.
- Nassaji, H. (2013). Participation structure and incidental focus on form in adult ESL classrooms. *Language Learning*, 63 (4), pp. 835–869.
- Nelson, G. y Carson, J. (1998). ESL students' perceptions of effectiveness in peer response groups. *Journal of Second Language Writing*, 7 (2), pp. 113–131.
- Nelson, G. y Murphy, J. (1993). Peer response groups: Do L2 writers use peer comments in revising their drafts? *TESOL Quarterly*, 27 (1), pp. 135–141.
- Newell, A. y Simon, H. (1972). *Human problem solving*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Nielson, K. (2014). Can planning time compensate for individual differences in working memory capacity? *Language Teaching Research*, 18 (3), pp. 272–293.
- Nitta, R. (2007). *The focus-on-form effects of strategic and on-line planning: An analysis of Japanese oral performance and verbal reports*. Tesis doctoral. University of Warwick Coventry.
- Nitta, R. y Nakatsuhara, F. (2014). A multifaceted approach to investigating pre-task planning effects on paired oral test performance. *Language Testing*, 31 (2), pp. 147–175.
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Ohta, A. (2000). Rethinking interaction in SLA: Developmentally appropriate assistance in the zone of proximal development and the acquisition of L2 grammar. *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, 4, pp. 51–78.
- Ohta, A. (2001). *Second language acquisition processes in the classroom: Learning Japanese*. Routledge. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ohta, A. (2013). Sociocultural theory and the zone of proximal development. En J. Herschensohn y M. Young-Scholten (Eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 648–669). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ortega, L. (1995a). Planning and second language oral performance. Trabajo de Fin de Máster sin publicar. University of Hawaii en Manoa.
- Ortega, L. (1995b). The effect of planning in L2 Spanish oral narratives. *Studies in Second Language Acquisition*, 21 (1), pp. 108–148.
- Ortega, L. (1999). Planning and Focus on Form in L2 Oral Performance. *Studies in Second Language Acquisition*, 21 (1), pp. 109–148. <https://doi.org/10.1017/S0272263199001047>.
- Ortega, L. (2003). Syntactic complexity measures and their relationship to L2 proficiency: A research synthesis of college-level L2 writing. *Applied Linguistics*, 24(4), pp. 492–518.
- Ortega, L. (2005). What do learners plan?: Learner-driven attention to form during pre-task planning. En R. Ellis (Ed.), *Planning and Task Performance in a Second Language* (pp. 77–109). Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Pallotti, G. (2009). CAF: Defining, refining and differentiating constructs. *Applied Linguistics*, 30 (4), pp. 590–601.
- Pang, F. y Skehan, P. (2014). Self-reported planning behaviour and second language performance in narrative retelling. En P. Skehan (Ed.), *Processing perspectives on task performance* (pp. 95–128). Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Pashler, H. y Sutherland, S. (1998). *The psychology of attention*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Pato, E. y Fantechi, G. (2012). Sobre los conceptos de lengua extranjera (LE) y lengua segunda (L2). *Relingüística Aplicada*, (10), p.10. Recuperado de: <http://relinguistica.azc.uam.mx/no010/a11.htm>.
- Philp, J., Adams, R. e Iwashita, N. (2013). *Peer interaction and second language learning*. Nueva York, NY: Routledge.
- Pica, T. (1988). Interlanguage adjustments as an outcome of NS-NNS negotiated interaction. *Language Learning*, 38 (1), pp. 45–73.
- Pica, T. (1991). Classroom interaction, negotiation, and comprehension: Redefining relationships. *System*, 19 (4), pp. 437–452.

- Pica, T. (1994). Research on negotiation: What does it reveal about second-language learning conditions, processes, and outcomes? *Language Learning*, 44 (3), pp. 493–527.
- Pica, T., Lincoln-Porter, F., Paninos, D. y Linnell, J. (1996). Language learners' interaction: How does it address the input, output, and feedback needs of L2 learners? *TESOL Quarterly*, 30 (1), pp. 59–84.
- Pica, T., Young, R. y Doughty, C. (1987). The impact of interaction on comprehension. *TESOL Quarterly*, 21 (4), pp. 737–758.
- Pienemann, M. (1998). *Language processing and second language development: Processability theory*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Platt, E. y Brooks, F. (1994). The "acquisition-rich environment" revisited. *The Modern Language Journal*, 78 (4), pp. 497–511.
- Plonsky, L. y Brown, D. (2015). Domain definition and search techniques in meta-analyses of L2 research (Or why 18 meta-analyses of feedback have different results). *Second Language Research*, 31 (2), pp. 267–278.
- Plonsky, L. y Gass, S. (2011). Quantitative research methods, study quality, and outcomes: The case of interaction research. *Language Learning*, 61 (2), pp. 325–366.
- Plonsky, L. y Kim, Y. (2016). Task-based learner production: A substantive and methodological review. *Annual Review of Applied Linguistics*, 36, pp. 73–97.
- Porter, P. (1986). How learners talk to each other: Input and interaction in task-centered discussions. *Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition*, pp. 200–222.
- Prabhu, N. (1987). *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Préfontaine, Y. y Kormos, J. (2015). The relationship between task difficulty and second language fluency in French: A mixed methods approach. *The Modern Language Journal*, 99 (1), pp. 96–112.
- Rabab'ah, G. y Bulut, D. (2007). Compensatory Strategies in Arabic as a Second Language. *Poznań Studies in Contemporary Linguistics*, 43 (2), pp. 83–106. <https://doi.org/10.2478/v10010-007-0020-5>.
- Rafie, Z., Rahmany, R. y Sadeqi, B. (2015). The differential effects of three types of task planning on the accuracy of L2 oral production. *Journal of Language Teaching and Research*, 6 (6), pp. 1297–1304.
- Read, J. (2000). *Assessing vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, núm. 5 de 5 de enero de 2007. Referencia: BOE-A-2007-238.

- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 3 de enero de 2015, núm. 3 (pp. 169–546). Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es/rd/2014/12/26/1105>.
- Rezaei, Z. y Tabatabaei, O. (2015). Individual differences in L2 speech performance: The role of working memory capacity and pre-planning tasks. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6 (2), pp. 533–542. <https://doi.org/10.5901/mjss.2015.v6n2s1p533>.
- Robinson, P. (2001a). *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Robinson, P. (2001b). Task complexity, cognitive resources, and syllabus design: A triadic framework for examining task influences on SLA. En P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 285–316). Cambridge: Cambridge University Press.
- Robinson, P. (2003a). Attention and memory during SLA. *The Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 631–678).
- Robinson, P. (2003b). The cognitive hypothesis, task design, and adult task-based language learning. *University of Hawai'i Second Language Studies Paper 21* (2).
- Robinson, P. (2011). *Second language task complexity: Researching the cognition hypothesis of language learning and performance*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Rubio Alcalá, F. y Martínez Lirola, M. (2008). La comunicación oral del inglés en España: influencia de los aspectos educativos y mediáticos en el éxito del aprendizaje. *Revista de Enseñanza Universitaria*, (32), pp. 51–63.
- Rubio Alcalá, F. y Martínez Lirola, M. (2010). English as a foreign language in the EU: Preliminary analysis of the difference in proficiency levels among the member states. *European Journal of Language Policy*, 2 (1), pp. 23–39.
- Rubio Alcalá, F. y Tamayo Rodríguez, L. (2012). Estudio sobre prácticas docentes en evaluación de la lengua inglesa en la ESO. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16 (1), pp. 295–316.
- Saeedi, M. (2013). The influence of strategic planning and storyline complexity on EFL learners' narrative retellings. *The Journal of Language Learning and Teaching*, 3 (1), pp. 20–36.
- Saeedi, M. (2015). Unguided Strategic Planning, Task structure, and L2 Performance: Focusing on Complexity, Accuracy, and Fluency. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 2 (4), pp. 263–274.
- Sangarun, J. (2005). The effects of focusing on meaning and form in strategic planning. En R. Ellis (Ed.), *Planning and Task Performance in a Second Language* (pp. 111–141). Amsterdam: John Benjamins Publishing.

- Santana-Perera, Beatriz y Arnaiz-Castro, P. (2018). The Effects of Three Planning Conditions on the Complexity, Accuracy, Lexis, and Fluency in Spanish Adult EFL Learners' Oral Production. *The International Journal of Pedagogy and Curriculum*, 25, pp. 1–18.
- Sasayama, S. e Izumi, S. (2012). Effects of task complexity and pre-task planning on Japanese EFL learners' oral production. En Shehadeh, A y Coombe, C. (Eds.), *Task-Based Language Teaching in Foreign Language Contexts. Research and Implementation* (pp. 23–42). Ámsterdam/Filadelfia: JBP Co.
- Sato, M. y Ballinger, S. (2016). Understanding peer interaction: Research synthesis and directions. En M. Sato y S. Ballinger (Eds.), *Peer Interaction and Second Language Learning: Pedagogical Potential and Research Agenda* (pp. 1–30). Ámsterdam: John Benjamins Publishing.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning¹. *Applied Linguistics*, 11 (2), pp. 129–158.
- Schmidt, R. (1995). Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness in learning. *Attention and Awareness in Foreign Language Learning*, 9, pp. 1–63.
- Schmidt, R. (2001). Attention. En P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 3–32). Nueva York: Cambridge University Press.
- Schwarzer, F. (2011). Teaching Practices In Order To Promote Verbal Interaction: Pre-service Teachers Reflections: A Preliminary Survey Study. *BRICS Journal of Educational Research*, 1 (2), pp. 67–73.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10 (1–4), pp. 209–232.
- Serrano, F. (2013). Análisis y diagnóstico de errores en estudiantes de inglés como lengua extranjera. *Exedra: Revista Científica*, (8), pp. 182–198.
- Šišková, Z. (2012). Lexical richness in EFL students' narratives. *Language Studies Working Papers*, 4, pp. 26–36.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Skehan, P. (2003). Task-based instruction. *Language Teaching*, 36 (1), pp. 1–14. <https://doi.org/10.1017/S026144480200188X>.
- Skehan, P. (2009). Modelling Second Language Performance: Integrating Complexity, Accuracy, Fluency, and Lexis. *Applied Linguistics*, 30 (4), pp. 510–532. <https://doi.org/10.1093/applin/amp047>.
- Skehan, P. y Foster, P. (1997). Task type and task processing conditions as influences on foreign language performance. *Language Teaching Research*, 1 (3), pp. 185–211 <https://doi.org/10.1177/136216889700100302>.

- Skehan, P. y Foster, P. (2001). Cognition and tasks. En Robinson, P. (Ed.), *Cognition and Second Language Instruction* (pp. 183–205). Cambridge: Cambridge University Press.
- Skehan, P. y Foster, P. (2005). Strategic and on-line planning: The influence of surprise information and task time on second language performance. En R. Ellis (Ed.), *Planning and Task Performance in a Second Language* (pp. 193–216). Ámsterdam: John Benjamins Publishing.
- Skehan, P. y Foster, P. (2007). Complexity, accuracy, fluency and lexis in task-based performance: A meta-analysis of the Ealing research. *Complexity, Accuracy, and Fluency in Second Language Use, Learning, and Teaching*, pp. 207–226.
- Soars, J. y Soars, L. (1986). *Headway Student's Book*. Oxford: Oxford University Press.
- Soars, J. y Soars, L. (1993). *Headway: Advanced Student's Book*. Oxford: Oxford University Press.
- Soler, E. (2002). Relationship between teacher-led versus learners' interaction and the development of pragmatics in the EFL classroom. *International Journal of Educational Research*, 37 (3–4), pp. 359–377.
- Spada, N. y Lightbown, P. (1993). Instruction and the development of questions in L2 classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 15 (2), pp. 205–224.
- Specht, A. (2014). *The impact of strategic planning instruction on learner's accurate oral performance of english as a foreign language*. Trabajo de Fin de Máster sin publicar. Universidade Federal de Santa Catarina.
- Storch, N. (1998). A classroom-based study: Insights from a collaborative text reconstruction task. *ELT Journal*, 52 (4), pp. 291–300.
- Storch, N. (1999). Are two heads better than one? Pair work and grammatical accuracy. *System*, 27 (3), pp. 363–374.
- Storch, N. (2001a). *An investigation into the nature of pair work in an ESL classroom and its effect on grammatical development*. University of Melbourne.
- Storch, N. (2001b). How collaborative is pair work? ESL tertiary students composing in pairs. *Language Teaching Research*, 5 (1), pp. 29–53.
- Storch, N. (2002a). Patterns of interaction in ESL pair work. *Language Learning*, 52 (1), pp. 119–158.
- Storch, N. (2002b). Relationships formed in dyadic interaction and opportunity for learning. *International Journal of Educational Research*, 37 (3), pp. 305–322.
- Storch, N. y Aldosari, A. (2013). Pairing learners in pair work activity. *Language Teaching Research*, 17 (1), pp. 31–48. <https://doi.org/10.1177/1362168812457530>.
- Suzuki, M. (2017). Complexity, Accuracy, and Fluency Measures in Oral Pre-Task Planning: A Synthesis. *Second Language Studies*, 36 (1), pp. 1–52.

- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. *Input in Second Language Acquisition*, 15, pp. 165–179.
- Swain, M. (1993). The output hypothesis: Just speaking and writing aren't enough. *Canadian Modern Language Review*, 50 (1), pp. 158–164.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. En G. Cook y B. Seidlhofer (Eds.), *Principle and Practice in Applied Linguistics: Studies in Honour of H.G. Widdowson* (pp. 125–144). Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M. (1997). Collaborative dialogue: Its contribution to second language learning. *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, (34), pp.115–132.
- Swain, M. (1998). Focus on form through conscious reflection. *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, pp. 64–81.
- Swain, M. (2005). The output hypothesis: Theory and research. En E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 495–508). Routledge. Nueva York.
- Swain, M. (2006). Languaging, agency and collaboration in advanced language proficiency. En H. Byrnes (Ed.), *Advanced language learning: The contribution of Halliday and Vygotsky* (pp. 95–108). Londres: Continuum.
- Swain, M. y Lapkin, S. (1995). Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. *Applied Linguistics*, 16 (3), pp. 371–391.
- Swain, M. y Lapkin, S. (1998). Interaction and Second Language Learning: Two Adolescent French Immersion Students Working Together. *The Modern Language Journal*, 82 (3), pp. 320–337. <https://doi.org/10.2307/329959>.
- Swain, M. y Lapkin, S. (2001). Focus on form through collaborative dialogue: Exploring task effects. En M. Bygate, P. Skehan y M. Swain (Eds.), *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching, and testing* (pp. 99–118). Harlow, Reino Unido: Longman.
- Swain, M. y Miccoli, L. (1994). Learning in a content-based, collaboratively structured course: The experience of an adult ESL learner. TESL Canada. *Revue TESL Du Canada*, 12 (1), pp. 16–28.
- Swain, M., Brooks, L. y Tocalli-Beller, A. (2002). 9. Peer-Peer dialogue as a means of second language. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, pp. 171–185.
- Tajima, M. (2003). *The effects of planning on oral performance of Japanese as a foreign language*. Tesis doctoral sin publicar. Purdue University.
- Tavakoli, P. (2009). Assessing L2 task performance: Understanding effects of task design. *System*, 37 (3), pp. 482–495.
- Tavakoli, P. y Foster, P. (2008). Task design and second language performance: The effect of narrative type on learner output. *Language Learning*, 58 (2), pp. 439–473. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2008.00446.x>.

- Tavakoli, P. y Skehan, P. (2005). Strategic planning, task structure, and performance testing. En R. Ellis (Ed.), *Planning and Task Performance in a Second Language*, 11, pp. 239–273. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Thompson, G. y Harrison, K. (2014). Language use in the foreign language classroom. *Foreign Language Annals*, 47 (2), pp. 321–337.
- Tidball, F. y Treffers-Daller, J. (2008). Analysing lexical richness in French learner language: What frequency lists and teacher judgements can tell us about basic and advanced words. *Journal of French Language Studies*, 18 (3), pp. 299–313.
- Ting, S. (1996). Planning time, modality and second language task performance: Accuracy and fluency in the acquisition of Chinese as a second language. *The University of Queensland Working Papers in Language and Linguistics*, 1 (1), pp. 31–64.
- Tognini, R., Philp, J. y Oliver, R. (2010). Rehearsing, conversing, working it out: Second language use in peer interaction. *Australian Review of Applied Linguistics*, 33 (3), pp. 28.1–28.25. <http://dx.doi.org/10.3138/cmlr.1555>.
- Tomlin, R. y Villa, V. (1994). Attention in cognitive science and second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 16 (2), pp. 183–203.
- Toth, P. (2008). Teacher-and learner-led discourse in task-based grammar instruction: Providing procedural assistance for L2 morphosyntactic development. *Language Learning*, 58 (2), pp. 237–283.
- Tuan, T. y Storch, N. (2007). Investigating group planning in preparation for oral presentations in an EFL class in Vietnam. *RELC Journal*, 38 (1), pp. 104–124.
- Van den Branden, K. (1997). Effects of negotiation on language learners' output. *Language Learning*, 47 (4), pp. 589–636.
- Van den Branden, K. (2016). The Role of Teachers in Task-Based Language Education. *Annual Review of Applied Linguistics*, 36, pp. 164–181. <https://doi.org/10.1017/S0267190515000070>.
- VanPatten, B. (1990). Attending to form and content in the input: An experiment in consciousness. *Studies in Second Language Acquisition*, 12 (3), pp. 287–301.
- VanPatten, B. (2002). Processing instruction: An update. *Language Learning*, 52 (4), pp. 755–803.
- VanPatten, B. (2004). *Processing instruction: Theory, research, and commentary*. Routledge. Nueva York.
- VanPatten, B. (2017). Situating instructed language acquisition: Facts about second language acquisition. *Instructed Second Language Acquisition*, 1, pp. 45–60.
- Vercellotti, M. (2012). *Complexity, accuracy, and fluency as properties of language performance: The development of multiple subsystems over time and in relation to each other*. Tesis doctoral. University of Pittsburgh.

- Vidal, R. (2007). Languageing about language as a form of stretching one's interlanguage and developing agency. En CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRAPUI (Vol. 1). Belo Horizonte.
- Vespa, A. (2017). The Speaking Skill in Compulsory Secondary Education from University Students' Perspective. Trabajo Fin de Máster sin publicar. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wagner, J. (1996). Foreign language acquisition through interaction – A critical review of research on conversational adjustments. *Journal of Pragmatics*, 26 (2), pp. 215–235.
- Wang, H. y Song, F. (2015). Effects of Strategic Planning Time on L2 Paired Oral Test Performance. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 38 (3), pp. 263–276.
- Watanabe, Y. (2008). Peer–peer interaction between L2 learners of different proficiency levels: Their interactions and reflections. *Canadian Modern Language Review*, 64 (4), pp. 605–635.
- Watanabe, Y. y Swain, M. (2007). Effects of proficiency differences and patterns of pair interaction on second language learning: Collaborative dialogue between adult ESL learners. *Language Teaching Research*, 11 (2), pp. 121–142.
- Wendel, J. (1997). *Planning and second-language narrative production*. Tesis doctoral. Temple University Japan.
- White, L., Spada, N., Lightbown, P. y Ranta, L. (1991). Input enhancement and L2 question formation. *Applied Linguistics*, 12 (4), pp. 416–432.
- Wigglesworth, G. (1997). An investigation of planning time and proficiency level on oral test discourse. *Language Testing*, 14 (1), pp. 85–106.
- Wigglesworth, G. y Elder, C. (2010). An investigation of the effectiveness and validity of planning time in speaking test tasks. *Language Assessment Quarterly*, 7 (1), pp. 1–24. <https://doi.org/10.1080/15434300903031779>.
- Wilkins, D. (1972). *Linguistics in language teaching*. E. Arnold, 1973. Londres: Arnold.
- Wilkins, D. (1976). *Notional syllabuses: A taxonomy and its relevance to foreign language curriculum development*. Oxford: Oxford University Press.
- Williams, J. (2001a). Learner-generated attention to form. *Language Learning*, 51, pp. 303–346.
- Williams, J. (2001b). The effectiveness of spontaneous attention to form. *System*, 29 (3), pp. 325–340.
- Wolfe-Quintero, K., Inagaki, S. y Kim, H. (1998). *Second language development in writing: Measures of fluency, accuracy, & complexity*. University of Hawaii Press.
- Wood, D., Bruner, J. y Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17 (2), pp. 89–100.

- Khafaj, D., Muck, K. y D'Ely, R. (2011). The impact of individual and peer planning on the oral performance of advanced learners of English as a foreign language. *Linguagem & Ensino*, 14 (1), pp. 39–65.
- Yang, Y. y Lyster, R. (2010). Effects of form-focused practice and feedback on chinese efl learners' acquisition of regular and irregular past tense forms. *Studies in Second Language Acquisition*, 32 (2), pp. 235–263.
- Yiwu, M. (2009). The Impact of Language Proficiency Difference on Learner-Learner's Negotiation of Meaning. *Teaching English in China. CELEA Journal*, 32, (5), pp. 25–37.
- Yuan, F. (2001). *The effects of planning on language production in task-based language teaching*. Tesis doctoral. Temple University.
- Yuan, F. y Ellis, R. (2003). The Effects of Pre-Task Planning and On-Line Planning on Fluency, Complexity and Accuracy in L2 Monologic Oral Production. *Applied Linguistics*, 24 (1), pp. 1–27. <https://doi.org/10.1093/applin/24.1.1>.
- Yule, G. y Macdonald, D. (1990). Resolving referential conflicts in L2 interaction: The effect of proficiency and interactive role. *Language Learning*, 40 (4), pp. 539–556.

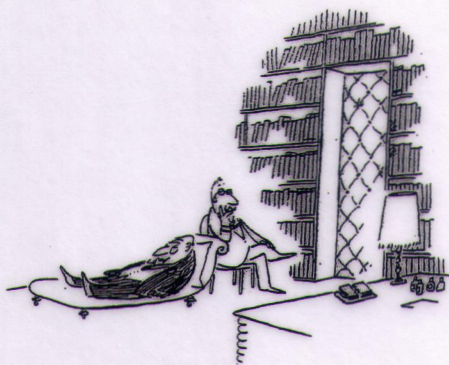
ANEXO A: ILUSTRACIONES DE LA TAREA 1



1



2



3



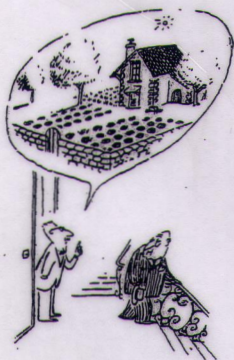
4



5



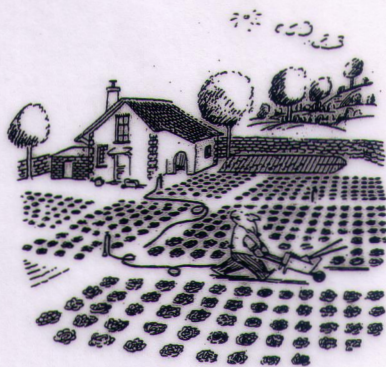
6



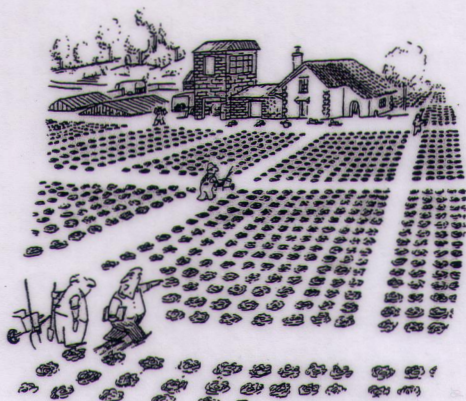
7



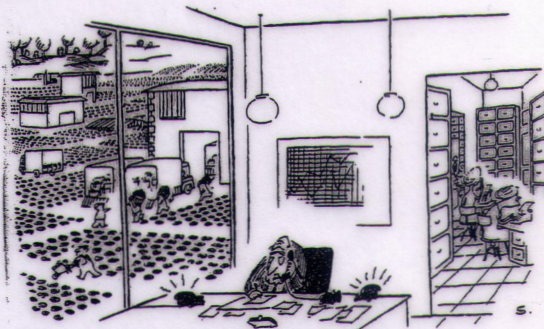
8



9



10

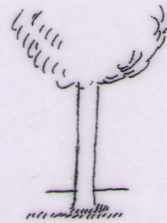


11

ANEXO B: ILUSTRACIONES DE LA TAREA 2



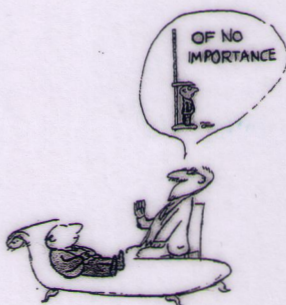
1



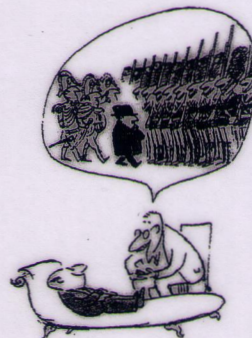
2



3



4



5



6



7



8



9



10

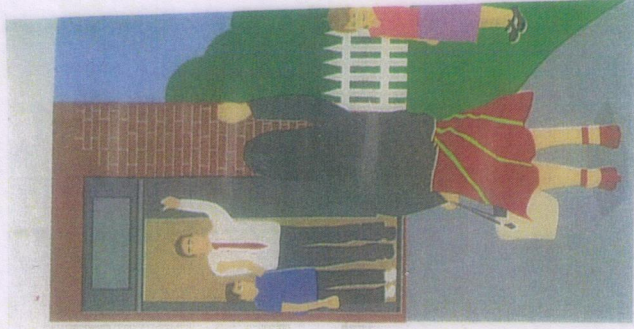
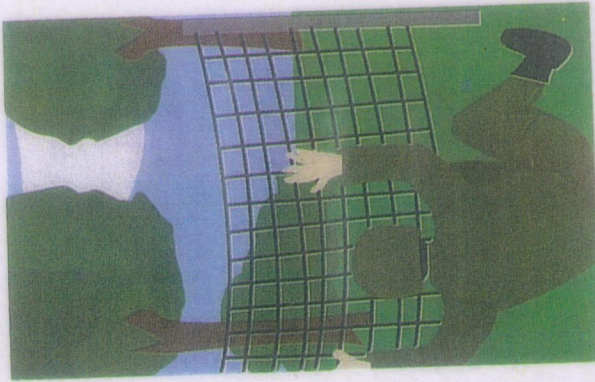
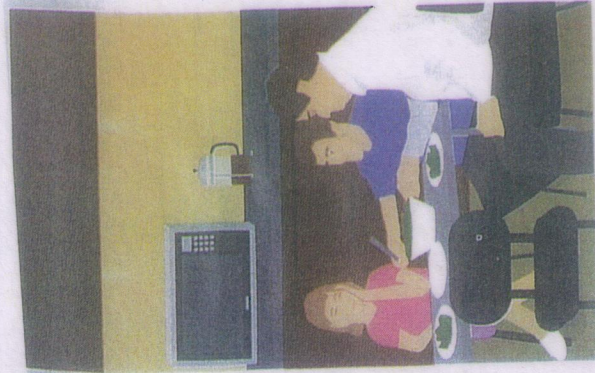
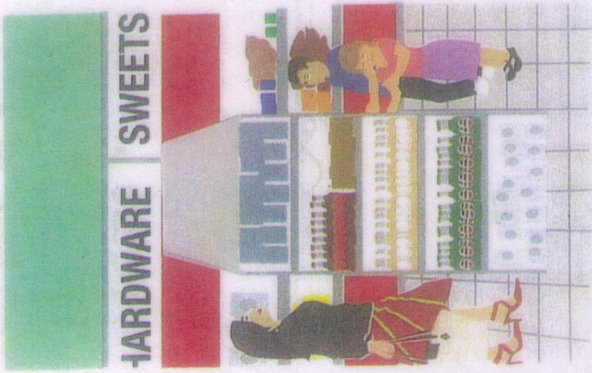


11



sempé 1961

ANEXO C: ILUSTRACIONES DE LA TAREA 3



ANEXO D: CUESTIONARIO *POST TAREA*



NOMBRE y APELLIDOS.....

EDAD

☐HOMBRE ☐MUJER

CUESTIONARIO *POST TAREA*

Contesta las siguientes preguntas de forma concreta y sincera:

1. ¿Cuál de las tres historiaste resultó más difícil, la del hombre adicto al trabajo, la del hombre acomplejado por su estatura o la de la militar? ¿Por qué?

.....
.....
.....
.....

2. ¿Cuál de las tres historias te resultó más fácil, la del hombre adicto al trabajo, la del hombre acomplejado por su estatura o la de la militar? ¿Por qué?

.....
.....
.....
.....

3. ¿Cuál de las tres formas en las que hiciste las tareas te resultó más difícil? ¿Por qué? Recuerda que en una ocasión trabajaste solo/a y no pudiste planificar la tarea previamente pero sí tuviste todo el tiempo que necesitaste para contar la historia. En otra ocasión, también estabas solo/a, pero pudiste planificar la narración de la historia con antelación, y en una tercera ocasión, planificaste la tarea con un/a compañero/a.

.....
.....
.....
.....

4. ¿Cuál de las tres formas en que trabajaste te resultó más fácil? ¿Por qué?

.....
.....
.....
.....

5. Cuando planificaste tú solo/a la historia que ibas a contar, ¿en qué te centraste más: en la gramática, en el vocabulario o en la mejor manera de organizar la historia? ¿Puedes dar algún ejemplo?

.....
.....
.....
.....

6. Cuando contaste la historia sin límite de tiempo, pudiendo autocorregirte y modificar tantos enunciados como deseaste, ¿en qué te centraste más: en la gramática, en el vocabulario o en la mejor manera de organizar la historia? ¿Corregiste tus enunciados alguna vez? ¿Puedes dar algún ejemplo?

.....
.....
.....
.....

7. Durante los 15 minutos que tuvieron para la planificación de la tarea en pareja, ¿en qué se centraron más tu compañero/a y tú: en la gramática, en el vocabulario o en la mejor manera de organizar la historia? ¿Puedes dar algún ejemplo?

.....
.....
.....
.....

8. ¿Con cuál de las tres formas de trabajar crees que se han obtenido mejores resultados de precisión gramatical, complejidad sintáctica, riqueza léxica y fluidez? ¿Por qué?

.....
.....
.....
.....

9. ¿Crees que tus aportaciones en la planificación en pareja contribuyeron a una mejor producción oral de la tarea? ¿Puedes dar ejemplos?

.....
.....
.....
.....

10. ¿Crees que las aportaciones de tu compañero/a en la planificación en pareja contribuyeron a una mejor producción oral de la tarea? ¿Puedes dar ejemplos?

.....
.....
.....
.....

